

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



“Quero fazer...diz-me como começar.”

Oficinas de Expressão Plástica no 1º Ciclo do Ensino Básico

Maria Ana Guerreiro Botelho

Dissertação

Mestrado em Educação Artística

Dissertação orientada pela Prof(a). Doutor(a) Helena Margarida dos Reis Cabeleira

2018

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu Maria Ana Guerreiro Botelho, declaro que a presente dissertação de mestrado intitulada “Quero fazer...diz-me como começar. - Oficinas de Expressão Plástica no 1º Ciclo do Ensino Básico]”, é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas na bibliografia ou outras listagens de fontes documentais, tal como todas as citações diretas ou indiretas têm devida indicação ao longo do trabalho segundo as normas académicas.

O Candidato

Maria Ana Guerreiro Botelho

Lisboa, 25 de outubro de 2018

RESUMO

A presente dissertação desenrola-se a partir do pressuposto de que as artes, nomeadamente as artes plásticas/visuais, desempenham um papel determinante e insubstituível no ensino-aprendizagem do 1º CEB. Com base num estudo de caso (alicerçado numa história de vida docente), pretende-se efetivamente demonstrar o papel da educação artística como via privilegiada para: **1)** o desenvolvimento das capacidades e competências (criativas, cognitivas, emocionais e sociais) das crianças que frequentam este ciclo de ensino tão fundamental e tão estruturante da futura pessoa e cidadão; **2)** a melhoria da qualidade da educação através de pedagogias ativas e currículos relevantes passíveis de captar o interesse e o entusiasmo dos alunos, incluindo o envolvimento das comunidades locais; **3)** a existência de professores generalistas motivados e com formação profissional adequada para colocarem em prática uma educação integral, integrada e interdisciplinar.

Todo este trabalho decorre de observações, experiências e conhecimentos acumulados ao longo de quatro décadas pela professora-formadora-investigadora enquanto profissional *no terreno*. A proposta de Oficinas de Expressão Plástica no 1º CEB que aqui se esboça decorre, precisamente, de constatações acumuladas no terreno e, designadamente, pretende contribuir (ainda que módica e parcialmente) para responder a problemas e necessidades previamente identificados e continuamente manifestados pelos docentes generalistas: “Quero fazer...diz-me como começar.” Os conteúdos programáticos e as metodologias de ensino que compõem estas Oficinas visam reforçar a integração da Expressão Plástica ou Artes Visuais no currículo do 1º CEB de modo a facilitar a aprendizagem de temas complexos e transversais a várias disciplinas, sem que aquelas fiquem subordinadas ao papel de meras ‘auxiliares’, antes pelo contrário, sublinhando o seu direito próprio como disciplinas escolares.

A investigação suporta-se em três núcleos documentais: a) fontes textuais e iconográficas próprias, acumuladas ao longo de quarenta anos de prática docente; b) materiais pedagógicos próprios (disciplinares e interdisciplinares); c) legislação e programas do ME; d) entrevistas semiestruturadas e testemunhos (professores e alunos). Da triangulação de fontes emergiu um desfasamento entre teoria e prática: embora a figura do ‘professor especialista’ esteja prevista na legislação, no terreno ela não se efetiva, pelo que compete exclusivamente ao professor generalista suprir este vácuo. Daí que se afirme a pertinência e urgência destas Oficinas de Formação, se queremos efetivamente alterações no ensino-aprendizagem neste nível de ensino.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação Artística; Expressão Plástica; Artes Visuais; Formação de Professores; 1º Ciclo do Ensino Básico

ABSTRACT

This dissertation unfolds around the assumption that the arts, namely, the Plastic/Visual Arts, play a decisive and irreplaceable role in Basic Education. Departing from a case study (based on a history of a teacher's life), we intend to effectively demonstrate the role of artistic education as a means to: 1) the development of capacities and skills (creative, cognitive, emotional and social) of children in a cycle of education that is so fundamental and structuring of the future person and citizens; 2) improving the quality of education through relevant curricula and active pedagogies liable to capture the interest and enthusiasm of the students, including the involvement of local communities; 3) the existence of generalist teachers motivated and professionally trained to put into practice a comprehensive, integrated and interdisciplinary education.

All this work stems from observations, experiences and knowledge accumulated over four decades by a teacher-trainer-researcher as professional within *the field*. The proposal for Plastic Expression Workshops in the 1st CEB outlined here stems, precisely, from accumulated findings on the ground and, in particular, aims to contribute (though modest and partially) to respond to problems and needs previously identified and continually expressed by generalist teachers: "I want to do ... Tell me how to start." The syllabus and teaching methodologies that make up these Workshops aims at strengthening the integration of Plastic Expression or Visual Arts in the curriculum of the 1st CEB in order to facilitate the learning of complex and cross-cutting themes to the various disciplines, without the formers being subordinated to the role of mere 'auxiliary', on the contrary, underlining their own right as school disciplines.

The research is supported by three documentary cores: a) textual and iconographic sources, personally built and accumulated over 40 years of teaching practice; b) personal teaching materials (disciplinary and interdisciplinary); c) legislation and programs by the ME; d) semi-structured interviews and testimonies (teachers and students). From the triangulation of sources emerged a gap between theory and practice: although the figure of the 'specialist teacher' is mandatory in legislation, on the ground its presence is not effective, which leaves the generalist teacher accountable in filling this vacuum. That is why we affirm the relevance and urgency of these Training Workshops, if we want to produce effective changes in the modes of teaching-learning at this level of education.

KEYWORDS:

Art Education; Plastic Expression; Visual Arts; Teacher Training; Basic Education

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Dra Helena Cabeleira pela dádiva do seu precioso tempo e à dedicação e empenho com que me orientou por mais um caminho da minha história de vida.

Às professoras e alunos que colaboraram nesta pesquisa e compartilharam as suas opiniões e experiências.

À minha família pelo apoio que sempre me dá nestas *viagens* de ensino/aprendizagem. A todos os meus alunos e familiares que ao longo destes anos em mim confiaram, permitindo vivenciarmos em cada dia o mundo das artes.

Índice

CAPÍTULO I	1
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Objetivos gerais e específicos	1
1.2. Estado-da-arte e questões do estudo: porquê a necessidade das oficinas?	4
1.3. Fontes documentais e Materiais empíricos.....	9
1.4. Roteiro de escrita da dissertação	11
CAPÍTULO II	14
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: TEMPO DE LER.....	14
2.1. A Educação Artística e a criatividade	14
2.2. Desenvolver as capacidades criativas para o séc. XXI	14
2.3. O conceito e as teorias de criatividade.....	18
2.4. A avaliação da criatividade.....	24
2.5. Ver não é só olhar: Os estádios da apreciação estética e artística	32
2.6. Metodologias que privilegiam o diálogo com a obra de arte	35
CAPÍTULO III	45
3. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: ENSINO BÁSICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL	45
3.1. Historiografando o campo da Educação Artística no 1º CEB: uma breve história do nosso presente.....	46
3.2. Formação (inicial e contínua) de Professores do 1º CEB: desde 1960 a 2018.....	54
CAPÍTULO IV	67
4. PARTE EMPIRICA: HISTÓRIA DE VIDA E ESTUDO DE CASO	67
4.1. TEMPO DE RECORDAR: Viagem ao passado com os olhos de hoje	67
4.2. Os caminhos da aprendizagem pela arte	68
4.3. O mundo do imaginário	71
4.4. O mundo que nos rodeia	73
4.5. No 'lixo' também há 'arte` e a arte também se come... ..	88
CAPÍTULO V	91
5. TEMPO DE EXPERIMENTAR E CRIAR: Oficinas de Formação	91
5.1. Estudo de caso: <i>Quero fazer, diz-me como começar</i>	95
5.2. Entrevistas: testemunhos de professores e alunos	103
Capítulo VI - TEMPO DE REFLETIR	109
6. Considerações finais	109

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
LEGISLAÇÃO E FONTES PRIMÁRIAS	123
ANEXOS	126
ANEXO I – Material Pedagógico	127
Documento A- Dicionário Ilustrado	127
Documento B- Ditados Matemáticos	131
Documento C- Imagens de//para histórias	133
Documento D- Sequências didáticas – powerpoint.....	138
ANEXO II – Quadros e Figuras	143
Quadro 1- Estádios de Desenvolvimento Estético - Abigail Housen	143
Quadro 2 - Estádios de Desenvolvimento Estético - Michael Parsons.....	144
Quadro 3 - Provas de Aferição 2017, 2º ano de escolaridade, Alunos por categoria de desempenho (percentagem).....	145
Quadro 4 - Resultados por domínio cognitivo, Percentagem média de acerto.....	146
Quadro 5 – Síntese das medidas a implementar e desenvolver/área disciplinar ...	147
Quadro 5.1- Síntese das medidas a implementar e desenvolver/nível cognitivo ...	147
Quadro 6 – Dados Nacionais dos Agrupamentos Sá da Bandeira e Eça de Queirós	148
ANEXO III – Oficina de formação de Expressão Plástica – Encontrar, Explorar, Experimentar	163
ANEXO IV – Entrevistas: Guião/Transcrição e Testemunhos	167
Guião de Entrevista semiestruturada às professoras do estudo de caso.....	167
Transcrição das entrevistas	169
Transcrição da Entrevista semiestruturada à professora do estudo de caso – Maria José	169
Transcrição da Entrevista semiestruturada à professora do estudo de caso – Zé	172
Transcrição da Entrevista semiestruturada à professora do estudo de caso – Catarina	176
Transcrição da Entrevista semiestruturada à professora do estudo de caso – Susana	179
Testemunhos de alunos e professora	183
Testemunhos dos alunos	183
Testemunho da professora Tatiana	186
ANEXO V	187
Documento A- Planificação Expressão Plástica	187
Documento B – Cronograma Atividades Estudo de Caso.....	190

Índice de Figuras

Figura 1 - Inteligência Criativa. In <i>O Poder da Inteligência Criativa</i> (Buzan, 2003)	30
Figura 2 - Serra da Leba, província da Huíla, Angola.....	70
Figura 3 - Fantoches.....	71
Figura 4 - Construção de fantoches e representação teatral, ESJT, 1988	73
Figura 5 - Participação de uma avó na construção de um espantalho, ESJT.....	149
Figura 6 - Cartaz Prevenção Rodoviária	150
Figura 7 - Workshop de Formação de professores, Escola nº 3 Cacém, 1996	76
Figura 8 - Concursos, cartazes e publicações.....	77
Figura 9 - Árvores, reutilização de caixas de cartão	151
Figura 10 - “A girafa que comia estrelas”.....	78
Figura 11 - Animais em 3D	152
Figura 12 - Instrumentos musicais	79
Figura 13 - 25 de abril	153
Figura 14 - Painel de azulejos “Costumes e tradições da nossa terra”.....	81
Figura 15 - Estudo das plantas.....	82
Figura 16 - Construção de uma maquete	154
Figura 17 - Sistema solar.....	84
Figura 18 - Chapéus com reutilização de materiais	155
Figura 19 - Dia da árvore	155
Figura 20 - Estudo da cor.....	85-86
Figura 21 - “Como pinto a noite?”.....	87
Figura 22 - No “lixo” também há arte.....	88
Figura 23 - A “arte” também se come.....	89
Figura 24 - Modelar utilizando utensílios – Sagueiro Maia	98
Figura 25 - Explorar e tirar partido da plasticidade dos materiais- Azoia	156
Figura 26 - Construção de um móbil com esferovite.Vale Figueira.....	156
Figura 27 - Construção de fantoches, trajes, adereços. Vasco da Gama	157-158
Figura 28 - Construção de árvores reutilizando esponja. Salgueiro Maia	99
Figura 29 - Utilização de balões, revistas e cola para criar novas formas. Azoia.....	159
Figura 30 – Personagem “Maria Castanha”. Vasco da Gama.. ..	99
Figura 31- Exploração de diferentes materiais para criar novas formas. Azoia.....	160
Figura 32- Personagens aquáticas, sustentabilidade dos oceanos. Sagueiro Maia.....	160
Figura 33- Pintura coletiva- Salgueiro Maia	100
Figura 34- Autorretrato a carvão e retrato a pastel e da professora da turma. Salgueiro Maia. 100	
Figura 35 - Pintura com lápis de aguarela. Azoia.....	161
Figura 36 - Pintura em acrílico sobre tela. Azoia.....	161
Figura 37 - Pintura em suportes circulares. Vale Figueira.....	161
Figura 38 - Figuras em 3D. Salgueiro Maia.....	162
Figura 39 - Exploração de materiais. Vasco da Gama.....	162
Figura 40 - Folhas de outono. Vale Figueira.....	162
Figura 41 - Sacos de alfazema. Vale Figueira	101
Figura 42 – Cartazes. Salgueiro Maia	102

Lista de siglas

1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB)

Aprendizagens Essenciais (AE)

Conselho Científico- Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC)

Discipline Based Art Education (DBAE)

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA)

Educação Artística (EA)

Ensino Básico (EB)

Ensino Básico e Secundário (EBS)

Escolas do Magistério Primário (EMP)

Escolas Superiores de Educação (ESE)

Expressão Plástica (EP)

Instituto da Avaliação Educativa (IAVE)

Inteligências Múltiplas (IM)

International Society for Education through Art (INSEA)

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

Ministério da Educação (ME)

Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE)

Quociente Intelectual (QI)

Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores (RJFCP)

Sistema Educativo Nacional de Portugal (SENP)

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Torrence Tests of Creative Thinking (TTCT)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

Visual Thinking Strategies (VTS)

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

1.1. Objetivos gerais e específicos

A presente dissertação tem como objetivo geral refletir sobre o papel histórico e as condições atuais da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), procurando compreender como são construídos e integrados no currículo letivo alguns conceitos ou conteúdos ‘artísticos’ e práticas de ‘expressão plástica’ neste nível de ensino. Assim, serão identificados e discutidos alguns momentos históricos mais marcantes no processo de surgimento e consolidação da educação artística no nosso país, bem como na formação de professores (últimas décadas do séc. XX e início do séc. XXI). Relaciona-se também a contribuição da Educação Artística (EA) – e, designadamente, da Expressão Plástica (EP) – para o desenvolvimento da criatividade infantil, apresentando, para o efeito, uma breve revisão de literatura que incide sobre os principais autores que fundamentam teoricamente os diversos estádios da apreciação estética e artística, bem como as práticas e as metodologias educacionais que privilegiam o diálogo com a obra de arte.

Esta pesquisa teve como ponto de partida a história de vida da investigadora e a sua respetiva experiência enquanto professora, supervisora pedagógica e formadora (de 1976 a 2018) e como professora coadjuvante na área de EP (no ano letivo de 2016/17, em quatro escolas do 1º Ciclo de Santarém e Lisboa).¹ Para uma melhor compreensão (e fundamentação) da pertinência da história de vida e do estudo de caso que constituem os objetos desta investigação, será aqui apresentada uma breve contextualização histórica dos momentos e iniciativas (governamentais e/ou legislativas) que marcaram o campo da Educação Artística ao nível do currículo e da formação inicial e contínua de professores do 1º CEB, em Portugal, no período 1960-2018.

Para a escrita da presente dissertação foi adotado um conjunto de estratégias de descrição, interpretação e análise de diversos materiais bibliográficos e empíricos que se fundamentam e enquadram nas chamadas *metodologias qualitativas* em ciências

¹ Escola Vasco da Gama (Parque das Nações, Lisboa), Escola Salgueiro Maia (Santarém) e Escolas da Azoia de Baixo e Vale Figueira (Santarém).

sociais, artes e humanidades (Stake & Robert, 2016; Bolívar & Domingo, 2006; Ghiglione & Matalon, 2001; Clandinin & Connelly, 2000; Bogdan & Biklen, 1994). De referir, a propósito de materiais empíricos, que as fontes primárias do presente estudo são constituídas, essencialmente, por materiais pedagógicos inéditos e registos documentais resultantes da prática de ensino em contexto escolar, e arquivados ao longo de décadas pela própria professora-investigadora. Trata-se, portanto, de uma abordagem autobiográfica e autoetnográfica na medida em que se valorizam as histórias, memórias e experiências da vida quotidiana (Trahar, 2009; López, 2002) e do percurso profissional docente (Benoit, 2015; Bolívar, 2014; Gil, 2014), documentadas através de textos e imagens oriundas do acervo pessoal de uma professora-investigadora, nos quais se incluem (ou com os quais se triangulam) diversas fontes documentais como programas escolares, legislação, entrevistas a professores, testemunhos de alunos, etc.

O processo de escrita autobiográfica ou autoetnográfica (baseado na narrativa ou história de vida docente) coloca-me, desde logo, “perante uma encruzilhada do ponto de vista da escrita académica: sujeito e investigador num só ou apenas um ato de mutação constante de discurso entre os dois *eus*?”. Vários estudiosos e defensores destas metodologias de investigação que se sustentam em histórias de vida (Henriques & Neves, 2016; Rodrigues & Gonzales, 2015; Lopes et al., 2013; Hernández, Sancho & Rivas, 2011; Dunbar-Hall, 2009; Clandinin & Connelly, 2000; Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; Lejeune, 1991) propõem “a experiência narrativa do próprio investigador como processo autobiográfico”, associando este processo à necessidade (sentida pelo investigador enquanto professor) de “interrogar as suas ideias e práticas” e “posições epistemológicas”. Com efeito, “as autobiografias não se resumem apenas a um enunciado de experiências passadas”, pois “fazem-nas refrescar e interrogar sobre experiências futuras” (Cunha, 2012: 2).

A possibilidade de narrar a minha experiência como professora ao longo de décadas apresenta-se, neste sentido, como um processo complexo e desafiante, na medida em que, como investigadora, me coloco num perpétuo movimento autoetnográfico que me obriga permanentemente a deslocar entre ‘mim’ (enquanto *sujeito* e *objeto* de investigação) e ‘os outros’ que partilharam ao longo dos anos (ou ainda partilham) as minhas experiências nos contextos educativos onde essas experiências decorreram (ou ainda decorrem). Ou seja, escrever sobre autoetnografia

requer um movimento contínuo para dentro e fora de si mesmo à medida que o investigador se reconhece nas suas múltiplas identidades (Cunha, 2012; Dunbar-Hall, 2009; Ellis & Bochner, 2000). Em outras palavras:

A história de vida, a biografia e a narrativa em geral, têm-se revelado técnicas poderosas na investigação etnográfica. A história de vida fundamentada surge tanto dos imperativos de outra investigação, como das necessidades sentidas pelo professor. Em consequência, ela contribui para a força e validade da investigação em que está inserida e para o desenvolvimento do professor (Woods, 1999: 97).

Partindo do princípio de que todo o trabalho aqui desenvolvido decorre, diretamente, da minha própria experiência acumulada durante anos de prática letiva – isto é, de um conhecimento vivido e habitado do próprio terreno (o ensino público básico) e do território específico (as expressões plásticas) –, ao longo da presente dissertação a pergunta inicial: *o que fazer?* foi dando lugar à urgência de ensaiar respostas para o grande problema que parece afetar grande parte dos professores generalistas quando se trata de integrar as artes na sua prática de ensino: *como fazer?*

É, precisamente, neste sentido (o de perguntar e responder a esta mesma pergunta-problema) que a *investigação qualitativa* aplicada à educação reflete uma preocupação centrada nas implicações práticas imediatas, como, por exemplo, a necessidade de aprender algo com o objetivo de melhorar a prática letiva. Entre as várias teorias e metodologias atualmente disponíveis, distinguem-se três tipos de investigação qualitativa aplicada em educação: 1) a avaliativa e decisória, que pretende descrever e/ou avaliar um determinado programa de mudança com o objetivo de o melhorar ou eliminar; 2) a pedagógica, na qual o investigador é um professor que pretende tornar-se mais eficaz naquilo que faz, ou seja, na sua prática pedagógica; 3) a investigação-ação, cujo objetivo é promover mudanças e na qual “o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994: 293).

O trabalho de investigação em educação artística que aqui se apresenta e descreve, embora seja de carácter pedagógico, pressupõe um maior envolvimento e compromisso autorreflexivo não só da minha parte (enquanto professora-investigadora) mas também por parte dos professores e alunos que aceitaram o desafio de integrar (simultaneamente enquanto *objetos de estudo e sujeitos participantes*) este trabalho. Assim, este trabalho procura demonstrar como a metodologia de *investigação-ação* poderá contribuir para

uma melhor compreensão da realidade de Expressão Plástica no 1º Ciclo, permitindo criar mudanças a partir da experiência, aplicá-las e refletir sobre elas, corrigindo-as e melhorando-as. Possui um carácter cíclico, desenvolvendo-se através de um processo em espiral que inclui as fases de planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização) (Bodgan e Biklen, 1994).

Devemos ativar os conhecimentos adquiridos, independentemente do lugar onde estejamos, e para isso é necessário pôr em prática as nossas teorias pois é na ação que aprendemos realmente, que avançamos, cometemos erros, corrigimo-los e seguimos em frente, crescendo. Na educação (como em muitas artes e ciências), se paramos na teoria nada acontece, se vamos para a prática, tudo se revela. Mas ‘praticar’ sem refletir sobre essa prática, também pode ser bastante redutor e empobrecedor da experiência...pelo que a ‘prática’ deve sempre andar de mãos dadas com a constante reflexão e questionamento sobre a forma como se ‘pratica’ (e isso é, em última instância, ‘teoria’).

Esta investigação tem como objetivos específicos: (i) chamar a atenção dos diversos agentes envolvidos no Ensino Básico (professores, administradores, decisores políticos e famílias) para uma carência que se verifica atualmente ao nível das estratégias e recursos didático-pedagógicos disponíveis para o ensino das expressões plásticas nos diversos contextos do ensino básico (oficial, público) e, designadamente, na área da formação contínua de professores generalistas; (ii) preencher um vácuo pedagógico – e, essencialmente, de carácter ‘prático’ – identificado previamente, quer ao longo dos anos de experiência como professora deste nível de ensino, quer mais recentemente na bibliografia consultada enquanto investigadora do Mestrado em Educação Artística.

1.2. Estado-da-arte e questões do estudo: porquê a necessidade das oficinas?

A importância da Educação Artística e o seu papel essencial na melhoria da qualidade da educação, na construção de uma sociedade criativa e culturalmente consciente, têm vindo a ser reconhecidos e reforçados nas últimas três décadas (em Portugal e no estrangeiro), tanto por parte de investigadores e professores, como por parte de decisores políticos (Assembleia da República, 1986; Zimmerman, 1994; CNE, 1999; Robinson, 1999; Winner & Hetland, 2000; Deasy, 2002; UNESCO, 2006;

Bresler, 2007; Seidel, Tishman, Winner, Hetland & Palmer, 2009; EACEA, 2010; Eça, 2010; Fleming, 2010; Eisner & Day, 2011; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013; INSEA, 2015; European Union, 2016). No entanto, no dia-a-dia das nossas escolas basta olhar para a carga horária das expressões plásticas e das disciplinas artísticas (desde o ensino básico até ao ensino secundário), para verificar que da teoria à prática o caminho é longo: “as artes estão em perigo de redução curricular ou até de extinção em vários países e Portugal não é exceção” (Eça, 2014: 21).

Nas últimas duas décadas, os professores (nomeadamente do 1º ciclo), foram ficando sobrecarregados com uma crescente burocratização e uma pressão, tanto por parte dos diretores dos agrupamentos/ Ministério da Educação como por parte dos próprios pais. Inevitavelmente, o foco das atenções e tensões tem recaído, essencialmente, sobre os resultados das disciplinas consideradas *essenciais*, os *rankings* das escolas, o sucesso ou insucesso dos alunos com base em notas quantitativas. Uma das consequências invariáveis deste foco excessivo sobre os resultados mensuráveis (quantitativos) da aprendizagem nas disciplinas consideradas estruturantes do currículo letivo (língua materna e matemática), tem sido a secundarização sistemática, ou até mesmo a negligência e marginalização completa, das áreas de conhecimento consideradas “soft skills”, como as expressões plásticas e as artes visuais (Eça, 2014: 23). Vários estudos e trabalhos académicos comprovam este facto: “a área das expressões artísticas tem sido desvalorizada face às restantes componentes de formação” (Ferreira, 2017: 27).²

Tudo isto acaba por se traduzir num crescente número de professores e alunos que se encontram insatisfeitos, ‘stressados’, tristes, desmotivados.³ Desejam sentir-se criativos e realizados num mundo que aprecie o seu trabalho, a sua arte e ofício. Mas se, por um lado, se sente entre os professores do 1º Ciclo uma vontade generalizada em

² Cf: Costa et al., [2010]; Palheiros, 2013; Rocha, 2014; Mateus, Silva, Festas, 2014; Mateus et al., 2017.

³ “Ao analisarmos o Decreto-lei 15/2007, de 19 de janeiro, deparamo-nos com o conteúdo funcional da profissão de professor. Podemos perceber a quantidade de funções burocráticas, deveres que lhe são atribuídos, através da leitura do Artigo 10.º que define os deveres gerais do professor. Com todas as características funcionais referidas, constatamos que o professor tem uma grande dificuldade em ser bem-sucedido no seu desempenho como responsável do processo ensino-aprendizagem. Ao analisar este artigo, vemos que os alunos não estão em primeiro plano e pouco são mencionados. Todas estas alterações sobrecarregam de tal forma o professor que ele ‘transforma-se então num servidor civil, obrigado a cumprir ordens’ (...)” (Ferreira, 2017: 38). Para além disto, “vários trabalhos de investigação identificam a falta de tempo para atender às múltiplas responsabilidades que se têm acumulado sobre o professor como causa fundamental do seu esgotamento” (Esteve, 1991: 108). Como exemplo, vejam-se os seguintes trabalhos: Ramos, 2009; Lameira, Cardoso, Pereira, 2012; Laranjeira, 2016.

mudar este paradigma educacional exclusivamente focado na avaliação de competências de literacia e numeracia, por outro lado, muitos deles admitem não saber como isso pode ser possível, sobretudo por serem *professores generalistas* (em regime de monodocência) e, para além da falta de tempo, terem falta de formação *especializada* e competências *específicas* no domínio das técnicas, pedagogias e didáticas das diferentes ‘expressões artísticas’ (artes visuais, música, dança, etc.).⁴

Este facto surge também confirmado no “ponto de situação” elaborado pelo Conselho Nacional de Educação a respeito da “educação artística”:

Em Portugal, a aprendizagem artística para todos, desde idades precoces e nos diversos patamares de escolaridade, constitui uma intenção que tem marcado presença no sistema educativo, encontrando -se referida e até legitimada em inúmeros discursos e documentos curriculares. A sua concretização, mesmo que apenas a nível curricular, tem -se revelado, no entanto, sujeita a contingências da mais variada natureza, ficando, nessa medida, muito distante dos melhores propósitos. Atualmente, na educação de infância, as orientações curriculares dão lugar de destaque a esta aprendizagem. O mesmo não acontece na escolaridade básica onde a educação artística é secundarizada relativamente a outras áreas disciplinares que são afirmadas como “essenciais”.

Apesar de fazerem parte do plano curricular do 1.º ciclo, as Expressões Artísticas acabam por ser remetidas para a periferia do currículo por uma diversidade de razões a que não será alheia, por um lado, a perceção dos próprios professores sobre a sua impreparação para as desenvolver e, por outro, a atribuição de tempos mínimos para Português e Matemática que, no seu conjunto (14 horas letivas), excedem o tempo disponível para as restantes áreas (11 horas letivas para Estudo do Meio, Expressões: Artísticas e Físico - Motoras; e Áreas não disciplinares: Área de projeto; Estudo acompanhado; Educação para a cidadania.).

Persiste, de facto, um certo desconforto dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo relativamente à sua preparação para lecionarem esta área. No que respeita à formação de docentes, tanto de carácter inicial como contínuo, pode dizer -se que ela se ressentia da falta de uma visão objetiva sobre a natureza e dimensões da educação artística nos diferentes níveis de ensino. Acresce que os candidatos à docência podem iniciar a sua formação com lacunas importantes neste domínio e com uma sensibilidade reduzida para alicerçar a formação que se entende desejável, graças ao facto de não ser assegurada a construção de uma cultura artística até ao final do ensino básico e de se agravar no ensino secundário a possibilidade de o conseguir (CNE-MEC, 2013: 4271).

Como professora neste nível de ensino, desde 1976, observei, vivenciei e refleti sobre todas as mudanças, avanços e retrocessos do nosso sistema educativo.⁵ Nunca resisti às mudanças, embora questionasse a lógica de algumas, procurei formação e informação sobretudo na área das artes, pois na minha formação inicial, em Coimbra,

⁴ A propósito da dificuldade de conciliar a figura do ‘professor generalista’ com a figura do ‘professor especialista’ (ou o ‘regime de monodocência’ com a ‘coadjuvação’), veja-se, por exemplo: (Aníbal, 2000; Roldão, 2000; Pacheco, 2001; Araújo, 2007; Vale & Mouraz, 2014; Tracana, 2015; Ferreira, 2017).

⁵ Cf. Pereira, Carolino, Lopes, 2007; Ferreira e Mota, 2009; Justino, 2015

tive o privilégio de ter como professor de Desenho o arquiteto Plácido Santos coautor do livro *Educação pela Arte na Escola Primária*, onde afirmava que:

Desenhar, pintar, recortar, colar, construir, modelar, inventar são vias que os alunos, na medida das suas forças, devem percorrer para concretizar ideias, para “abrir” janelas nas paredes da sala de aula (1971:10).

Tais ensinamentos, metodologias e abertura para uma escola nova, onde as artes tinham lugar, foram-me muito úteis e necessários ao longo da minha vida profissional e pessoal, sobretudo quando fui colocada numa escola nos Olivais Sul (Lisboa), numa zona degradada, de intervenção prioritária, com uma turma de terceiro ano, de dezasseis alunos, com idades compreendidas entre os 9 e 13 anos. O grupo tinha grandes dificuldades de integração na escola e de aprendizagem, alguns com várias repetências anteriores, e por estas razões o número de alunos da turma era reduzido. Eram os que ‘perturbavam’, ‘não queriam aprender’, ‘mal-educados’, ‘filhos de ladrões e drogados’... faziam parte de uma subcultura, produto da sociedade contemporânea, e devido a causas sociais eram agressivos, provocadores. Era a sua forma de dizerem que existiam, que estavam ali. Encarei o problema não como sendo dos alunos, mas sim das práticas da escola, implementando um método de ensino/aprendizagem que os cativasse e os levasse a gostar da escola e em seguida os motivasse para adquirir conhecimentos, criando experiências educativas mais positivas e isso foi conseguido não só abrindo ‘janelas’ mas ‘portas’ na sala de aula, através de atividades de expressão artística, do sair da escola, visitando e usufruindo do património histórico e cultural da cidade onde viviam mas que desconheciam.

No decorrer da minha vida profissional, como professora do 1º CEB, sempre fui solicitada, bem como os meus alunos, para colaborar/participar nas atividades que envolvessem expressão plástica, quer na escola, quer na comunidade, pois conheciam a metodologia de ensino aprendizagem que tínhamos. Algumas colegas vendo as competências que os meus alunos desenvolviam, o entusiasmo, a alegria, a autonomia manifestada nestas atividades, e querendo também elas participar com os seus alunos, fazer parte, diziam-me frequentemente: **“Quero fazer...diz-me como começar”**. Pois segundo elas, a sua maior dificuldade não era o recusar, o não querer fazer, o estarem acomodadas, mas o *saber como fazer*.

Face a esta necessidade, manifestada por muitas professoras com as quais me fui cruzando ao longo da vida, e terminado o primeiro ano do presente Mestrado em Educação Artística (em 2016), comecei a delinear uma Oficina de Formação na área da Expressão Plástica, a qual faz parte deste trabalho de investigação, e que procura essencialmente contribuir para colmatar (ou, pelo menos, minimizar) lacunas atualmente existentes na formação contínua de professores, sobretudo ao nível da valorização e integração de materiais e técnicas artísticas no currículo do Ensino Básico.

Outro dos problemas que identifico hoje no 1º CEB, tanto na formação inicial como na posterior prática letiva, é a dificuldade que os professores manifestam em criar sequências didáticas de forma interdisciplinar, quando essa abordagem pode ser feita facilmente através das expressões artísticas. Ou seja, para além da dificuldade em lidar com as especificidades (técnicas, metodológicas, conceptuais, isto é, teóricas e práticas) das diversas expressões artísticas, os professores do 1º CEB tendem também a não conseguir integrar sistematicamente as artes no currículo (entendido como um todo) de uma forma interdisciplinar. Embora defendam a interdisciplinaridade, verifica-se muitas vezes que têm dificuldade em praticá-la. É minha convicção, enquanto professora (e formadora de professores), que nada no mundo está separado, o conhecimento está interligado e não faz sentido, neste nível de ensino, aprender e ensinar disciplina a disciplina, como se cada uma fosse autónoma, numa hora específica, tudo compartimentado, segmentado.

Segundo Valadares: “para muitos professores o currículo e o programa correspondem ao manual” (2016:45). Refletindo sobre esta afirmação constato que na área das expressões do 1º CEB, nomeadamente da Expressão Plástica, há programa, mas não manual, cada professor pode criar o seu currículo. Mas será que esta ‘liberdade’ é efetivamente exercida? Como?

Muitas destas questões serão aprofundadas nos capítulos seguintes, esperando contribuir para um melhor conhecimento da realidade vivenciada no terreno, na área da Educação Artística, nos primeiros anos de escolaridade.

1.3. Fontes documentais e Materiais empíricos

Esta investigação suporta-se, essencialmente, em fontes documentais pessoais que fui reunindo ao longo dos anos, bem como em registos fotográficos das atividades desenvolvidas com os alunos, professores, encarregados de educação ou comunidade educativa. A integração de imagens no corpo da dissertação surgiu da necessidade de exemplificar processos criativos de atividades de expressão plástica realizadas com os alunos, tornando-os visíveis, o que só pela narrativa não era possível. Todas as fontes de imagens mobilizadas na dissertação são da minha própria autoria, sendo uma gota de água num oceano de milhares de imagens em formato analógico e digital, que constituem o meu arquivo pessoal de quarenta anos de profissão.

Alguns desses materiais didáticos criados e construídos por mim, para dar apoio a diferentes situações pedagógicas com as quais fui lidando ao longo da minha atividade docente, serão exemplificados no **Anexo I – Material Pedagógico**, incluindo: o *Dicionário Ilustrado* (que na realidade tem 63 páginas, mas que aqui apenas se anexam quatro imagens representativas), os *Ditados Matemáticos* (arquivo constituído por cerca de 20 imagens, entre as quais duas imagens serão aqui disponibilizadas), e *Imagens de/para histórias* (arquivo com cerca de 50 imagens, de que forneço quatro exemplos).

Quanto a estes materiais pedagógicos, refira-se que, embora estes não sejam objeto de estudo exaustivo nesta dissertação, eles constituem um recurso precioso para exemplificar o modo como as artes plásticas e visuais podem ser integradas e exploradas (para fins quer disciplinares, quer interdisciplinares) no currículo letivo bem como nas oficinas de formação de professores. A criação destes recursos, exemplifica a forma como os materiais didáticos se aliam a uma pedagogia diferenciada que procura apoiar e enriquecer a aprendizagem por parte dos alunos, sobretudo os de língua portuguesa não materna ou com necessidades especiais de educação.

Refira-se, ainda que, quanto ao *Dicionário Ilustrado* este foi criado para facilitar a aprendizagem da leitura e escrita, aumentar o vocabulário ativo das crianças, associando as palavras às imagens. Ele não é apresentado como produto ‘pronto a consumir’, mas é construído pelas próprias crianças, ao longo do 1º ano de iniciação à leitura e escrita, ficando com o seu exemplar num dossier próprio, para consulta na escola e em casa, quando mais tarde têm de escrever palavras ou frases/textos. Assim, a partir de uma

página em branco, desenham e escrevem sob a orientação da professora, organizando o espaço e criando um documento próprio e único. Nos alunos de língua portuguesa não materna ou com necessidades especiais de educação, este recurso é um ótimo auxiliar que tenho partilhado com colegas, que confirmam a sua eficácia nas aprendizagens e desenvolvimento de competências dos alunos.

Os *Ditados Matemáticos*, surgiram da necessidade/dificuldade que alguns alunos sentiam em relação à lateralidade e orientação espacial. Numa folha quadriculada desenha-se, a lápis de carvão, uma imagem de animal, objeto ou qualquer personagem de uma história; em seguida, faz-se o contorno da imagem seguindo as quadrículas. Nas folhas quadriculadas distribuídas aos alunos, marca-se um ponto num vértice de uma quadrícula coincidente com uma parte do desenho. Este ponto é o início do *ditado*. Este pode ser orientado/ditado pelo professor ou por um aluno, sendo a unidade de medida a quadrícula, vai-se seguindo a sequência (ex: dois para cima, três para a direita, sete para baixo, cinco para a esquerda...) até finalizar o desenho, o que deve acontecer no ponto onde se iniciou. Os alunos têm um auxiliar de orientação num canto superior da folha: C- cima; B- baixo; E- esquerda; D- direita. Esta atividade é tanto do agrado dos alunos, que mesmo em anos mais avançados, pedem para a realizar, fazendo eles próprios os desenhos a ser ditados. Além de potenciar o desenvolvimento da lateralidade, como foi dito anteriormente, implica coordenação, concentração/atenção e silêncio.



As *Imagens de/para histórias*, são desenhos ou ilustrações que fui realizando ao longo dos anos, quer associadas a histórias tradicionais, quer como recurso para contar ou criar histórias e assim incentivar/motivar os alunos a criar as suas próprias imagens e narrativas. A maioria não está pintada, permitindo assim a sua reprodução e posterior utilização para diversas atividades.

Além destes materiais pedagógicos, foram realizadas entrevistas às professoras titulares de turma do 1º ciclo, das escolas onde decorreu o estudo de caso desta investigação. A seleção destas turmas/escolas decorreu da disponibilidade das docentes para este estudo e também pela diversidade sócio económica e cultural que representam as crianças dessas turmas. A escola Vasco da Gama, insere-se no Parque das Nações, em Lisboa, sendo um meio social favorecido/privilegiado em todos os níveis. Em Santarém, a Escola Salgueiro Maia situa-se num bairro urbano recente, enquanto as

Escolas da Azoia de Baixo e Vale Figueira pertencem a meios rurais, tendo a primeira todos os anos de escolaridade e a segunda um 1º e 4º anos. Também a experiência profissional das professoras é diversa, indo de catorze anos de serviço a trinta e nove.

As questões que procurei ver respondidas nestas entrevistas referem-se à área da EP, destinando-se a inquirir sobre aspetos como: 1) distribuição horária semanal da disciplina; 2) tipo de trabalhos realizados com os alunos; 3) adequação do espaço físico; 3) programa e dificuldades de implementação sentidas pelos professores; 4) formação inicial e necessidades de formação contínua; 5) coadjuvação de um professor especialista. O objetivo destas questões foi ter o testemunho escrito de profissionais do 1º ciclo, sobre o papel da EP no ensino aprendizagem da sua prática letiva, procurando perceber de que forma trabalham a disciplina, quais as necessidades de formação, qual a sua opinião quanto à introdução de um professor especialista nestas áreas específicas.

Para além da bibliografia de consulta (que sustenta a parte introdutória, a fundamentação teórica e a contextualização histórica desta dissertação), compilei sistematicamente um conjunto de documentos relativos ao ensino do 1º ciclo: legislação, programas, documentos de apoio do ensino das disciplinas, etc. Este inventário de fontes primárias surge referenciado numa secção autónoma da bibliografia final, intitulada ‘legislação e fontes primárias’.

1.4. Roteiro de escrita da dissertação

A presente dissertação de mestrado apresenta-se estruturada em quatro partes (estando cada uma delas subdivididas em capítulos e subcapítulos). A primeira parte (introdutória), refere os objetivos gerais e específicos da dissertação, incluindo um mapeamento do estado-da-arte e respetiva identificação das questões e problemas que estiveram na base deste estudo de caso, explicando-se aqui ‘o porquê’ da necessidade de elaborar um programa de oficinas de expressão plástica destinadas a suprir uma lacuna atualmente existente na formação de professores generalistas (1º CEB). São ainda apresentadas nesta parte as fontes documentais e materiais empíricos que foram criados, recolhidos e tratados ao longo da investigação. Esta primeira parte termina com um breve roteiro de escrita dos capítulos e respetivos conteúdos que serão desenvolvidos ao longo desta dissertação.

O segundo capítulo trata da fundamentação teórica, dividindo-se em dois subcapítulos: no primeiro, desenvolve-se o conceito (e teorias) de criatividade infantil, sublinhando o contributo da educação artística para o desenvolvimento de capacidades criativas na infância; no segundo subcapítulo apresentam-se os estádios de apreciação estética e artística e as metodologias que privilegiam o diálogo com a obra de arte, salientando a pertinência das relações entre a escola e o museu no aprofundamento de estratégias de ensino e aprendizagem (e recursos pedagógicos) de carácter disciplinar e interdisciplinar ao nível do Ensino Básico. Neste contexto serão abordadas algumas teorias e projetos que marcaram o campo da educação estética e artística nas décadas de 1980 e 1990 (Estados Unidos da América, Portugal e Brasil), destacando, para o efeito, o contributo de autores como Abigail Housen, Ana Mae Barbosa, entre outros.

Na terceira parte faz-se uma contextualização histórica do estudo, em dois subcapítulos, sendo que no primeiro se historiografa o campo da Educação Artística no 1º CEB e no segundo a Formação de Professores, desde 1960 até ao presente, recorrendo a autores como Betâmio de Almeida (1971), Eurico Gonçalves (1991), Mogarro (2004), Natália Pais (2011), Guilherme Martins (2017), Maria do Céu Roldão (2018), Matos (1978), André Peretti (1984), bem como aos Projetos de formação contínua de professores/formadores: Projeto Prosalus 86 (Nóvoa, 1998) Projeto Foco (1984-86) (Albano Estrela, 1984) e Projeto Minerva (1985-94) (Ponte, 1994) e ainda a materiais de apoio, legislação do Ministério da Educação e pareceres do Conselho Nacional de Educação.

A quarta parte (capítulo empírico), baseia-se na autobiografia da investigadora enquanto professora do EB em diversos contextos educativos (incluindo experiências de ensino em África) e num estudo de caso desenvolvido recentemente (oficinas de expressão plástica direcionadas para professores do 1ºCEB), estando dividida em três subcapítulos. No primeiro – Tempo de recordar –, é apresentada a história e memórias de vida profissional com recurso a narrativa e imagens que melhor ilustram as experiências pedagógico-artísticas e as atividades desenvolvidas com os alunos, professores e membros das respetivas comunidades escolares que configuram esta autobiografia.⁶ O segundo subcapítulo – Tempo de Experimentar/Criar –, trata do trabalho de campo desenvolvido em quatro escolas do 1º Ciclo (três delas localizadas

⁶ Designadamente, as escolas: nº 3 de S. João da Talha; nº 183 dos Olivais; nº 3 do Cacém (distrito de Lisboa); Nossa Senhora da Saúde, S. Bento e Salgueiro Maia (distrito de Santarém).

em Santarém e uma em Lisboa), sendo a metodologia adotada o *estudo de caso* e a *observação participante*, dado que se trata aqui de uma *investigação-ação* que decorreu num *terreno escolar específico* (a escola pública e o 1º CEB) e que foi desenvolvida através de uma *ação* direta e continuada no tempo por parte da investigadora nesse mesmo terreno. Além do trabalho e observação em sala de aula, foram ainda realizadas entrevistas semiestruturadas (orientadas segundo um guião), dirigidas às quatro professoras titulares de cada turma. Foi também tido em conta o testemunho dos alunos ao longo da realização das atividades de expressão plástica.

Por fim, apresentam-se as considerações finais julgadas pertinentes para fundamentar e refletir sobre os resultados alcançados com esta investigação e, seguidamente, apresenta-se a bibliografia (geral e específica) sobre a qual se sustenta a escrita desta dissertação. Os anexos encontram-se organizados segundo unidades temáticas: no Anexo I podemos encontrar exemplos de material pedagógico; no Anexo II apresentam-se os quadros de desenvolvimento estético segundo Abigail Housen e Michael Parsons; os resultados das provas de aferição das expressões artísticas de 2017, a nível nacional e dos Agrupamentos de Escolas Eça de Queirós e Sá da Bandeira bem como da síntese das medidas a implementar e desenvolver e também figuras de atividades práticas; No Anexo III está disponível o modelo de apresentação da ação de formação de EP ao Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC); no Anexo IV está incluído o guião das entrevistas às professoras, a sua transcrição e os testemunhos de um grupo de alunos e de uma professora; no Anexo V podemos consultar a planificação de EP e o cronograma das atividades desenvolvidas no estudo de caso.

CAPÍTULO II

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: TEMPO DE LER...

2.1. A Educação Artística e a criatividade

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura considera que as Artes fazem parte integrante da vida, na maioria das culturas, estando a criação e a aprendizagem interligadas. Assim, a EA deve ser feita através de dois processos complementares: 1) a primeira aproximação deve ser feita através da cultura, das expressões artísticas tanto tradicionais como contemporâneas, do *saber* e do *saber-fazer*, tendo em vista favorecer a interdisciplinaridade e reforçar a participação de um vasto número de domínios de intervenção da sociedade/meio; 2) a segunda aproximação refere-se à educação nas artes, mas acentuando aspetos culturais, multi e interculturais, o que contribui para melhorar a compreensão da diversidade e fomenta a coesão social.

Este modo de introduzir as artes e as práticas culturais nos processos educativos é um desafio que pressupõe um desenvolvimento intelectual, emocional e psicológico equilibrado dos indivíduos e da sociedade. Tal *educação integral do ser humano* reforça não só o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de conhecimentos sobre a vida, como enfatiza as ligações entre a alfabetização e o pensamento inovador e criativo, a reflexão crítica, as competências comunicacionais e interpessoais, mas também a construção de uma identidade pessoal e coletiva fortemente alicerçada na compreensão e exercício de valores como a tolerância, a aceitação e a apreciação dos outros.

2.2. Desenvolver as capacidades criativas para o séc. XXI

Ainda que hoje seja consensualmente admitido e advogado como uma prioridade simultaneamente educativa, política, cultural e económica, o vínculo entre ‘educação artística’ e ‘criatividade’ só ficou efetivamente consolidado nos discursos dos profissionais e especialistas do campo educativo (nacionais e internacionais) a partir dos anos 2000. A prova disso mesmo pode ser encontrada num documento seminal emitido pela UNESCO, na sequência da realização, em Lisboa, da primeira Conferência

Mundial sobre Educação Artística (6 a 9 de março de 2006). Foi nesse documento que, pela primeira vez, a nível nacional e internacional, os especialistas da educação artística equacionaram o papel das artes na educação como uma via privilegiada para o desenvolvimento das capacidades criativas das jovens gerações, e para o reconhecimento da importância das artes por parte de todas as sociedades, em todos os níveis de ensino (da educação formal à não-formal).

Baseado nesta primeira Conferência Mundial sobre EA subordinada ao tema “desenvolver as capacidades criativas para o séc. XXI”, foi elaborado o *Roteiro para a Educação Artística* para promover um entendimento comum entre os diversos ‘parceiros’ (professores, investigadores, decisores políticos) sobre o contributo da Educação Artística na melhoria da qualidade da educação, na construção de uma sociedade criativa e culturalmente consciente, mas também no estímulo da colaboração, reflexão e ação de diversas instituições públicas e privadas no sentido de reunir os recursos financeiros e humanos necessários para uma integração mais completa da Educação Artística em todos os sistemas educativos internacionais (UNESCO, 2006: 4).

As múltiplas finalidades da EA foram debatidas e conduziram a diversas perguntas: Só serve para ensinar a apreciar arte; É um meio para melhorar a aprendizagem de outras matérias; Arte como disciplina virada só para si; Arte como conjunto de conhecimentos, capacidades e valores; Como compensação para as dificuldades de aprendizagem; Só para alunos talentosos ou para todos? Estas questões são centrais para o tipo de abordagem a adotar, tanto por professores, artistas, estudantes, como decisores políticos, que não devem esquecer que o desenvolvimento criativo e cultural deve constituir uma função básica da educação (UNESCO, 2006:4).

No discurso inaugural da Conferência, M. Koichiro Matsuura (diretor-geral da UNESCO), lembrou aos presentes que:

(...) num mundo confrontado com novos problemas à escala planetária, (...) a criatividade, a imaginação, a capacidade de adaptação, competências que se desenvolvem através da educação artística, são tão importantes como as competências tecnológicas e científicas necessárias para a resolução desses problemas. (UNESCO, 2007: 3)

Por sua vez, o então Presidente da República, Jorge Sampaio, salientou que não basta apenas “garantir o acesso à escola” para se obter “uma educação de alta qualidade”, é necessário que a escola proporcione “ferramentas de aprendizagem para

todos” e “estratégias programadas de apoio aos estudantes com necessidades de aprendizagem”. É neste sentido que a educação artística oferece às novas gerações a possibilidade de aprendizagens diversificadas e adaptadas e, por conseguinte, “um desenvolvimento mais completo e equilibrado” de cada aluno. Daí que “o desenvolvimento de capacidades criativas” deve ser encarado como “uma prioridade” (UNESCO, 2007: 3)

Debruçando-se sobre a questão da educação artística do ponto de vista das ciências cognitivas, o professor António Damásio sublinhou que o mundo muda atualmente a uma velocidade vertiginosa, sobretudo devido ao desenvolvimento das ciências e das tecnologias de informação e comunicação. Mas estas mudanças importantes e rápidas acarretam consequências sociais profundas e são um desafio para o futuro, na formação de cidadãos competentes, instruídos, criativos e inovadores. No seu entender, o ensino das ciências e das matemáticas não é suficiente, é necessário também uma educação no domínio das artes e das humanidades. Damásio insistiu que estas áreas *não são um luxo*, mas uma necessidade, pois não só contribuem para uma formação de cidadãos capazes de inovar, como são um elemento essencial para a formação da capacidade afetiva, sem a qual não existe um comportamento moral justo. Tem de existir uma ligação entre os processos cognitivos e emocionais, pois as escolhas morais corretas precisam dos dois. (UNESCO, 2007: 7).

Na condição de conselheiro principal da Fundação J. Paul Getty de Los Angeles, e autoridade internacionalmente reconhecida em matéria de ‘criatividade’, Sir Ken Robinson referiu que a hierarquização disciplinar subjacente aos sistemas educacionais em todo o mundo, tem contribuído para a crise na educação: primeiro as Línguas e as Matemáticas, seguidas das Ciências Humanas e no final de tudo as Artes, sendo que neste caso as Belas Artes e a Música são mais valorizadas que a Dança e o Teatro. (UNESCO, 2007: 4) É por isso que a apresentação vertical e hierarquizada das matérias a ensinar (em árvore), que deixa a educação artística à margem das atividades inscritas no programa, deve ser substituída por um novo modelo horizontal, aberto (em rizoma) implicando a colaboração e fundado sobre o desenvolvimento pessoal. As artes devem, a par da capacidade de ler, interpretar, escrever, contar, raciocinar, constituir competências de base nos sistemas educativos futuros, pois são necessárias tanto no plano social, como democrático e económico. De um modo geral, todos os oradores

principais e participantes da Conferência da Unesco de 2006 foram unânimes em admitir que, se queremos resolver os problemas da educação, não nos podemos esquecer de questões prementes que são: como viver em conjunto, cultivar uma identidade própria e favorecer a compreensão mútua. Para estes três objetivos, a capacidade pessoal, a confiança e a criatividade são fatores decisivos.

Para além destas constatações de foro sócio cultural, Mme Liane Hentschke chamou a atenção para a formação de professores, métodos de ensino e, sobretudo, para a necessidade de elaboração e implementação de pedagogias criativas. Quanto ao ensino e aprendizagem em contexto, a especialista apontou a necessidade de desenvolver estratégias no sentido de fazer ‘sair’ os alunos da sala de aula. Ou seja, os professores deveriam ser formados de modo a adquirir competências que lhes permitissem utilizar a envolvência cultural como um recurso para as suas aulas. A prática da educação artística deveria ser menos centrada no produto ou objeto final, e mais no processo criativo, na reflexão crítica, na formação dos alunos (UNESCO, 2006:12,13).

Um dos pontos salientados na Conferência Mundial consistiu, precisamente, na necessidade de reforçar as ‘parcerias’ entre artistas e professores generalistas. Como é sabido, nem todos os artistas têm formação pedagógica, porém, estes deviam trabalhar ao lado dos professores como coadjuvantes, como mediadores. Outras resoluções saídas da Conferência: a) A educação artística não se deve só basear nas qualidades artísticas e técnicas, mas também na participação e pertinência social. Deve existir um aperfeiçoamento qualitativo pois o contacto com as artes, artistas, representações, exposições, são uma fonte de inspiração a que todos os grupos devem ter acesso; b) A cooperação e o estabelecimento de parcerias entre instituições (escolas, centros de arte, museus, teatros, galerias) são indispensáveis para o desenvolvimento da educação artística; c) A educação artística é um meio de promover a integração social e cultural e em particular, de evitar a exclusão de minorias culturais. As artes têm um papel crucial na desconstrução de preconceitos entre os diferentes setores da sociedade. O recurso ao teatro e aos jogos de ficção contribuem para favorecer mudanças de atitude social e resolução de conflitos dentro da escola; d) Os professores têm de refletir sobre as mudanças que a educação artística favorece, conhecer o contexto onde ela se insere para implementar um eficaz programa educativo.

Na Conferência de Lisboa (2006), vemos como a educação artística e a criatividade se tornaram numa espécie de ‘sinónimo’, e passaram a ser socialmente reconhecidas como uma competência considerada imprescindível para todas as áreas – ou melhor, um mecanismo de sobrevivência no séc. XXI. Porém, ainda que a *retórica da criatividade* (Banaji & Burn, 2010 [2006]) se tenha efetivamente democratizado no campo da educação artística a partir daquela data, o facto é que esse assunto e preocupação não foram, de todo, inovações do século XXI. Nos anos 1960, Paul Torrence, já afirmava que: “as escolas do futuro deverão não só ser para aprender, mas também para pensar. Este é o desafio criativo da Educação” (1963: 4). Do mesmo modo, vários autores defenderam que: “dar oportunidade à capacidade criativa é uma questão de vida ou de morte para qualquer sociedade” (Toynbee, 1965: 4), “necessitamos de reconhecer e desenvolver criatividade na nova geração” (Barron, 1988: 19), “...a educação convencional frequentemente impede o desenvolvimento de competências, atitudes e motivos necessários à produção de inovação. Entre outras coisas perpetua a ideia de que há sempre uma resposta correta para cada problema...” (Cropley, 2009: 169).

2.3. O conceito e as teorias de criatividade

A noção de criatividade tem tido diferentes concepções ao longo do tempo. Desde a Antiguidade até à Renascença, a criatividade estava associada à inspiração divina, a que só alguns seres especiais – os ‘génios’ – tinham o privilégio de aceder (Wechsler, 1998). Durante o Renascimento o conceito de criatividade foi visto como inerente à condição humana, como uma característica genética e não sobrenatural (Nogueira & Bahia, 2006). Mais tarde, no século XVIII, as qualidades de ser criativo foram associadas à capacidade inata de combinar ideias, uma herança genética, logo, não sendo passível de ser educável (Wechsler, 1993). No início do século XX, a criatividade deixa de ser um atributo exclusivo das Artes e dos artistas, ao ser considerada uma qualidade do ser humano (Morais, 2001).

Com o desenvolvimento de novas abordagens e pesquisas científicas, a criatividade foi adquirindo uma identidade própria e uma autonomia enquanto *campo* e *objeto* de conhecimento. Para isso contribuiu o trabalho de Paul Guilford no *Aptitudes Research Project* (1949 a 1969), onde foram estudadas as aptidões cognitivas, resultando numa descrição das capacidades intelectuais, sendo algumas delas, relacionadas com a

criatividade. Estas investigações demonstraram a ineficácia dos testes tradicionais de inteligência, tendo sido criados outros testes, entre os quais o *Creativity Tests for Children* que avaliava quatro fatores do pensamento divergente: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração (Azevedo, 2007). Em 1950, Ellis Paul Torrance interessou-se pelos testes de criatividade e, influenciado pelos fatores de criatividade apontados por Guilford (percepção, memória, comportamento convergente e pensamento divergente), criou o *Torrance Test of Creative Thinking*, onde constavam atividades com estímulos específicos, para avaliar cada uma das dimensões da criatividade.

Na atualidade, os pesquisadores preferem pensar a criatividade como um sistema que incorpora quatro dimensões: a pessoa que cria (abordando aspectos dos traços pessoais, valores, comportamentos e emoções)⁷; o processo criador (enfazando o pensamento criativo, as motivações intrínsecas e extrínsecas)⁸; o produto criativo (analisando as obras artísticas ou inovações científicas, atribuindo-lhes um valor criativo)⁹; e o lugar (que se refere às influências ambientais, aos condicionamentos educativos, culturais ou sociais)¹⁰ (Novaes, 1972). Estas quatro dimensões abordam as muitas variáveis que determinam: *qual, quais, quando, como, quem, onde e o porquê* da criatividade. Segundo Cramond (2008), é preciso que muitas variáveis ocorram de forma combinada, para que a criatividade se manifeste, sendo por isso o *big C* (alta criatividade) um fenómeno raro. À palavra criatividade aparece também associada a

⁷ Wechsler (1999) numa revisão dos estudos sobre pensar e criar, identificou vinte e cinco dimensões que caracterizam a pessoa criativa, sintetizadas em oito fatores básicos: “1) Confiança Motivadora; 2) Inconformismo Inovador; 3) Sensibilidade Interna e Externa; 4) Investimento Intuitivo; 5) Síntese Humorística; 6) Fluência Flexível; 7) Tolerância Parcial; 8) Ousadia Intuitiva”. No seu estudo sobre avaliação multidimensional da criatividade, conclui que alguns estilos de pensar e maneiras de agir das pessoas criativas, pela sua influência nas produções criativas, devem ser desenvolvidos através de programas educacionais. Cramond (2008), refere que as características da personalidade criativa são: a capacidade de assumir riscos; perseverança; curiosidade; abertura a experiências; autodisciplina, compromisso e concentração; elevada automotivação; a necessidade de autoeficácia e desafio.

⁸ A definição de criatividade enquanto processo inclui manifestações criativas, que rompem com a ideia de que a criatividade está limitada à expressão artística (Torrance, 1977), podendo manifestar-se na resolução de problemas, quando um cientista faz uma descoberta científica, resolve um problema social ou simplesmente, quando um indivíduo resolve um problema do seu dia a dia (Cramond, 2008).

⁹ Fátima Morais (2005), apresenta os critérios avaliadores que reúnem maior consenso na apreciação de produtos criativos: a originalidade, a adequação do produto face ao objetivo da sua criação, a novidade, a resolução, a elaboração e a síntese. Os critérios de avaliação são subjetivos, complexos e diversificados, tornando a definição de criatividade centrada no produto, um verdadeiro desafio. Nesta perspetiva, a criatividade define-se como capacidade para produzir algo novo, original ou inesperado, apropriado, útil e de valor para um conjunto de pessoas, num determinado tempo (Alencar, 1995).

¹⁰ Para Csikszentmihalyi (1997) a atividade criativa resulta das interações entre o indivíduo e o ambiente social, cultural e histórico. As circunstâncias extrínsecas ao indivíduo, podem ser fatores potenciadores ou inibidores no aparecimento e no desenvolvimento da criatividade, tais como programas de estímulo da criatividade, disponibilidade de meios culturais, presença de recompensas ao trabalho criativo.

imaginação, a inspiração, o génio, a arte, a invenção, a originalidade, o talento, a novidade, a inovação, a criação... No entanto, estas palavras são componentes da criatividade, sendo que nenhuma delas abarca por si só o conceito de criatividade.

Nas últimas décadas surgiram várias teorias explicativas da criatividade que reforçam a influência dos fatores sociais, culturais e históricos na manifestação desta competência. Algumas destas teorias (e respetivos autores):

1. O modelo Componencial de Amabile (1996) considera a interação de três elementos no sujeito criativo: conhecimento da área, capacidades próprias da criatividade (persistência, autonomia, inconformismo, o gosto por desafios) e motivação para a tarefa. Sendo esta última imprescindível para a realização de um trabalho criativo.¹¹ Este modelo contempla cinco estágios: (i) identificação do problema a ser solucionado; (ii) preparação do indivíduo (o indivíduo organiza a sua informação e transforma-a em conhecimento mobilizável); (iii) geração de respostas (valorizando-se o nível de originalidade da produção criativa); (iv) o produto criativo é comunicado e validado; (v) resultado (o indivíduo reportando-se à avaliação do estágio anterior, toma a decisão de dar por terminado ou não o processo). Neste último estágio, se o resultado solucionar o problema ou se, por outro lado, o resultado for um fracasso, o trabalho é dado como finalizado. Mas se a resposta estiver incompleta e caminhar para a solução do problema e o indivíduo se sentir motivado, então o trabalho deve permanecer. Amabile refere: “quanto mais elevado é o nível do domínio de realização, das aptidões criativas e da motivação, mais elevado é o nível de criatividade envolvido” (Amabile, 1995).

2. Teoria do *fluir* criativo de Cskszentmihalyi (1996) tem por princípio o facto de que as criações com valor criativo, decorrem da interação entre os pensamentos do indivíduo e um contexto sociocultural. Este modelo dinâmico propõe que a pessoa tenha como ponto de partida a informação que recebe num determinado domínio de conhecimento e a mobilize, recorrendo às suas competências cognitivas, aos seus traços da sua personalidade e à sua motivação. O *campo* é constituído por um conjunto de peritos ou instituições reconhecidos e influentes no respetivo domínio de conhecimento. São eles

¹¹ A motivação é a satisfação e envolvimento com que o indivíduo desempenha uma tarefa. Mas também pode ser, o envolvimento de um indivíduo com a tarefa, com o objetivo de receber recompensa, o reconhecimento social e/ou um prémio.

que têm a função de avaliar as criações (recorrendo a um conjunto de critérios e procedimentos específicos) e decidir se um novo produto ou ideia é criativa e deve ser incluída no domínio. O domínio é um sistema simbólico culturalmente definido que preserva e divulga, os produtos criativos a outros indivíduos e às novas gerações. Desta forma, o autor define a criatividade como um fenómeno sistémico, ou seja, a pessoa criativa precisa dos símbolos de um dado domínio para criar, e está dependente do *campo* para que este aceite essa nova ideia e a inclua no domínio, mas o domínio também precisa da pessoa criativa para que este possa ser constantemente alargado e inovado (Csikszentmihalyi, 1997).

3. A Perspetiva Interativa da Criatividade de Howard Gardner (1996), sob influência de Csikszentmihalyi e do seu *modelo sistémico*, Gardner aplica a sua *teoria das inteligências múltiplas* à criatividade através do estudo de caso de grandes criadores da era moderna, cada um relacionado com um tipo de inteligência.¹² Gardner caracterizou o indivíduo criativo como “uma pessoa que regularmente soluciona problemas, cria produtos ou define novas questões num domínio de uma maneira que inicialmente é considerada nova, mas que acaba por ser aceite num determinado ambiente cultural” (1995:149)

4. Teoria do Investimento Criativo de Sternberg e Lubart (1991, 1996), partindo de uma metáfora financeira Robert Sternberg considera a pessoa criativa como um investidor no mundo das ideias: compra em baixa ideias que ninguém considera, converte-as em valiosas e depois vende-as em alta, para começar de novo o processo. Valorizam-se ideias e recursos desconhecidos, mas com grande potencial de desenvolvimento.

De um modo geral, todos estes autores consideram que as características psicológicas que fazem uma pessoa criativa são: competências cognitivas (capacidade de síntese, abordar o problema de diferentes perspetivas, capacidade de reconhecer as ideias a serem desenvolvidas e as de serem abandonadas, capacidade de persuadir outras

¹² Einstein na lógico-matemática; Freud na intrapessoal; Picasso na visual-espacial; Stravinsky na musical; Grahan na cinético-espacial e Ghandi na interpessoal, surgindo deste trabalho novos elementos ligados à produção artística nomeadamente, o reconhecimento de que as diferenças individuais e a sua combinação com os processos contextuais são determinantes para que a criatividade ocorra.

pessoas do valor da ideia que desenvolveu), conhecimento (o indivíduo só pode ser criativo se tiver conhecimento numa área específica do saber), estilos de pensamento (pensar novas ideias, questionar o sistema de conhecimento ou cultura dominante), personalidade (a vontade de superação, ser autoconfiante, ter coragem para apresentar novas ideias, apresentar perseverança perante obstáculos, aceitar desafios, ser inconformista perante o conhecimento convencional e ter elevado nível de eficácia), motivação intrínseca (autorrealização e prazer) e extrínseca (reconhecimento social ou prémio). Também são referidas as características facilitadoras ou hostis à realização criativa: a) que favorecem a geração de novas ideias; b) o apoio e incentivo necessários ao desenvolvimento de projetos criativos; c) a avaliação dada ao produto criativo (Sternberg & Lubart, 1996).

Os modelos teóricos anteriormente apresentados fazem uma abordagem sistémica e multidimensional à conceptualização da criatividade. Na abordagem sistémica, a criatividade é tratada como um processo que se desenvolve na interação dinâmica entre as oportunidades do contexto e as potencialidades e características da pessoa e, na abordagem multidimensional, a criatividade resulta da combinação de múltiplos e complexos componentes (Alencar & Fleith, 2003).

Face ao crescente fascínio que o tema (ou problema) da criatividade tem suscitado entre os professores, investigadores e defensores da educação artística nas últimas décadas, e também face ao número avultado de abordagens teóricas e definições de criatividade hoje disponíveis, bem como a multiplicidade de variações com que a operacionalizamos na prática, alguns autores têm procurado de forma sistemática resumir os requisitos ou os critérios de identificação mais referenciados na literatura para que a criatividade possa acontecer e ser reconhecida enquanto tal (Morais, 2011).¹³

¹³ **(1) Aptidões:** ser criativo implica aptidões que se refletem nos nossos esforços e produtos criativos, não só na alta criatividade (Csikzentmihalyi, 1996), mas também na manifestação criativa quotidiana; **(2) Motivação:** só se cria quando se está motivado, quando se está comprometido com o que se faz (Amabile, 1996; Sternberg & Lubart, 1995). Criar é mais exigente do que reproduzir, é colocar algo de único e irrepetível que cada um de nós é, e sem paixão isso não acontece (Torrence, 1983); **(3) Conhecimento:** ser criativo é dominar conhecimentos (Boden, 2007). Criatividade exige associação remota de informação e para o fazer é necessário possuí-la. Para criar é necessário não só um conhecimento aprofundado acerca do domínio em que se cria, mas também um conhecimento multidisciplinar. **(4) Personalidade:** para ser criativo implica ter algumas características como: a autonomia, a tolerância, o gosto pelo risco, sentido de humor, persistência (Sawyer, 2006; Barron & Harrington, 2006); **(5) Processos cognitivos:** ser criativo associa-se ainda a processos cognitivos. Há formas de pensar, de processar mentalmente a informação, também típicas, mais facilmente executáveis, tornando as pessoas criativas (Newel, Shaw & Simon, 1962; Zeng, Protector & Salvendy, 2011). Estas pessoas são mais flexíveis a perceberem visualmente o que as rodeia, usam mais a imagética, pensam mais facilmente por analogias ou metáforas e não lhes é suficiente

Assim, Feldman (1988) considera que a criatividade é algo muito raro pois implica a coexistência de fatores individuais e relacionais, que podem ser mutáveis. Criatividade não é só originalidade, não é só diferença (Kaufman & Beghetto, 2009; Torrance, 2002), pois originalidade assume-se como pura diferença estatística (banal), e ser criativo é um requisito mais complexo. A criatividade acontece na duplicidade exigente da originalidade com a eficácia (a lógica, a utilidade, o sentido que a ideia diferente pode ter), a diferença terá de servir tal eficácia (Lubart & Guignard, 2006; Runco, 2004). A criatividade só pode ser inovação se tiver esse sentido, essa *utilidade a servir uma ideia original*.

Outra ideia que vemos com frequência na educação, segundo Morais (2011) é a associação privilegiada da criatividade ao contexto artístico. Tal associação não é exclusiva das artes, embora elas a potenciem, pois existem domínios em que a criatividade se pode expressar como investigação científica, nas ciências humanas e sociais, no desporto ou na liderança. Tal constatação leva a que, no contexto educativo, se façam esforços de identificação e de promoção da criatividade em diversas áreas, nas orientações vocacionais, no desenho dos currículos, pois segundo Cropley (2009), a criatividade é uma mais-valia inerente a qualquer contexto académico ou pessoal.

Ao nível escolar, embora afirmem que valorizam a criatividade dos seus alunos, muitos professores ficam desconfortáveis com a autonomia, o gosto pelo risco, a curiosidade, o humor, o questionamento e a divergência dos alunos criativos, associando-a à indisciplina. Com efeito, a ótica mais comum com que abordamos o tema-problema da criatividade no contexto educativo prende-se, na maior parte dos casos, com a tendência de atribuímos uma função disciplinar (e disciplinadora) à criatividade, entendendo-a como uma espécie de mecanismo terapêutico ou um catalizador de energia (nomeadamente, de pessoas que poderiam ser perturbadoras) potenciando comportamentos sadios e adaptados. Estudos realizados sobre perceções de professores portugueses sobre criatividade, revelam que os mesmos manifestam ideias erradas sobre esta competência e afirmam ter necessidade de informação e formação (Morais & Azevedo, 2011).

resolver problemas, procurando também descobrir e criá-los. **(6) Olhar do outro:** ao criar há o condicionamento do que se cria por um olhar de outrem, que pode ser o professor avaliando o trabalho dos alunos, o crítico de arte ou o próprio momento sócio- histórico que vai filtrando o que não é criativo (Cropley, 2009; Simonton, 2004).

2.4. A avaliação da criatividade

A avaliação (em geral) é uma prática bastante complexa pois, além dos diversos conceitos existentes, como se avalia uma competência que é tão singular e individual como a criatividade? Como avaliar algo que se manifesta tão transversal e tão facilmente influenciado pelo momento e pelo contexto? Como avaliar o que por essência foge à norma? Nesse sentido, alguns autores defendem que, em contexto escolar, a avaliação da criatividade deve ter como pressuposto principal a identificação nos alunos de potencialidades e lacunas nas competências criativas avaliadas, para que a sua superação ou promoção sejam possíveis (Morais, 2011). A intervenção em criatividade deve ser feita pelo questionamento prévio “do que se mede, como, porquê e para quê” (Bahia & Nogueira, 2005).

O instrumento de avaliação, *Torrence Tests of Creative Thinking – TTCT* (Torrence, Ball & Safter, 1992) é aquele que tem sido mais adaptado ao contexto educativo, pois há desde o início da sua conceção (em 1977 e posteriores reformulações) a indissociabilidade entre avaliação e intervenção.¹⁴

(...) a minha motivação foi desenvolver instrumentos que fossem válidos e apropriados para todas as idades e culturas, superdotados ou não...A motivação básica foi sempre providenciar instrumentos para avaliar programas, entender a pessoa criativa e também iluminar o processo e ensino criativos. (Torrence cit. por Rania, 2006: 9)

Torrence acreditava num potencial criativo comum a todos os indivíduos, potencial esse que devia ser fomentado a partir do conhecimento dos seus pontos fracos e fortes, numa diversidade de competências de resolução criativa de problemas. A possibilidade de desenvolvimento da criatividade encontra-se na escola, ao longo de um percurso longo e abrangente para a maioria das pessoas, sendo fundamental aproveitá-lo (Cropley, 2009; Starko, 2010).

O TTCT avalia seis dimensões normalizadas: a Fluência e a Originalidade (nos testes verbal e figurativo), a Flexibilidade (apenas no teste verbal), a Elaboração, a Abstração dos Títulos e a Resistência ao Fechamento (apenas no teste figurativo). Além destes critérios normativos, o TTCT-Figurativo também avalia a criatividade recorrendo

¹⁴ A aplicação deste teste, tendo em vista a implementação de programas de treino de criatividade, podendo ser realizada por profissionais com formação superior e psicologia ou educação, necessita que o avaliador tenha recebido treino por parte de responsáveis do teste (*Torrence Center, Sholastic Testing Service*) ou tenha obtido elevada correlação com as cotações de um perito certificado (Cramond, 1999).

à observação da presença de características identificadoras de pessoas criativas (Ashton, 1974; Hauck & Thomas, 1972; Hershey & Kearns, 1979), considerando Forças Criativas ou indicadores emocionais reunidos no parâmetro Vigor Criativo. Neste parâmetro, avalia-se: a expressão de emoções através de títulos ou figuras (Expressão Emocional); o poder de comunicar uma ideia com detalhe e contextualização (Contando uma História); a expressão de Movimento; a transformação da resposta figurativa em expressões verbais imbuídas de emoções (Expressividade dos Títulos); a descoberta de relações entre elementos aparentemente desconexos (Síntese de Figuras Incompletas e Combinação de Linhas ou Círculos); a capacidade de observar um objeto por uma perspectiva invulgar (Perspetiva Invulgar); a possibilidade de Visualização Interna do que é desenhado; a capacidade de ir além dos elementos estabelecidos pelos estímulos (Extensão dos Limites); a capacidade de surpreender com títulos ou figuras através do Humor; a expressão com diversidade e intensidade, tornando a mensagem apelativa (Riqueza de Imaginário); a invocação dos cinco sentidos e da imaginação (Coloração do Imaginário), e a Fantasia (Torrance, Ball & Safter, 1992; Torrance & Safter, 1999).

Quanto aos parâmetros de âmbito mais cognitivo, a Fluência refere-se ao número de ideias interpretáveis e a Elaboração consiste na adição de detalhes pertinentes à resposta e se apresentam como não essenciais, mas relevantes. A Originalidade avalia a capacidade de produzir ideias raras e que se afastam do óbvio. O TTCT-Figurativo contempla ainda um Bónus de Originalidade relativo à combinação de figuras apresentadas produzindo-se respostas-síntese. Quanto à Abstração dos Títulos, estes devem refletir a essência da figura ou ajudar a contar uma história que se relacione com a mesma. A Resistência ao Fechamento, por sua vez, está associada com o Princípio do Fechamento da Gestalt (Kohler, 1947) e pode ser definida como a avaliação da tendência natural a completar um estímulo da forma mais simples, sendo o indivíduo criativo aquele que controla esta tensão e que por isso, mantém aberta a questão o tempo necessário para que possa surgir uma resposta original (Rungsinan, 1977).

Este instrumento de avaliação da criatividade oferece um grande leque de competências cognitivas e emocionais passíveis de serem posteriormente trabalhadas (Torrance, Ball & Safter, 1992). As investigações de Torrance assentam numa definição orientadora do processo criativo, da qual surgem instrumentos de avaliação e *dois*

modelos para implementação do ensino e aprendizagem criativos adequados à idade escolar, desde o final da infância até ao início da idade adulta.¹⁵

Em 1979, foi solicitada ao psicólogo Howard Gardner e a uma equipa de investigadores da Harvard Graduate School of Education a realização de um estudo sobre a ‘natureza e realização do potencial humano’, incidindo sobre a cognição humana, e que resultou na publicação de *Estruturas da Mente* (1983). O objetivo era chegar a uma visão do pensamento humano mais abrangente daquela que era aceite, até então, pelos estudos cognitivos e pelas teorias de Piaget, fundadas no ideal do domínio do pensamento científico e numa conceção de inteligência que a vinculava à capacidade de dar respostas sucintas e rápidas a problemas que requeriam habilidades linguísticas e lógicas, medidas pelos testes de QI. Ao invés disto, o estudo de Howard sublinhou a existência de um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas ou *inteligências múltiplas* (IM), que interessaram na época não tanto aos psicólogos, mas aos profissionais da educação, preocupados com a qualidade e a avaliação da mesma.

De resto, a emergência da *Teoria da Inteligências Múltiplas* nos Estados Unidos e a sua rápida popularização internacional entre 1980 e 1990, além de revelar a democratização de uma *nova conceção de ser inteligente* – projetada não apenas para as instituições educacionais como também para um novo conceito de sociedade em que se promove e respeita diferenças de estilos e habilidades de aprendizagem, além de estimular o desenvolvimento de todas as potencialidades cognitivas, criativas, afetivas ou socio-interativas –, fez-se acompanhar da emergência de um novo paradigma para a educação artística: *Discipline-based art education* (DBAE) (Stankiewicz, 2000).

Em vez de privilegiar o ‘talento’ como critério máximo de uma pontuação num teste padronizado, Howard Gardner define inteligência como: (i) a capacidade para resolver problemas encontrados na vida real; (ii) a capacidade para gerar novos problemas a serem resolvidos; (iii) a capacidade para fazer algo ou oferecer um serviço que é valorizado na sua própria cultura. Esta *Teoria da Inteligências Múltiplas* propõe uma perspetiva intercultural da cognição humana. As inteligências são linguagens que

¹⁵ *O Future Problem Solving Program International* (FPSPI) cujo principal objetivo é o desenvolvimento do pensamento criativo dos participantes, através de questões futuristas, partindo de problemas do quotidiano; O *Incubation Modelo of Teaching and Learning* (TIM) permite o ensino, em paralelo, dos conteúdos curriculares e das competências criativas. Estes modelos estão em implementação em Portugal, no contexto escolar, numa fase de investigação de teses de doutoramento.

todas as pessoas falam e são, em parte, influenciadas pela cultura onde a pessoa nasceu. São ferramentas de aprendizagem, de resolução de problemas e criatividade que todos os seres humanos podem usar.¹⁶ Inspirados pelas teorias de Gardner, diversos investigadores no campo da pedagogia e psicologia foram ampliando o leque de ‘inteligências’ possíveis no ser humano.¹⁷ Cada inteligência parece ter a sua própria sequência de desenvolvimento, emergindo e florescendo em diferentes momentos da vida, tendo várias subinteligências. São isentas de valor e podem ser usadas para bons ou maus propósitos, e o modo como um indivíduo resolve usar a sua inteligência dentro da sociedade é uma questão moral de fundamental importância.

A criatividade pode ser expressa através de todas as inteligências, mas Gardner (1995) observa que *a maior parte das pessoas é criativa num domínio específico*. Segundo Gardner, estudos realizados por Perkins (1981) revelam que os indivíduos criativos não parecem ter à sua disposição operações mentais unicamente suas, eles

¹⁶ **(1) Inteligência linguística:** consiste na capacidade de pensar e de usar a linguagem para expressar e avaliar significados complexos. **(2) Inteligência lógico-matemática:** possibilita calcular, quantificar, considerar proposições e hipóteses e realizar operações matemáticas complexas. **(3) Inteligência visuo-espacial:** instiga a capacidade para pensar de maneiras tridimensionais, como fazem navegadores, pilotos, escultores, pintores e arquitetos. Permite que a pessoa perceba as imagens externas e internas, recrie, transforme ou modifique imagens movimente a si mesma e aos objetos através do espaço e produza ou decodifique informações gráficas; **(4) Inteligência cinestésico-corporal:** permite que a pessoa manipule objetos e sintonize habilidades físicas. Nas sociedades ocidentais as habilidades físicas não são tão valorizadas quanto as cognitivas, mas são em outras em que a capacidade de usar o corpo seja uma necessidade para a sobrevivência. **(5) Inteligência musical:** é evidente em indivíduos que possuem uma sensibilidade para a entoação, a melodia, o ritmo e o tom. **(6) Inteligência interpessoal:** a capacidade de compreender as outras pessoas e interagir efetivamente com elas. Como a cultura ocidental recentemente começou a reconhecer a conexão entre a mente e o corpo, também passará a valorizar a importância da competência no comportamento interpessoal. **(7) Inteligência intrapessoal:** refere-se à capacidade para construir uma percepção acurada de si mesmo e para usar esse conhecimento na planificação e direção da sua vida. **(8) Inteligência naturalista (natureza ecológica):** consiste em observar padrões na natureza, identificando e classificando objetos e compreendendo os sistemas naturais e aqueles criados pelo homem. Mais tarde, Gardner adicionaria à sua teoria mais uma inteligência: **(9) Inteligência transcendente ou espiritual:** associada a uma sensibilidade ampliada e a uma espiritualidade altamente desenvolvida.

¹⁷ **A inteligência intuitiva ou energética** permite aceder e compreender registos do subconsciente, interatuar com outras formas de percepção e conectar-se com campos eletromagnéticos de informação (François Testa e Ricardo Zuñiga); **A inteligência emocional** é muito mais rápida que a mente racional, requer uma ação imediata, dá uma sensação de certeza especialmente forte, pode interpretar uma realidade emocional e reage prontamente. É associativa, colaborativa, tem uma lógica holográfica, onde uma única parte evoca o todo (Daniel Goleman); **A inteligência prática** procura constantemente responder às necessidades reais da sociedade e de si mesmo. Adapta-se ao meio social, económico e ecológico e aos novos paradigmas deste milénio. Não se enreda em falsos problemas e tem a faculdade de achar uma ou várias soluções face a uma situação (Paulo Freire); **A inteligência Cocriadora** ou capacidade de cocriar algo inovador para o bem de todos. Utiliza as faculdades dos dois hemisférios cerebrais, combinando as doze inteligências mencionadas anteriormente. É idealista e prática, tendo a capacidade de perceber o que é para mudar e como o fazer. Tem um sentido de observação /percepção extremamente agudo, sendo original, inovador, humanitário (Walter Maverino).

utilizam os mesmos processos cognitivos das outras pessoas, mas utilizam-nos de uma maneira mais eficiente e flexível, tendo a capacidade de produzir uma variedade de respostas para uma pergunta (pensamento divergente) ou de fazer tantas associações incomuns a um estímulo quanto possível (fluência ideacional), por outro lado parecem levar a sua vida de uma maneira diferente da maioria das outras pessoas. Focam-se inteiramente no seu trabalho, são apaixonados por ele, manifestam uma necessidade de fazer coisas novas e sabem perfeitamente quais são os seus propósitos e objetivos fundamentais, são extremamente reflexivos a respeito das suas atividades, do uso do tempo e da qualidade dos seus produtos.

Todas estas considerações sobre a ‘criatividade’ servem para nos lembrar como no campo da educação, sobretudo ao nível do Ensino Básico, o currículo deve ser pensado visando o estímulo das múltiplas inteligências e, por conseguinte, o desenvolvimento global do aluno. Exemplo disso, na abordagem feita à Educação Artística a partir do Projeto Zero¹⁸ que trata de levar a *teoria das inteligências múltiplas* à prática, Gardner (1995) defende que: a) Nas idades abaixo dos dez anos, as atividades de produção devem ser centrais em qualquer forma de arte. As crianças aprendem melhor quando estão ativamente envolvidas no assunto daquela matéria e querem ter a oportunidade de trabalhar diretamente com os materiais e os meios. Devem ter a oportunidade de fazer a ‘descoberta’, por si mesmas, dos componentes ou padrões cruciais de um objeto artístico; b) As atividades perceptivas, históricas, críticas devem estar estritamente relacionadas às produções da criança e devem emergir dessas produções; c) Os currículos de arte devem ser lecionados por professores com conhecimento de como ‘pensar’ num meio artístico, (devendo a sua formação ser pensada para fornecer-lhes estas capacidades, caso as não possuam); d) A aprendizagem artística deve organizar-se em torno de projetos significativos, num período de tempo determinado, que proporcione uma ampla oportunidade de feedback, discussão e reflexão. Esses projetos irão interessar os alunos, motivá-los e encorajá-los a desenvolver capacidades e exercerão um impacto prolongado sobre a competência e o entendimento do aluno; e) O currículo deve ser planeado em ‘espiral’ de forma a abarcar vários níveis de desenvolvimento, de modo holístico e sensível ao contexto, e não sequencial e rotineiro; f) A avaliação da aprendizagem é crucial e deve ser feita respeitando as inteligências

¹⁸ Projeto educativo com 50 anos, sediado na Graduate School of Education, Harvard University: <http://www.pz.harvard.edu/>

específicas envolvidas e os meios de cada área; g) A aprendizagem artística não requer meramente o domínio de uma série de habilidades ou de conceitos. As artes são áreas profundamente pessoais, em que os alunos encontram os seus próprios sentimentos, assim como os dos outros indivíduos. Os alunos precisam de espaços educacionais que lhes permitam essa exploração, em que a reflexão pessoal é uma atividade respeitada e importante, e que a sua privacidade não deve ser violada; h) É importante que os alunos compreendam que as artes estão permeadas por questões de gosto e valor, mas temos de aceitar pontos de vista alternativos; i) A Educação Artística não é apenas dever dos professores de arte, mas deve envolver toda a comunidade educativa.

Ainda a este respeito, Linda Campbell (2000) refere que a inteligência visual-espacial inclui uma série de habilidades relacionadas, como discriminação visual, reconhecimento, projeção, imagens mentais raciocínio espacial, manipulação de imagens e duplicação de imagens internas ou externas, sendo expressas por cada indivíduo, mas manifestando-se, materializando-se de formas diferentes. Porém, sabemos que na escola a inteligência visual é somente valorizada nas aulas de artes, deixando os alunos de desenvolver competências perceptivas, visuais e estéticas nas diversas áreas de estudo. O pensamento visual-espacial é um meio fundamental para aceder, processar e representar as informações, pelo que os professores devem ensinar aos alunos formas de registo diversificadas (resumos visuais, quadros gerais, mapas radiais, cadeias de acontecimentos em série, mapas de comparação/contraste, etc).

Uma estratégia eficiente de anotação é a técnica de mapeamento mental de Tony Buzan (2003), que recomenda uma abordagem espacial, não linear, para tomar notas, pois ela explora a capacidade natural da mente para trabalhar de maneira integrada, interrelacionada e complexa. Estes mapas mentais apresentam ramos de informações tipo árvore, exibindo conceitos chave e também as relações. Partindo de uma ideia central, os alunos rapidamente criam um quadro geral do seu tópico. Tony Buzan define a inteligência criativa como a capacidade para ter novas ideias, resolver problemas de maneira original, aumentando a imaginação e a produtividade em qualquer área em que trabalhemos. Refere ainda que a mesma pode ser exercitada de modo a desenvolver a criatividade. Para isso é fundamental usar as diferentes potencialidades dos hemisférios cerebrais esquerdo e direito, e fazer mapas mentais (tomando notas, de modo a tornar os pensamentos visíveis), usar a flexibilidade para ver as coisas de diferentes pontos de

vista (transformando o velho em algo novo), não ter preconceitos, ter ideias suas (fora do comum), ser original, explorar ideias expandindo-as, fazendo-as crescer; fazer associações. Estes princípios – que são uma ótima ferramenta de estudo e de aplicação, tanto na sala de aula como na nossa vida diária – podem ser resumidos no seguinte quadro mental:

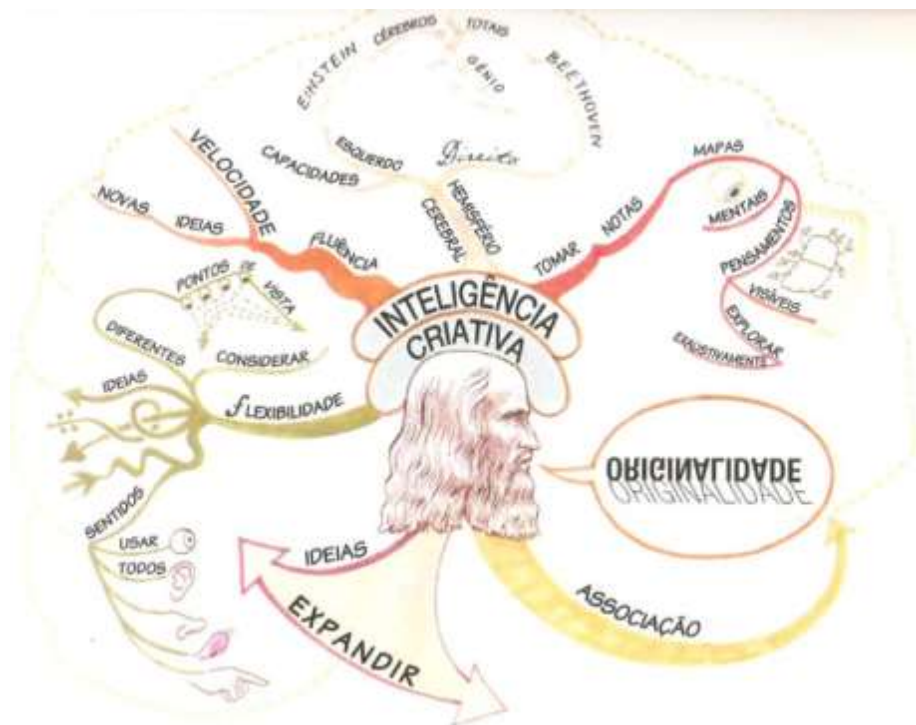


Fig. 1- Inteligência Criativa. Fonte: *O Poder da Inteligência Criativa* (Buzan, 2003)

Espera-se que a Educação Artística tome como ponto de partida o potencial criativo de cada indivíduo, explorando-o através das artes num ambiente e numa prática de imersão em experiências e processos criativos que estas proporcionam. Os contributos da Educação Artística situam-se, sobretudo, ao nível da capacidade de iniciativa, da imaginação e inteligência emocional, do desenvolvimento moral e cognitivo, da capacidade de reflexão crítica, do sentido de autonomia, bem como da liberdade de pensamento e de ação. A melhoria da qualidade da educação é garantida com processos de aprendizagem ativa, currículos relevantes, passíveis de captar o interesse e o entusiasmo dos alunos, com o respeito e envolvimento das comunidades e culturas locais e, finalmente, com a existência de professores motivados e com formação adequada.

Autores como Lev Vigotsky (2009) consideram que todas as pessoas são potencialmente criativas e que a criatividade pode ser estimulada (Alencar, 2007; Torrance, 1977; Wechsler, 2001). Porém, o seu desenvolvimento não ocorre de modo semelhante em todos os indivíduos devido a condicionamentos internos ou ambientais (Alencar, 2003). Muitos são também os defensores de que o ‘imperativo da criatividade’ é uma finalidade e uma necessidade educativa, sendo necessário implementar programas com estratégias e atividades de estimulação desta capacidade (Bahia & Moreno, 2007). O ambiente facilitador à criatividade é importante, e a educação artística ajuda no desenvolvimento e fortalecimento do pensar e agir criativamente. Num clima favorecedor à criatividade os alunos podem encontrar condições para o surgimento e apoio às suas ideias criativas. Pressões de tempo, excesso de críticas e trabalhos rotineiros tendem a bloquear a criatividade, bem como discriminação de sexo e idade (Wechsler, 2011). Por sua vez, Ana Mae Barbosa menciona, a importância da apreciação da arte para o desenvolvimento da criatividade:

Apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos artistas é uma ampliação necessária à livre-expressão, de maneira a possibilitar o desenvolvimento contínuo daqueles que, depois de deixar a escola, não se tornarão produtores de arte. Através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade – os processos básicos da criatividade. Além disso, a educação da apreciação é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país. Este desenvolvimento só acontece quando uma produção artística de alta qualidade é associada a um alto grau de entendimento desta produção pelo público. (Barbosa,1998:18)

Em suma, as artes têm, por um lado, um potencial propriamente disciplinar e, por outro, um papel relevante para a aprendizagem de outras disciplinas, quer para melhorar a compreensão dos respetivos conteúdos através da utilização de elementos das artes visuais, da música ou das artes performativas, quer para contribuir para uma melhor adaptação a diferentes estilos de aprendizagem ou para a contextualização de teorias, através da aplicação prática de disciplinas artísticas (Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin, 2013). Se, por um lado, os conteúdos específicos das artes estão associados à aquisição e exercício de determinadas capacidades e competências técnicas e cognitivas, por outro lado, as características interdisciplinares das artes reforçam a construção de identidades e valores individuais e coletivos, enquanto promovem o respeito pelo outro, pela cultura do outro, pela diversidade.

É sobretudo neste último sentido que a dimensão genérica ou generalista da educação artística pode e deve ser reforçada. Segundo Manuela Romo (1997) a educação artística promove um novo tipo de cidadão, dotado de um pensamento crítico, flexível, aberto e inovador para fazer frente aos reptos da sociedade complexa e global onde vivemos no séc. XXI, em que as artes, as ciências e a tecnologia são as manifestações mais imediatamente reconhecíveis do desenvolvimento cultural, sendo que a criatividade é a responsável por este avanço contínuo da humanidade. A autora entende a criatividade como uma forma de pensar, de ser, de viver, de existir no mundo; um estilo de vida que se nutre da constância e dedicação ao que amamos, ao trabalho em si mesmo.

2.5. Ver não é só olhar: Os estádios da apreciação estética e artística

Os estudos sobre a apreciação estética e artística foram desencadeados pelas investigações sobre o desenvolvimento cognitivo e nasceram da revisão da teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget e da sua conexão com as fases da criação e do juízo estético (Reis, 2010:29), levadas a cabo pelo Projeto Zero da Universidade de Harvard no qual trabalhou Howard Gardner. Estas novas abordagens foram simultaneamente aprofundadas e desenvolvidas a partir da noção de que as *artes são linguagens* (Goodman, 1968) com especificidades próprias que, por sua vez, fazem delas *disciplinas* que devem ser tratadas na sua autonomia e em conformidade com a razão de ser que lhes é própria. Daqui surgiu, nos anos 1980, a abordagem educacional das artes – *Discipline-based art education* (DBAE) – que viria contestar o monopólio das teorias da *educação pela arte* (formuladas por Herbert Read em 1943, e prevalentes na educação artística dos anos 1950-80).

Estas novas conceções sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre a inteligência tiveram repercussões na EA, enquanto parte fundamental do conhecimento humano. Os estudos de Michael Parsons e Abigail Housen (anos 1980-90), tentam encontrar as representações cognitivas que se encontram em respostas a perguntas como: que tipo de qualidades se encontram numa obra de arte? A que conceções estéticas correspondem diferentes verbalizações? É possível ordená-las segundo um critério de complexidade (desenvolvimento) cognitiva e estética? (Fernández, 2003:117). As teorias de Housen e

Parsons permitiram ordenar em cinco estádios as apreciações dos indivíduos às obras de arte, o que constitui um exemplo de como a psicologia do desenvolvimento cognitivo se passou a relacionar com esta área do conhecimento designada *educação estética*. Estes trabalhos, por colocarem a sua ênfase nas estratégias de compreensão dos indivíduos ante as obras de arte, constituem-se como um ponto de referência para o trabalho dos professores, sobretudo nos níveis de ensino infantil e básico.

Psicóloga clínica considerada uma figuras central da educação estética e artística das crianças e adolescentes, Abigail Housen inicialmente, pretendia “quantificar a resposta estética nas artes visuais”. Para isso, criou a Entrevista de Desenvolvimento Estético, sendo que esta tinha um carácter não diretivo, de forma a deixar que o fluxo de consciência “respondesse” por si só (2011:153) Esta entrevista era feita, sempre que os entrevistados estavam perante uma obra de arte, para deste modo se perceber quais eram os sentimentos e emoções que sentiam face a esta. Como resultado desta pesquisa concebeu os 5 Estádios de Desenvolvimento Estético (Ver Anexo II, Quadro 1, p.143).

Também Michael Parsons (um dos autores mais influentes da educação estética e artística, nos Estados Unidos da América) deu o seu contributo para a compreensão da arte dentro do currículo escolar. Para tal realizou um estudo sobre a relação que os indivíduos estabelecem com a obra de arte, em que analisa a forma como esta é percecionada e sentida. Assim, Parsons dividiu o modo como percecionamos e interpretamos a obra em 5 Estádios de Desenvolvimento (Ver Anexo II, Quadro 2, p.144). Embora estes não sejam alcançados de acordo com a progressão etária, a verdade é que todos nós nos iniciamos no estádio 1, em que ainda somos seres praticamente biológicos, não conseguindo descentrar a nossa visão da visão ou ideia que o pintor possa ter tido. As crianças com idade reduzida têm de facto dificuldades em avaliar ou ajuizar algo que seja diferente do mundo que conhecem através da sua experiência. É na idade pré-escolar que se inicia a descentração do ‘eu’, começando a criança a tecer uma série de comparações entre o que vê na obra e o mundo em que estão inseridos.

Segundo Parsons, as crianças em idades baixas geralmente pertencem ao 1º estádio de desenvolvimento estético, não pelo facto de que ter muita ou pouca idade se terá que pertencer a diferentes estádios, mas simplesmente porque ainda não tiveram tempo suficiente para desenvolver o seu raciocínio estético. Para este autor, cada estádio de

apreciação estética está diretamente relacionado com a forma como se ‘vê’ a obra de arte, sendo que do 1º até ao 5º e último estágio se consegue alcançar uma forma mais profunda de realizar “...interpretações e juízos racionais” (Parsons, 1992: 30).

O 1º Estágio corresponde à forma mais inicial de realizar interpretações, sendo que nos subsequentes se vai adquirindo um desenvolvimento estético mais profundo. De facto, a arte tem o poder de fazer adquirir e consolidar conhecimentos, mesmo em crianças com idades reduzidas. Ao observarem uma obra de arte, todos os seus sentidos são convocados, tornando-se mais sensíveis e ‘abertas’ face ao desconhecido. Esta sensibilidade adquire-se pela interiorização que esta relação permite, não só no que confere aos domínios estéticos, mas também no que diz respeito ao seu autoconhecimento. De um modo geral, a criança, reage positivamente quando confrontada com um objeto artístico, pois “as crianças pequenas possuem, desde o início, a aptidão para reagirem esteticamente, e (...) a sua reação é intensa e espontânea”. No entanto, não se pode afirmar que existe uma associação direta entre os estágios e “uma idade bem determinada”, pois existem adultos, que pela falta de contacto com a arte no percurso da sua vida, não detêm experiência que os leve a pertencer ao 3º ou 4º estágio pré-definido por Parsons (1992:39). Contudo, os mais novos não percebem uma obra de arte da mesma forma que os adultos, pois:

(...) há toda uma série de perspetivas acerca da pintura que as crianças não dominam e que são de grande importância. Por este motivo, muitas qualidades estéticas relevantes são-lhes inacessíveis, e a sua experiência da arte não possui a riqueza da dos adultos. (Parsons, 1992:44)

No entanto, sempre que se confrontam com atividades ou com a possibilidade de admirar uma obra tecem inúmeros comentários sobre aquilo que veem. A maior dificuldade estética das crianças é não conseguir ver o prisma pelo qual o artista realizou determinada obra, na medida em que a relação da criança com as obras caracteriza-se “pelo puro prazer de as observar”. Isto significa que a criança está menos preocupada com a temática do quadro e mais ocupada em perceber o que vê e/ou sente, e não o que os outros viram e/ou sentiram. Esta “ausência de distinção entre as percepções do eu e as dos outros” é natural nestas idades, assim como um certo egocentrismo. No primeiro estágio as crianças admiram as obras pelas cores e texturas, minimizando a relevância dos restantes aspetos inerentes aos trabalhos artísticos. Isto

significa que neste estágio “dedicamo-nos a apreciar as cores e não a tentar descobrir uma expressão na figura” (Parsons, 1992:77).

2.6. Metodologias que privilegiam o diálogo com a obra de arte

Diversas teorias da educação estética e artística têm surgido (sobretudo desde os anos 1980), aliadas a metodologias, práticas e estratégias de leitura, interpretação e compreensão da obra de arte, e fundamentalmente centradas na relação entre a escola e o museu. Entre elas destacam-se propostas ou projetos educativos desenvolvidos nos Estados Unidos da América, e também em Portugal e no Brasil, cujas matrizes teóricas, metodológicas, práticas e pedagógicas se encontram fortemente ancoradas na história da arte e/ou na arte contemporânea (e disciplinas afins) como: *Learning to Think by Looking at Art* (Aprender a pensar olhando a Arte), *VTS - Visual Thinking Strategies* (Estratégias de Pensamento Visual), *DBAE - Discipline-Based Art Education* (Educação Artística baseada nas suas Disciplinas), *Primeiro Olhar – programa integrado de Artes Visuais*, e a chamada *Abordagem Triangular*. Apresenta-se, em seguida, uma breve súmula dos principais pressupostos e procedimentos implicados em cada uma delas:

Learning to Think by Looking at Art, consiste numa metodologia para apreciar arte sugerida por David Perkins, que afirma que observar arte exige pensar. Este duplo vínculo entre pensamento e arte é o eixo da sua proposta para o ensino da apreciação estética como forma de desenvolvimento cognitivo. Este autor defende a tese de que podemos aprender a pensar através do contacto visual com a arte e sugere algumas mudanças na atitude dos observadores para com as obras. Diz-nos que em vez de praticarmos um olhar apressado, devemos dar tempo ao próprio ato de olhar. Em vez de um olhar superficial, devemos torná-lo amplo e audaz. Em vez de um olhar turvo ou empoeirado, devemos fazer com que ele se torne límpido e profundo, e em vez de nos dispersarmos de tal modo que confundamos e nivelemos tudo aquilo que observamos, devemos fazer com que o nosso olhar seja organizado e reflexivo. Assim, para que possamos aprender a pensar através do contacto visual com as obras de arte, e estas passem a ser na realidade o centro da nossa atenção, deveremos cultivar quatro disposições: (1) dar tempo ao olhar; (2) tornar o olhar abrangente e audaz; (3) tornar o olhar limpo e profundo; (4) tornar o olhar organizado e reflexivo (Perkins, 1994).

Esta metodologia não inclui qualquer forma de produção artística, sendo mais dirigida ao observador individual do que a um grupo de observadores, fornecendo um conjunto de regras que permitirão ao observador tirar o máximo partido possível da sua experiência em frente à obra. Segundo o autor, a apreciação de obras de arte permite-nos desenvolver disposições do pensamento que, para além de serem úteis para a apreciação artística, servem noutros campos da experiência.

Visual Thinking Strategies (VTS), um programa que tem como mentores a psicóloga cognitiva Abigail Housen e Philips Yenawine, através do seu trabalho como investigadores e educadores de arte em museus. Na génese do programa estiveram os trabalhos de psicólogos e teóricos educacionais: Jerome Bruner, Rudolf Arnheim e, sobretudo, o trabalho de Lev Vygotsky sobre a relação entre linguagem e pensamento, e as suas descobertas quanto ao desenvolvimento psicológico dos indivíduos, fruto da interação com os outros (Reis, 2010).¹⁹ Partindo da premissa de que alunos e professores podem (e devem) desenvolver a capacidade de raciocínio através do encontro com as obras de arte, este programa foi criado a pensar nas possíveis ligações que se podem estabelecer entre escolas e museus existentes na mesma área geográfica, permitindo que os participantes desenvolvam a sua literacia visual dentro do horário escolar.²⁰ Inicialmente é pedido aos alunos que olhem para uma obra (seja através de reproduções em cartaz ou estando a imagem projetada numa parede ou ainda via internet), e que simplesmente a contemplem sem verbalizar o que veem e o que sentem. Posteriormente, o professor coloca algumas questões abertas, para que os alunos se sintam confiantes em expressar o que veem e sentem ao olhar a obra de arte.

É importante referir, que ao longo de todo o processo de análise pelo qual a obra passa, o aluno irá justificar as afirmações que faz em relação a esta, pois o professor colocar-lhe-á questões que o ‘obrigam’ a encontrar respostas para o que afirmaram. Outro aspeto que deve ser salientado, é o facto de o professor repetir o que cada aluno vai dizendo, de modo a que todos os restantes elementos da turma, compreendam e até

¹⁹ Os principais objetivos do VTS são: (1) Desenvolvimento da literacia visual e por sua vez da comunicação oral e escrita; (2) Resolução em grupo das questões levantadas; (3) Criação de ilações pessoais com as obras de arte das mais variadas culturas, lugares e tempos; (4) Confiança em si próprio, através das competências pessoais que lhes permite traçar significados através das obras visualizadas; (5) Transposição das capacidades desenvolvidas para as mais variadas áreas de conhecimento.

²⁰ O VTS está dividido em 10 aulas, que são distribuídas equitativamente ao longo de todo o ano escolar, sendo que apenas uma dessas 10 aulas é dada no museu com o qual se fez parceria, as outras 9 aulas decorrem dentro do espaço escolar.

comentem o que o colega acabou de dizer. O papel do professor é de *mediador* e as perguntas são feitas de forma a deixar o aluno sem receio de responder, permitindo que seja este a construir as suas próprias ideias face à obra que está a visualizar. Assim, o professor pergunta, por exemplo: ‘o que é que vês aqui? Consegues encontrar algo mais que me possas dizer?’ (Reis, 2010:39). O sucesso deste processo depende da interação do grupo com as obras de arte apresentadas, de modo a desenvolver nos alunos a sua ligação individual com a arte, exercitando uma grande variedade de capacidades cognitivas que úteis também noutros contextos e domínios de conhecimento.

Em 1982, uma das primeiras iniciativas do Getty Center for Arts Education²¹, consistiu em ministrar um curso de verão no qual ajudava os professores do ensino básico a ensinar arte às crianças. O diretor desses cursos, W. Dwaine Greer, cunhou a expressão: *Discipline-Based Art Education* (DBAE), dando origem a um programa capaz de responder ao desafio do *movimento da excelência na educação* (início dos anos 80), centrado no problema da qualidade da educação ministrada nas escolas. Não sendo uma ideia original (pois incorpora elementos provenientes de diversas teorias educacionais), o modelo DBAE implica uma visão alargada do conceito de arte (e do fazer artístico) com base no conhecimento oriundo de *quatro disciplinas diferentes*, adaptando os seus conteúdos e respetivas metodologias de análise e/ou criação às diferentes idades e níveis de ensino.²²

Embora, inicialmente, desenvolvido para ser usado nas artes visuais, em contexto de sala de aula, este programa evoluiu e alargou a sua ação a outros campos da educação artística, estando focado nos alunos e nos seus interesses, julgamentos, raciocínio e nas competências do pensamento crítico. Perguntas abertas, grupos de discussão e resolução de problemas são metodologias importantes e auxiliares do desenvolvimento do currículo, e os professores são vistos como participantes ativos no

²¹ Em 1982 a Fundação J. Paul Getty Trust, nos EUA, decidiu criar um Centro de Educação Artística, o Getty Center for Arts Education (mais tarde conhecido como Getty Education Institute). Para isso iniciou a consulta a diversos educadores em arte e no ano seguinte decidiu criar o referido centro, dirigido por LeiLani Lattin-Duke. (Reis,2010:40).

²² 1) Produção de arte (os alunos adquirem competências e aprendem técnicas para produzir obras de arte originais e de cunho pessoal); 2) História da Arte (os alunos estudam as realizações artísticas do passado e do presente como motivação; conhecem exemplos de estilos e técnicas; discutem tópicos relacionados com a cultura, a política, a sociedade, a religião, eventos económicos e movimentos artísticos); 3) Crítica de Arte (os alunos descrevem, interpretam, avaliam, teorizam e julgam as propriedades e qualidades da forma visual, com a finalidade de entenderem e apreciarem as obras de arte, percebendo o papel da arte na sociedade); 4) Estética (os alunos consideram a natureza, significado, impacto e valor da arte, examinando e refletindo sobre os critérios de avaliação das obras de arte).(Reis,2010:40).

processo de compreensão e criação da arte. O DBAE difere de outros programas (como o VTS, principalmente preocupado com a resposta estética) por ter objetivos educacionais mais precisos e específicos no campo das artes, e por responder aos imperativos de um currículo mais estruturado, dirigido e pré-definido. O recurso às quatro disciplinas que compõem o programa foi uma reação à ideia de que a arte na escola deve ser exclusivamente ensinada através da produção (exercícios práticos), sem necessidade de qualquer suporte teórico, incluindo, assim, a produção de arte e a história de arte como elementos do currículo, mesmo em níveis escolares ditos primários ou iniciáticos. Embora não tendo um currículo específico, implica uma planificação própria (e por escrito) que seja flexível, adaptável às necessidades dos alunos e à sua cultura. (Reis, 2010:41).

Uma das principais características do modelo curricular DBAE- cuja consequência é particularmente relevante para os professores generalistas ao nível de ensino básico – consiste no facto de entender a *arte* (e a prática artística) como *um fim em si mesmo* (isto é, como um conjunto de *disciplinas* e saberes dotados de uma *especificidade* própria) e *não como um meio para ensinar ou aprender outros assuntos ou disciplinas do currículo escolar*. Em suma, *a arte é uma forma de conhecimento*, com as suas regras, lógicas, instituições e políticas específicas.²³

Indeed, modern education has been partitioned in disciplines (school subjects): there are art disciplines and non-art disciplines. Each discipline is viewed as a structure or a domain of knowledge. Given a map of disciplines that define school subjects, two curricular approaches to art are named: the arts curriculum and the arts integrated curriculum. The former, currently understood as an ‘art-for-art’s-sake’ approach, is dedicated to the study of the arts whereas the latter describes the use of the arts as vehicle for learning non-art contents. (Phùng & Fendler, 2015: 176-77).

²³ Em 2013, a OCDE lançou uma publicação intitulada *Art for Art’s Sake? The impact of Arts Education*, um relatório de alcance internacional que aborda a questão da educação artística, tentando perceber, a partir de uma análise comparativa da situação da educação artística em diversos países, se esta ajuda a cultivar os atributos desejáveis da força de trabalho nas economias baseadas no conhecimento. Uma das conclusões a que chegaram os autores do relatório foi a de que a principal justificação para a relevância da educação artística na sociedade contemporânea consiste, precisamente, no ‘valor intrínseco’ das artes e nos importantes hábitos de pensamento que elas promovem (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013). Esta conclusão surge em linha de continuidade dos argumentos que advogam a legitimidade das artes como *formas de conhecimento*, já anteriormente defendidos por vários educadores artísticos e, sobretudo, os autores de referência do modelo DBAE como, por exemplo, Elliot Eisner no seu célebre livro *The Arts and the creation of mind* (2002). Sintetizando: “‘Art for art’s sake’ is the slogan of discipline-based arts education (DBAE), the currently dominant paradigm of arts education in knowledge-based economies. (...) The partitioning of art into art forms provides arts with a knowledge base, and construes the arts as a discipline in terms of knowledge” (Phùng & Fendler, 2015: 175-76).

No programa (ou modelo curricular) DBAE o desenvolvimento estético não é o objetivo principal, mas antes uma consequência natural do desenvolvimento de hábitos, capacidades e competências ao nível do pensamento crítico, raciocínio e criatividade. O uso das novas tecnologias também está previsto neste programa sendo usadas para alargar o ensino da arte e as metodologias de aprendizagem nas suas disciplinas. A avaliação dos alunos é uma parte não só integrante, mas determinante, do sucesso do programa, mas dada a sua especificidade, não são aplicados instrumentos *standardizados* de avaliação (testes, exames escritos, etc.), mas um conjunto de estratégias que contemplam a discussão e reflexão sobre processos e resultados de aprendizagem, avaliando o desempenho dos alunos através de *portfólios*, que incluem trabalhos das quatro disciplinas.

Embora tenha sido originalmente criado e implantado nos Estados Unidos da América desde o final dos anos 1980, os impactos do DBAE ao nível das conceções pedagógicas da educação artística fizeram-se sentir também no contexto nacional, designadamente, no campo da formação de professores. No final da década de 1990, o *Programa Primeiro Olhar* surgiu na Fundação Calouste Gulbenkian com o fim de colocar em prática os objetivos do *Programa Gulbenkian de Desenvolvimento Estético* (IDE) – em vigência entre 1997 e 2000 –, e cuja metodologia centrada nas Artes Visuais fez parte do programa do Centro de Arte Infantil (Martins, 2014: 3). Um dos objetivos do *Primeiro Olhar* consistiu em tornar acessível aos educadores artísticos um *Caderno do Professor*, que veio permitir a sua utilização como recurso pedagógico (Fróis, 2011; Gonçalves, Fróis & Marques, 2002). Outro dos objetivos (embora menos explícito) deste programa consistiu em importar, para o contexto nacional, o conjunto de teorias e práticas já testadas no modelo DBAE, aplicando-o ao objetivo particular da formação de professores (em particular, a formação de professores generalistas) na área das artes visuais e da expressão plástica. Este mesmo desígnio prolongar-se-ia mais tarde no *Programa de Educação Estética e Artística – PEEA* (implementado em 2010).²⁴

O *Primeiro Olhar* consolidou-se a partir da implementação de estratégias e recursos pedagógicos destinados a reforçar a presença das Artes Visuais na educação formal e não formal, favorecendo, por essa via, as parcerias institucionais entre escolas

²⁴ Veja-se a página oficial de internet do Programa de Educação Estética e Artística (alocada na página do Ministério da Educação), no seguinte endereço: “Primeiro Olhar: Programa Integrado de Artes Visuais”: <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/primeiro-olhar.html>

e museus. O programa pretendia constituir-se como uma alavanca e plataforma para o desenvolvimento estético da criança tendo como ponto de partida o *contacto com obras de arte*. As atividades realizadas com as crianças, eram sempre baseadas nas obras de arte visualizadas e existentes nos dois museus desta fundação: Museu Calouste Gulbenkian e Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão. Daqui resultou a publicação de um *Caderno do Professor* composto por oito percursos visuais, no qual os seus autores (Gonçalves, Fróis e Marques, 2002) descrevem a atuação em cada um deles, e quais as propostas estéticas e pedagógicas neles efetuadas.²⁵ Em cada percurso visual, as crianças realizam atividades após o visionamento das obras em questão, estando estas descritas de forma simples, mas pormenorizada. Neste programa, a formação de professores impõe-se como condição indispensável para uma otimização deste modelo na preparação das visitas aos dois museus. Os autores da ferramenta pedagógica acreditavam que a filosofia nela implícita serviria para abrir algumas portas de acesso ao prodigioso universo das obras de arte, para que, desde a infância, se possa usufruir da riqueza espiritual nelas acumulada.

As ações são (regra geral) dinamizadas por especialistas em história de arte, e consistem no visionamento de determinadas obras expostas no museu, de acordo com a temática do percurso, para posteriormente se realizar uma atividade plástica relacionada com as obras visionadas e com as interpretações dela extraídas. O mais importante nestas atividades não é o produto final, mas o processo criativo pelo qual a criança passou e através do qual atinge determinado objetivo a partir de um desafio inicialmente proposto pelo(s) mediadores(s). A avaliação da criatividade da criança ao longo do processo é pensada tendo em vista o desenvolvimento psicológico e criativo desta.

Uma proposta que também se enquadra no âmbito das anteriormente descritas, surgiu no Brasil, na sequência do Movimento de Arte-Educação (anos 1980), que mobilizou parte dos professores de artes do ensino formal e informal, a discutir as metodologias de ensino da arte e a função desta. Ana Mae Barbosa, nesta mesma época, proferiu palestras para arte-educadores de todo o país onde advogou a utilização de

²⁵ Os oito percursos, pela ordem que aparecem no *Caderno do Professor*, são: 1) Duas famílias estilísticas; 2) Impulsividade do traço – mancha livre; 3) Sentido das proporções e arabesco; figura humana / pares; 4) Cor digitalizável; 5) Apuramento da forma – Encadeamento; 6) Volume e espaço; 7) Metamorfose e metáfora; 8) Integração – Cor. Os oito percursos totalizam trinta e quatro obras de arte dos dois museus da Fundação Calouste Gulbenkian, exemplificando diversas modalidades: pintura (óleo, acrílico), escultura (pedra, bronze, marfim, alumínio, prata), gravura, desenho, colagem, fotografia, vidro, cerâmica e tapeçaria.

imagens de obras de arte como recurso pedagógico e a necessidade de iniciar as crianças na leitura destas, contextualizando-as historicamente no sentido de incentivar a produção artística a partir dessas leituras. Esta proposta pretendia incitar a reestruturação do sistema de ensino da arte no Brasil, numa época em que predominavam nas escolas o ensino geométrico, a livre expressão, os desenhos estereotipados e, sobretudo, uma concepção educativa que remetia o papel das artes na escola a uma mera função lúdica e comemorativa, ou seja: a educação artística entendida como *uma atividade ao serviço das demais disciplinas*, sendo a arte na escola *uma espécie de adereço decorativo de diversas agendas da socialização escolares*.

(...) dois perigos ameaçam a valoração da Arte como criação na escola [...] considerar a arte apenas como atividade [...] e entender a criação como fator afetivo, que intervém no ato de aprender (Barbosa, 1975, p.111).

No início da década de 1990, a chamada *Abordagem Triangular* (Barbosa & Cunha, 2010) disseminou-se pelo país e ganhou adeptos entre os professores de Educação Artística que passaram a trabalhar a partir de três ações: a leitura da obra de arte, a sua contextualização histórica e o fazer artístico.²⁶ A *Abordagem Triangular* para o ensino de artes – inicialmente nomeada *Metodologia Triangular* “com o objetivo de aprofundar teórica e praticamente o trabalho dos arte/educadores” –, nasceu “a partir da deglutição de três outras abordagens epistemológicas”: as *Escuelas al Aire Libre* (México), a *Discipline Based Art Education* (EUA) e o *Critical Studies* (Inglaterra).²⁷ Na revisão da sua ‘abordagem’, publicada em *Tópicos utópicos* (1998), Ana Mae afirmará que “metodologia quem faz é o professor em sala de aula”, pelo que “propõe que o currículo escolar articule as dimensões da leitura, produção e contextualização,

²⁶ O primeiro livro publicado pela arte-educadora, *Teoria e prática da Educação Artística* (1975), já revelava “um processo de deglutição e de apropriação de referências capitais que vão dar esteio à sistematização da Abordagem”. Nessa obra Ana Mae Barbosa chamava a atenção para “um ensino de arte em que o professor deve *ensinar a ver*, assim como levar os alunos a uma *reflexão sobre o fazer*.” Estes mesmos pressupostos estarão presentes na sua proposta de “triangulação” para o ensino de arte que irá sistematizar doze anos mais tarde (Peterson & Coutinho, 2017: 283).

²⁷ As ‘Escolas ao Ar Livre’ do México baseavam o seu ensino na cultura local, nacional e na expressão individual; o movimento inglês ‘Estudos Críticos’, enfatizava a leitura crítica a par do fazer artístico e da história da arte; o movimento literário americano ‘Reader Response’, influenciou a leitura de imagens, pois este não desprezava os elementos formais e emocionais na análise. Porém, a proposta americana, *Discipline-Based Art Education* (DBAE) foi a de maior influência, pois redirecionou as políticas do ensino, preparando professores para a nova proposta, segundo a qual o ensino da arte deveria simultaneamente incluir a produção de arte, história da arte, crítica e estética (Barbosa, 1991 e 1998).

deixando a cargo do professor a construção metodológica de seu ensino” (Peterson & Coutinho, 2017: 288-289, 291). Nas palavras da arte-educadora:

[...] em vez de designar como história da arte um dos componentes da aprendizagem da arte, ampliamos o espectro da experiência nomeando-a contextualização, a qual pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não. (Barbosa, 1998: 37)

A ampliação do intuito da história da arte para a contextualização da obra de arte vai ao encontro da ideia segundo a qual “contextualizar é estabelecer relações” (Barbosa, 1998:38), o que nos permite entender a importância da interlocução do ensino da arte com outras disciplinas, sendo que, para compreender arte, também é necessário estabelecer relações com outros saberes aprendidos na escola e fora dela. Assim, segundo Ana Mae, a contextualização não parte de uma história linear, mas procura contextualizar a obra-de-arte no tempo histórico e contemporâneo, estabelecendo relações com a leitura de imagem pelo observador de acordo com a sua experiência de vida, construída pela subjetividade ou socialmente. Isto porque sem esta construção não há compreensão, sendo necessário que ambas estejam articuladas, pois a leitura de imagem – que pode ser silenciosa, verbal, escrita ou pictográfica – é questionamento, busca, descoberta e crítica, tendo sempre o cuidado de não transformar a leitura da imagem num questionário ‘pronto a aplicar’ e a ser respondido pelos estudantes:

(...) leitura de imagem, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a recetáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam. (...) Numa obra de arte, diferentes episódios, acontecimentos se mesclam materialmente e fundem-se numa unidade, embora as partes não desapareçam nem percam seu caráter próprio quando isto sucede. (Barbosa, 1998:24)

Ao educarmos as crianças para lerem as imagens produzidas por artistas, estamos a prepará-las para ler as imagens que as cercam no seu meio ambiente (Barbosa,1991:20). Deste modo estamos a fazer uma educação estética, isto é, a *ensinar a ver*, uma vez que o conhecimento da arte não se dá de forma espontânea e sim mediada pela ação do professor e pelas interações que ocorrem na sala de aula e fora dela. Quanto mais exposto a imagens da arte estiver o olhar, maior será a possibilidade de inferências, de criticidade e de sensibilidade nos demais relacionamentos da vida quotidiana.

Já a produção artística é o processo no qual o aluno realiza o seu trabalho de criação (um desenho, uma pintura, uma escultura ou uma instalação), realizado por meio de uma *técnica específica*. Esse processo está intrinsecamente ligado à leitura de imagem e à contextualização que o sujeito enquanto produtor da forma plástica, faz do mundo. O *fazer artístico* ganha importância no contexto escolar, pois através dele o aluno passa a compreender e assimilar o conhecimento das obras de arte e períodos históricos de cada uma, bem como pode expressar o seu pensamento por meio de uma das *linguagens da arte*. Este “fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte, é uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica” (Barbosa, 1991: 34).

Resumindo: a “Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-modernista por articular tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula” (Barbosa, 1998:41). Porém, a abordagem deve ser encarada apenas como uma base do trabalho do professor, uma vez que este deve ir além dela, articulando-a consoante os contextos e realidades educativas onde se aplicam (isto é, incluindo a preocupação com a diversidade cultural e as transformações tecnológicas). A própria Ana Mae Barbosa confia: “...hoje eu desmontaria o triângulo. Acho que essa abordagem tem que estar mais parecida com um ziguezague” (2004: 45). Dito de outro modo, os eixos: ‘leitura’, ‘contextualização’ e ‘produção’ são apenas uma base da arte/educação, pois neles vão sendo agregados saberes, valores e conceitos que integram a cultura popular e erudita (e suas instituições).

Como temos vindo a demonstrar até aqui, são várias as teorias, propostas educativas e estudos empíricos realizados ao longo dos anos, que mostram que expor as crianças à arte torna-as não só melhores pensadores como também melhores pessoas. Um dos estudos mais significativos surgidos neste campo (porque estabeleceu, efetivamente, uma relação causal), intitula-se: *Learning to think critically: A visual art experiment* (Bowen, Greene & Kisida, 2014).²⁸ Os resultados provam que os alunos expostos a instituições culturais (museus e centros de arte), não só têm níveis mais altos de envolvimento com as artes, como também mostram uma maior tolerância, empatia

²⁸ O estudo teve por base uma visita de 3,811 estudantes ao recém-inaugurado Crystal Bridges Museum of American Art, programada pelos investigadores sociais da Universidade do Arkansas (EUA) D.H. Bowen, J.P. Greene e B. Kisida.

histórica, bem como melhor memória educacional e maior capacidade de pensamento crítico. “Antes deste estudo, muitas pessoas diziam-nos que os estudantes iam ao museu olhar pelas janelas”, refere Jay P. Greene. “Provámos que não. Eles prestam atenção e absorvem informação”. Uma parte disto está relacionada com o formato “não palestra” da experiência, mas Greene suspeita que o motivo está no facto de os estudantes saírem do seu ambiente escolar normal para um ambiente culturalmente estimulante.

Podemos mostrar aos estudantes, reproduções de alta qualidade de um quadro, mas não é a mesma coisa. O ato de ir ao local coloca as pessoas num estado de espírito próprio para receber a experiência. As crianças que visitam museus – mesmo que pela primeira vez – mostram um aumento do pensamento crítico, empatia e tolerância. (Greene, 2004: 44).

Se é na infância que a mente é mais criativa é também nessa fase da vida que a arte tem mais hipóteses de operar a sua magia. A imaginação e a expressão artística são o seu estado natural. Da mesma forma que queremos estar conscientes das suas opções académicas, espirituais ou atléticas, também devemos ter em conta esta exploração do lado artístico da vida. Mais do que apreciar as grandes obras queremos despertar nas crianças a sua capacidade criadora, incentivá-las a buscar dentro de si algo novo. Queremos estimular a sua sensibilidade, incentivá-las a pensar, sentir e agir de forma diferente. Porque é também através das obras de arte que a criança apreende outras culturas e outras formas de olhar para as mesmas coisas.

Fora dos museus devemos aproveitar também para mostrar às crianças a arte que nos rodeia. Ela é parte natural e espontânea do nosso meio ambiente. Deste modo, consideramos que a imagem da obra de arte, quando colocada no centro da aprendizagem, estimula a fluidez do pensamento, a comunicação visual, a sensibilidade estética e um julgamento crítico, que podem depois ser transportadas para os seus trabalhos de expressão plástica. Várias competências de aprendizagem estão envolvidas nesta metodologia: cognitiva, expressiva/experimental, comunicativa, todas elas potenciadas pela educação artística. Assim, defendo que o professor deve investir na sua própria formação (inicial e contínua), até porque, afinal, a sua visão irá influenciar o olhar de toda a turma (e gerações de turmas). É preciso que essa visão se mantenha constantemente atualizada e, sobretudo, autorreflexiva. É importante interagir com espaços culturais (museus, galerias, teatros, cinemas, praças públicas) para encontrar novos conteúdos e selecionar o que é interessante para cada faixa etária. Assim como as planificações de disciplinas como Estudo do Meio ou Matemática são pensados

sequencialmente, com atividades articuladas entre si, a planificação das aulas de Educação Artística – ou, neste caso específico, as aulas de EP no 1º CEB – também deve considerar o desenvolvimento gradual das crianças e introduzir novos desafios com intencionalidade, regularidade e sistematicidade.

CAPÍTULO III

3. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: ENSINO BÁSICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Como referido no capítulo anterior, a visão do professor e a sua atitude face à educação artística terá uma enorme influência nos seus alunos, pelo que deve estar permanentemente atualizado, pensando e articulando atividades que potenciem o seu desenvolvimento integral. No 1º Ciclo, muitos professores consideram esta área importante, mas desconhecendo metodologias para a implementar de forma eficaz, vão protelando a sua aplicação. Os projetos de formação contínua Foco, Prosalus e Minerva, de âmbito nacional (referidos neste capítulo) não contemplaram a educação artística e muita da formação hoje disponibilizada nos Centros de Formação ainda deixa de lado esta área, alegando que não foi solicitada pelos professores, não há verbas e que outras áreas são prioritárias para o sucesso educativo. Segundo o perfil de desempenho profissional dos professores do EBS (Decreto-Lei nº 240/2001) é atribuição do professor do 1º ciclo a promoção e desenvolvimento das competências artísticas e de processos de pensamento criativo, utilizando materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na produção artística, bem como desenvolver nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando o património artístico e ambiental da humanidade. (ME, 2001:5575). Porém, da ‘atribuição` à ‘aplicação` há um longo caminho a percorrer, como se pode verificar pela atual situação das artes no 1º CEB ao longo deste capítulo, o qual está essencialmente fundamentado em bibliografia e materiais empíricos publicados pelo ME e respetivos departamentos.

3.1. Historiografando o campo da Educação Artística no 1º CEB: uma breve história do nosso presente

(...) Até aos anos 50 a iniciação artística da criança restringia-se à prática dos trabalhos femininos, e do desenho geométrico ou à vista. A década de 60 reconheceu a criança como um ser criador e dotado de formas próprias de expressão cujas manifestações surpreendiam e ensinavam os adultos já esquecidos da sua própria infância. A partir daí facilitava-se à criança o acesso a materiais, iniciava-se no domínio das técnicas e favorecia-se, segundo alguns, o desenvolvimento da sua criatividade e a revelação das suas eventuais potencialidades artísticas. (...) O resultado de algumas experiências feitas em museus, escolas, oficinas e centros de pesquisa permitiram o aparecimento de valiosos trabalhos de reflexão sobre questões metodológicas ligadas à experimentação pedagógica e à educação estética. (Pais, 2011:15)

Na década de 1960 iniciam-se, em Portugal, grandes transformações pedagógicas, entre as quais a valorização da arte como base da educação. Neste período Betâmio de Almeida dedicou-se a aprofundar a teoria da educação estético-visual no ensino escolar, e em 1971, escreveu em coautoria com o arquiteto Plácido Santos e Mendes dos Santos, um Guia Didático intitulado *Educação pela Arte na Escola Primária*, publicação do Ministério da Educação Nacional, que enuncia na sua introdução que a didática do Desenho, na Escola Primária, tem como base a convicção de que facilitando à criança meios de riscar ou pintar, ou outros materiais plásticos, ela é arrastada por um impulso natural a figurar seres e coisas do seu mundo de interesses. E através da atividade vivida com gosto, alegria e liberdade, a criança cresce com mais entendimento. O guia, da 1ª à 6ª classe, apresenta diretrizes e sugestões para o professor se orientar com base nos princípios da *educação pela arte*:

Desenhar, pintar, recortar, colar, construir, modelar, inventar, são as vias que os alunos, na medida das suas forças, devem percorrer para concretizar ideias, para “abrir” janelas nas paredes da sala de aula. (Almeida, 1971:10)

Também refere que o professor do ensino primário não necessita de ser um artista especializado para orientar as atividades plásticas dos seus alunos. Deve, sim, procurar ter na sua aula meios de expressão plástica, criar uma *atmosfera* de trabalho e estar atento ao desenvolvimento progressivo das capacidades criativas das crianças. Mas será apenas com a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) em 1986 que a “criatividade” e as “atividades manuais” associadas à “educação artística” e à

“expressão estética” aparecerão explicitamente consagradas num articulado governamental. Entre os objetivos do ensino básico que aí são legislados:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diferentes formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios. (ME, 1986:3)

Em 1990, nos novos programas para o 1º CEB, as unidades curriculares de Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica são apresentadas como essenciais para o desenvolvimento global das crianças:

É com o corpo que as crianças exploram, aprendem e reagem aos estímulos do meio envolvente. São os sentidos que recolhem o material com o qual se constroem as imagens mentais – não só visuais, mas também táteis, auditivas (...) necessárias à construção dos conceitos. A educação do corpo, do gesto, da audição, da voz e da visão desenvolve nas crianças o campo das possibilidades de interpretar o mundo, de exprimir o pensamento, de criar (...). Têm também necessidade de experiências sensoriais, de desenvolver o seu imaginário, de transpor plasticamente as suas sensações, de cantar e jogar com os sons (...) vão construindo o seu equilíbrio emocional. Estas atividades têm sido frequentemente tratadas como secundárias na formação da criança ou apenas como momentos de diversão. No entanto, a prática de atividades expressivas contribui declaradamente para a expressão da personalidade, para a estruturação do pensamento e para a formação do carácter. Pretende-se alargar o campo de experiência das crianças, de forma a que possam desenvolver a sua sensibilidade, imaginação e sentido estético. (ME, 1990:11,12)

Nos princípios orientadores da EP reforça-se a importância da manipulação e experiência com materiais, formas e cores, alargando a experiência de desenvolvimento da sensibilidade estética não só à sala de aula, como também ao contacto com a natureza, o conhecimento da região, as visitas a exposições e a artesãos locais.²⁹ Eurico Gonçalves (professor, pintor e crítico de arte) contribuiu, neste período, para a formação dos professores do 1º Ciclo, nomeadamente com a publicação de uma coleção de quatro volumes intitulada *A criança descobre a Arte* (1991), onde destaca que além do desenhar, pintar, recortar, colar e construir, é fundamental o contato da criança com a

²⁹ Os conteúdos programáticos são organizados da seguinte forma: Descoberta e organização progressiva de volumes (Modelagem e escultura; Construções); Descoberta e organização Progressiva de Superfícies (Desenho de expressão livre; Pintura) Exploração de técnicas diversas de expressão (Recorte, colagem, dobragem; Impressão; Tecelagem e costura; fotografia, transparências e meios audiovisuais; Cartazes).

obra de arte, iniciando-se assim na compreensão das diversas formas de linguagem artística e desenvolvendo a sua sensibilidade estética. Também, como forma de melhorar a prática dos professores (nomeadamente na área de EP) e de reforçar a necessidade de sensibilização artística e cultural de alunos e professores, foram disponibilizados pelo ME, os Materiais de Apoio aos Novos Programas (1992)³⁰.

Em 2001, o ME definiu o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no currículo nacional, para cada um dos ciclos do EB, o perfil de competências de saída deste nível de ensino e, ainda, os tipos de experiências educativas que, doravante, deveriam ser proporcionadas a todos os alunos. No capítulo *Educação Artística: As artes no currículo do ensino básico*, considera-se que:

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os sinais do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa e no que se produz com o pensamento. As artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. (ME, 2001:149)

A educação artística no EB desenvolve-se, maioritariamente, através de quatro grandes áreas, presentes ao longo dos três Ciclos: 1) Expressão Plástica e Educação Visual; 2) Expressão e Educação Musical; 3) Expressão Dramática/Teatro; 4) Expressão Físico-Motora/Dança. No 1º Ciclo todas são trabalhadas, de forma integrada, pelo professor da classe, podendo ser coadjuvado por professores especialistas.³¹

Em 2012, o Ministério da Educação homologou as Metas Curriculares no 1º CEB, resumindo-se as Metas de Aprendizagem no “Domínio: Expressão Plástica – Compreensão das Artes no Contexto” e no “Subdomínio: Comunicação Visual”:

Meta Final 24 - O aluno é capaz de ler e analisar diferentes formas visuais (e.g. natureza, obra de arte, arquitetura, design, objetos do quotidiano, entre outras) através do

³⁰ Estes materiais explicitam os seguintes aspetos: Da natureza da expressão plástica infantil; Da evolução do grafismo infantil; Da relação professor-criança; Técnicas plásticas; A expressão plástica e o seu valor na comunicação; Da escola como fator de difusão estética.

³¹ Na alínea a) do nº 1 do artº 8 da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) refere-se que: “o ensino no 1º ciclo é globalizante e da responsabilidade de um professor único, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (ME, 1986: 3070).

contacto com diferentes modalidades expressivas (pintura, escultura, fotografia, cartaz, banda desenhada, entre outros) em diferentes contextos: físico (museus, catálogos, monumentos, galerias e outros centros de cultura) e digital (ME, 2012: [15])

No “Domínio: Expressão Plástica – Apropriação da Linguagem Elementar das Artes”, “Subdomínio: Comunicação Visual e Elementos da Forma”:

Meta Final 25 - O aluno adquire e aplica a linguagem elementar das artes visuais para identificar e analisar, com um vocabulário específico e adequado, conceitos, contextos e técnicas em obras artísticas e noutras narrativas visuais, em situações de observação e/ou da sua criação plástica.

Meta Final 26 - O aluno identifica a representação da figura humana (proporção natural e a desproporção) em diversos suportes: físico (museus e outros centros de arte, catálogos, ...) e digital (Internet, CDROM), compreendendo a intencionalidade do efeito da deformação como meio expressivo.

Meta Final 27 - O aluno descreve a cor em situações do mundo que nos rodeia (natureza, obras de arte, arquitetura, design, objetos do quotidiano, entre outros objetos culturais) e explicita a sua importância na aparência visual dos objetos.

Meta Final 28 - O aluno reconhece o valor expressivo da linha, num contexto figurativo ou abstrato, recorrendo ao património natural (natureza e cenas do quotidiano) e ao património artístico (monumentos e museus), em suportes físicos e/ou digitais.

Meta Final 29 - O aluno reconhece e relaciona as diferentes formas dos objetos no património natural (natureza, objetos do quotidiano) e no património artístico (pintura, escultura, arquitetura, entre outros), compreendendo a diferença entre valor utilitário e estético das formas.

Meta Final 30 - O aluno reconhece as diferentes texturas nos elementos/objetos do património natural (natureza, objetos do quotidiano) e no património artístico (pintura, escultura, arquitetura, entre outras). (Idem)

No “Domínio: Expressão Plástica – Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação”, “Subdomínio: Comunicação Visual”:

Meta Final 31 - O aluno manifesta capacidades expressivas e comunicativas nas suas produções plásticas, assim como na observação das diferentes formas visuais. (ME, 2012: [16])

No “Domínio: Expressão Plástica – Desenvolvimento da Criatividade”, “Subdomínio: Comunicação Visual e Elementos da Forma”:

Meta Final 32 - O aluno transforma os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação das formas visuais (obra de arte, natureza, entre outros objetos culturais) e em novos modos de representação. (Idem)

Nas metas estabelecidas pelo ME, reforça-se a monodocência no 1º Ciclo pois para além de permitir a criação de uma relação estável da criança desta faixa etária com um

adulto de referência, cria as condições para a gestão integrada do currículo neste ciclo de escolaridade (embora por si só, não garanta essa integração). Por outro lado, a preparação para uma transição equilibrada para a pluridocência e a progressiva especialização dos saberes justificam situações de coadjuvação neste nível de ensino, mantendo-se o professor da turma com a responsabilidade de coordenar e gerir globalmente o currículo.

Em 2016 foi criado, pelo ME, um Grupo de Trabalho que visava definir as competências dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Daí resultou um “perfil dos alunos para o séc. XXI”. Após submissão a debate e discussão pública, com ampla participação, o *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), aprovado na sua versão final (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), constituiu-se como um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. A sua finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva. No documento referem-se competências como:

(...) combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados e são de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. As competências são determinantes no perfil dos alunos, numa perspetiva de construção coletiva que lhes permitirá apropriarem-se da vida, nas dimensões do belo, da verdade, do bem, do justo e do sustentável, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória. Consideram-se as seguintes áreas de desenvolvimento e aquisição das competências-chave: Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Autonomia e desenvolvimento pessoal; Bem-estar e saúde; Sensibilidade estética e artística; Saber técnico e tecnologias; Consciência e domínio do corpo. (Martins, 2017:13)

Na “área de Sensibilidade estética e artística”, ficaram definidas “as competências” que dizem respeito “a processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos”. No entender da equipa de especialistas, estas áreas “compreendem o domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o

gosto, numa vivência cultural informada” (Martins, 2017: 21).³² O documento indica, sem esgotar opções, modos de operacionalizar as aprendizagens na área de sensibilidade estética e artística:

Os alunos desenvolvem o sentido estético, mobilizando os processos de reflexão, comparação e argumentação em relação às produções artísticas e tecnológicas, integradas nos contextos sociais, geográficos, históricos e políticos. Os alunos valorizam as manifestações culturais das comunidades e participam autonomamente em atividades artísticas e culturais como público, criador ou intérprete, consciencializando-se das possibilidades criativas. Os alunos percebem o valor estético das experimentações e criações a partir de intencionalidades artísticas e tecnológicas, mobilizando técnicas e recursos de acordo com diferentes finalidades e contextos socioculturais. (Martins, 2017:21)

Ressalva ainda a assunção de princípios, valores e competências-chave para o perfil dos alunos; implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos. Na sequência deste documento foi constituído um novo grupo de trabalho liderado por Maria do Céu Roldão, Helena Peralta e Isabel P. Martins, para a definição de *Aprendizagens Essenciais* (AE) baseadas no Perfil dos Alunos. As autoras contextualizam as políticas curriculares atuais referindo a diversidade cumulativa de produção de documentos ao longo dos últimos vinte e seis anos, em datas e com abrangências distintas, não eliminando incoerências e inconsistências. Nos tempos atuais não é mais possível promover macro reformas de carácter uniformista (Barroso,1999) mas sim dar respostas curriculares à diversidade de contextos, o que requer lógicas de proximidade e adequação e tal só é possível com uma autonomia curricular das escolas, flexibilizando e redefinindo o currículo adequado a contextos específicos e às necessidades dos alunos, com vista a dinamizar o trabalho interdisciplinar de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as aprendizagens essenciais, fomentando nos alunos o desenvolvimento de pesquisa.

Assim, pelo Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, foi definido o novo Currículo do Ensino Básico e Secundário, os princípios da sua conceção, operacionalização e

³² Continuando: “as competências associadas a Sensibilidade estética e artística implicam que os alunos sejam capazes de: (i) reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; (ii) experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; (iii) apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; (iv) valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades.” (Martins, 2017:21)

avaliação das aprendizagens (Despacho nº 6944-A/2018, de 18 de julho), as *Aprendizagens Essenciais*, constituindo-se como referencial de base para o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos. Tendo sido construídas a partir dos documentos curriculares existentes, as AE são a base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos, isto é, o denominador curricular comum, nunca esgotando o que um aluno tem de aprender. Desta forma, constituem-se, a par com o *Perfil dos Alunos*, como o referencial para a avaliação externa.

A componente do referencial curricular designada por Aprendizagens Essenciais expressa a tríade de elementos — conhecimentos, capacidades e atitudes — ao longo da progressão curricular, explicitando:

- (a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos);
- (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender);
- (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina- na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas-, num dado ano de escolaridade.

A redefinição do Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário concretizou-se no estabelecimento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA) e na definição de Aprendizagens Essenciais, orientadas por esse PA e articuladas entre si nos planos horizontal e vertical. Esta transformação no plano curricular será gradual, de 2018 a 2020, e participada de modo a existir uma melhor racionalização do trabalho dos professores e escolas e a mais efetiva aprendizagem de todos os alunos, atualizada pelos referenciais internacionais *Projeto Educação 2030* (OCDE; 2016); *Repensar a Educação* (UNESCO, 2016); *Resumo de Políticas* (UNESCO, 2017), evoluindo para um formato menos prescritivo e mais orientador. De referir, no entanto, que os programas das disciplinas são os mesmos, mudando apenas, nas componentes do currículo no 1º ciclo, a área das Expressões que doravante se designam Educação Artística e Educação Física, sendo as disciplinas da EA: [Artes Visuais](#); [Expressão Dramática/Teatro](#); [Dança](#); [Música](#)

Em 2017 foram também realizadas, pela primeira vez, provas de aferição das expressões artísticas no 2º ano de escolaridade, sendo a elaboração destas provas da

competência do Instituto da Avaliação Educativa (IAVE). Estas provas constituem um instrumento de avaliação que permite recolher dados considerados politicamente relevantes sobre os níveis de desempenho dos alunos quanto às suas aprendizagens e competências. Idealmente, as provas de aferição constituem instrumentos de diagnóstico, postos à disposição das escolas e dos docentes, no sentido de facilitar a reflexão coletiva e individual sobre a adequação das práticas letivas, ajustando-as para a obtenção de uma progressiva melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Na área das Expressões Artísticas, os resultados nacionais das provas de aferição foram publicados a 26 de setembro de 2017 pelo IAVE (Ver Anexo II, Quadros 3 e 4, pp.145-146). Pela positiva, é de salientar que nas áreas disciplinares sujeitas a uma avaliação com provas práticas os desempenhos são globalmente bem conseguidos: mais de 80% dos alunos conseguem desempenhos dentro do esperado, com exceção dos domínios Expressão e Educação Musical e Jogos Infantis, onde aquela percentagem se situa nos 60%. As provas de Expressões Artísticas e Físico-Motoras são, globalmente, as que apresentam os desempenhos mais elevados. Há ainda a destacar que, na prova de Expressões Artísticas, os desempenhos não foram muito condicionados pelo nível de complexidade das tarefas propostas (os valores por domínio cognitivo apresentam uma fraca amplitude, da ordem dos 4%). A leitura destes resultados sustenta as ações a desenvolver, visando (i) agir estruturalmente; (ii) atuar no percurso escolar dos alunos que no ano transato realizaram provas, beneficiando do facto de se encontrarem ainda nos ciclos de escolaridade em que as realizaram e, assim, a tempo de todos investirmos na melhoria da qualidade das suas aprendizagens. (IAVE, 2017: 6-7)

O ME lançou propostas de atuação face à análise destes dados (Ver Anexo II, Quadros 5 e 5.1. p.147), que complementam o trabalho que as escolas e as famílias já têm condições para desenvolver a partir dos Relatórios Individuais (RIPA) (4 de outubro de 2017) e dos Relatórios de Escola (REPA) (4 de outubro de 2017). Quando analisamos o quadro comparativo dos resultados obtidos nos Agrupamentos de Escolas Sá da Bandeira e Eça de Queirós (locais onde decorreram as atividades da presente investigação, embora não incluindo turmas do segundo ano de escolaridade, alvo da avaliação intermédia), podemos verificar que são inferiores à média nacional, sendo os resultados da zona de Lisboa os que mais se destacam pela negativa (Ver Anexo II, Quadro 6, p.148). Não sendo do âmbito desta investigação a análise exaustiva destes

dados, estes deverão, no entanto, ser considerados para uma posterior reflexão/investigação em que se relacione os resultados obtidos nas aprendizagens com o meio sócio, económico e cultural dos alunos/famílias.

3.2. Formação (inicial e contínua) de Professores do 1º CEB: desde 1960 a 2018

As décadas de 1960 e 1970 (e anteriores) caracterizaram-se pela integração, nos currículos de formação de professores, da conceção de cultura e sociedade do regime totalitário do Estado Novo, com uma organização hierárquica, burocrática e autoritária que orientava todos os procedimentos relativos à formação inicial dos professores nas Escolas do Magistério Primário (EMP) (Mogarro, 2004). A seleção dos *alunos-mestres* era feita através de um exame escrito de Português e de História e Geografia de Portugal e em caso de aprovação, de uma prova oral, tipo inquisitório, feita por um júri constituído por docentes da escola. Prevalcia uma relação pedagógica caracterizada pelo distanciamento e autoritarismo, centrada na avaliação e nas normas disciplinares e comportamentais que os docentes das EMP asseguravam, sujeita a uma lógica reprodutora das aprendizagens e segundo uma conceção burocrática da função do professor, visto como funcionário.

O curso tinha a duração de quatro semestres (disciplinas: Língua Portuguesa, História, Aritmética e Geometria, Ciências Geográficas Naturais, Desenho, Trabalhos Manuais, Pedagogia, Didática, Legislação e Administração Escolares), integrando um estágio realizado nas escolas anexas, supervisionado pelos professores de Didática Especial, pois foi considerado mais útil que a aprendizagem se revestisse de um carácter teórico-prático que permitisse a teorização da prática e, por outro lado, possibilitasse a aplicação das noções teóricas. As grandes referências doutrinárias do regime são manifestas no ensino da História, que deve contribuir para despertar “uma consciência cívica e o amor à Nação”, sendo guiada pelos “princípios: Deus, da Pátria e da Família” (Pinheiro, 1961: 90). No entanto, neste período alguns professores e formadores de professores (como Moreirinhas Pinheiro) já se afirmam como partidários dos ‘métodos modernos’, defendendo uma educação ‘ativa’, ‘intuitiva’, ‘prática’ e ‘experimental’ -

sendo esta terminologia uma das marcas da modernidade pedagógica -, e assumindo-se como defensores de uma corrente renovadora, embora com uma interpretação católica e conservadora (Pintassilgo, 2012).

Na escola antiga os factos eram apresentados de uma maneira rígida, expositiva, em que o compêndio desempenhava o principal papel. A escola moderna ou ativa utiliza também a didática, a exposição, mas exige mais do aluno. Deve dar vida à História, apresentar intuitivamente figuras e acontecimentos, criar cenas, excitar a fantasia e mobilizar a auto atividade dos alunos... As correntes modernas deste ensino tendem para a utilização de processos globalizadores, orientados para os interesses e para a atividade lúdica da criança. (Pinheiro, 1961:92)

No início da década de 70, decorrente da situação insustentável causada pela imobilidade do sistema e o conseqüente desajustamento relativamente às necessidades postas pelo desenvolvimento económico e social, em 1971, o Ministro da Educação, Veiga Simão, apresenta o *Projeto do Sistema Escolar* e as *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*. Em 1973 foi aprovada a lei que permitia uma nova reforma do sistema educativo e que, pela primeira vez, introduzia o conceito de democratização no âmbito de um regime político nacionalista e conservador. A reforma abrangeu a educação pré-escolar, a escolaridade obrigatória, o ensino secundário e expandiu o ensino superior. Porém, a reforma de Veiga Simão não chegou a ser totalmente implementada, devido à revolução democrática de 25 de Abril de 1974.

Apesar dos conflitos sociais e dos debates ideológicos próprios de um período revolucionário, desenham-se consensos quanto ao papel da educação no desenvolvimento económico e na modernização do país. Verifica-se uma grande mobilização e participação social no setor do ensino, sendo de assinalar algumas transformações significativas, sobretudo com relação à alteração dos conteúdos da aprendizagem em todos os graus de ensino. Também as EMP têm de se adaptar a este novo modelo de sociedade e da escola que se lhe adequa. Na *Introdução ao Plano de Estudos* (1974) é referido que a renovação da sociedade portuguesa implica a renovação das estruturas docentes, tendo o curso de formação o objetivo de formar professores intervenientes na sociedade, capazes de promover nos alunos capacidades de realização de um projeto de vida responsável, tendente à construção de uma sociedade democrática, onde o conhecimento é fator essencial (Matos, 1978).

Os objetivos dos Programas das EMP deste período são coerentes no domínio dos saberes e das competências a formar nos futuros professores que têm de repensar o ato

educativo de forma científica e criativa; dominar conhecimentos antropológicos, sociológicos e culturais que permitam interpretar os comportamentos, organização e valores da sociedade; intervir como agente transformador de um processo social; dominar a metodologia, ter conhecimentos e saber utilizar técnicas pedagógico-didáticas. Consagra-se a abertura das EMP à comunidade e seus problemas (nomeadamente à comunidade profissional), sem perder de vista os domínios mais ligados ao saber profissional do *ser professor*: Psicologia (de raiz Piagetiana), Pedagogia (com base na Escola Nova e seus pressupostos bem como em concepções não-diretivas do ensino).

No ano de 1977, as EMP são reconvertidas em Escolas Superiores de Educação (ESE) destinadas à formação de profissionais de nível superior (primeiro ao nível do bacharelato e mais tarde de licenciatura). Em 1978 são introduzidas no currículo dos futuros professores as Expressões: Musical, Visual, Física e Drama, com uma carga horária semanal de oito horas.³³ Foi também na segunda metade da década de 1970 que se iniciou o processo de construção do sistema de formação contínua (embora sem um carácter sistemático e institucionalizado), com diversas entidades a promoverem ações de formação para professores interessados na sua atualização pedagógica: instituições do Ensino Superior, sindicatos, associações profissionais, mas, sobretudo no Ensino Primário, os serviços centrais e regionais do Ministério da Educação e Investigação Científica. Em 1976, nos chamados *Encontros de Setembro*³⁴, teve início a Formação de Professores do Ensino Primário (com a duração de duas semanas)³⁵, voltando os professores às EMP, pois estas ações de formação e valorização profissional seguiam

³³ Os quatro primeiros anos do ensino primário são organizados a partir do ano letivo 1974-75, em fases com a duração de dois anos e que funcionam em regime experimental. A avaliação escolar passa a realizar-se no fim de cada fase, deixando de haver reprovação no final do 1º e do 3º ano de escolaridade. Quanto ao 5º e 6º ano, integrados no ensino obrigatório, estão organizados em três ramos (ciclo complementar primário, ensino preparatório direto e ensino preparatório TV) com o objetivo de alargar a frequência a um maior número de alunos, muitos com carências económicas graves, e também de aproveitar os recursos existentes.

³⁴ Nestes *Encontros* foram lembrados conceitos de aprendizagem da criança; explicada a razão das fases de escolaridade; a organização da sala de aula; o que é o Meio Físico e Social, os seus conteúdos e como se faz o seu estudo (MEIC/DGEB, 1976). Também o papel do professor numa pedagogia ativa e inserida na realidade foi salientado: aquele já não é o mestre que tudo dirige, que apenas debita conhecimentos e se esquece de descobrir o que os seus alunos sabem e aquilo de que são capazes.

³⁵ Este programa de formação contínua era ministrado através de ações de formação diretas, presenciais, recorrendo a inspetores-orientadores, professores das EMP e Animadores Pedagógicos. A formação organizava-se por conteúdos disciplinares: Psicologia, Psicopedagogia, Pedagogia, Sociologia da Educação, Saúde Escolar. Meio Físico e Social, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Educação Visual, Música, Movimento e Drama, Propedêutica, Interdisciplinaridade, Técnicas Audiovisuais, Avaliação e Organização Escolar (MEIC/DGEB; 1977).

essencialmente o modelo de formação inicial, na medida em que entendiam a formação contínua como um complemento ou ajustamento daquela, uma *reciclagem*.

Como nem todos os professores podiam beneficiar destas ações diretas (que implicavam deslocar-se à cidade capital de distrito e aí permanecer durante duas semanas), e dado que os recursos materiais e humanos das estruturas regionais eram muito limitados, admitiu-se que as EMP poderiam optar por planos experimentais de formação de professores em exercício. Também de 1978 a 1980, se recorreu a ações de formação à distância, através de programas de rádio e televisão. Perspetivava-se, então, uma Escola Renovada em que “cada inovação não deve surgir do acaso, mas ser o resultado da reflexão pessoal, de troca de experiências entre colegas, da investigação e do estudo” (DGEB, 1978/79).

Na década de 80, foram os sindicatos e as associações de profissionais que desempenharam um importante papel na mobilização dos professores para ações de informação e sensibilização (realizando encontros, seminários, jornadas, conferências, etc.), bem como as ESE. No entanto, discutia-se nos meios académicos a necessidade de repensar os modelos dominantes de formação de professores, segundo aquilo que André de Peretti designava como *o paradoxo da atividade docente*:

Homem/ [ou mulher, acrescento] de transmissão, o professor é também um homem de descoberta, homem de cultura, é, contudo, homem do seu tempo, intelectual, é também artesão (e artista), homem de personalidade viva, é também um homem de engenhosidade prática; nele, devem conciliar-se os contributos do *homo sapiens* e os do *homo faber*. (Peretti,1984:137)

O ano de 1986 constitui um marco histórico da evolução dos sistemas educativos em Portugal, pela emergência de um consenso alargado sobre a missão, estrutura e princípios gerais de organização do sistema educativo português, expresso na aprovação da *Lei n.º 46/86*, de 14 de outubro (ou LBSE), que estabeleceu a escolaridade obrigatória de nove anos. O documento legislativo ficou marcado pela urgência política em criar medidas e encontrar soluções tendentes ao reequilíbrio das contas públicas, e pela adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE). Por seu lado, as ESE adquirem capacidade legal de formarem professores para todo o EB (do 1.º ao 6.º ano de escolaridade), e realizarem a reconversão dos professores no ativo. Na perspetiva dos seus promotores, a medida justifica-se como apoio ao efetivo alargamento da

escolaridade, bem como uma tentativa para evitar a passagem brusca do ensino de classe para o ensino de disciplina.

No campo da formação de professores, a década de 1980 ficaria marcada pela implementação de três projetos de Formação Contínua que, dada a sua qualidade e princípios orientadores, serviram mais tarde de reflexão e adaptação a modelos de formação para professores/formadores: o Projeto Prosalus 86, o Projeto Foco – Formação por Competências (1984-86), o Projeto Minerva (1985).

O Projeto Prosalus 86 baseou-se na obra de Gaston Pineau cujo livro *Vidas dentro das histórias de vida* (1980) marcou o início da utilização do método (auto)biográfico na formação de adultos (Nóvoa, 1998: 23). Segundo uma ótica sociológica, o autor considera as histórias de vida como um método de investigação-ação, que procura estimular a autoformação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva. A biografia passa a ser entendida como um meio de investigação e um instrumento pedagógico – sendo que esta dupla função justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação. Ao formando é, assim, concedido o duplo estatuto de ator e investigador, criando as condições para que a formação se faça na produção do saber e não no seu consumo.

O Projeto Foco - Formação por Competências (projeto de investigação coordenado por Albano Estrela, entre 1984 e 1986), surgiu numa linha de evolução dos modelos iniciais de formação por competências, aproximando-se dos modelos centrados na análise de tarefa.³⁶ Em síntese, este projeto foi *uma ação de formação e uma formação para a ação*, que visava promover, de forma apoiada, o desenvolvimento profissional

³⁶ A estratégia de formação do Projeto assentava em dez princípios: 1) um processo de formação de professores deverá assentar na utilização da investigação como estratégia de formação; 2) urge criar uma atitude científica no professor em formação; 3) o conhecimento, tanto o de características práticas como o teórico, deverá ser apresentado, sempre, com um carácter instrumental de finalidades bem evidentes; 4) o grupo, enquanto mediador de crescimento individual, permite o aparecimento de formas de trabalho necessárias ao confronto e ao desenvolvimento de projetos pessoais de formação profissional; 5) os modelos de formação de professores não diferem, na estrutura e no funcionamento, dos modelos de formação profissional; 6) a formação de professores deverá centrar-se na sala de aula, ponto de partida para a tomada de consciência de si ‘em situação’; 7) o processo de formação deverá ter como finalidade a autoformação, possibilitando uma deslocação progressiva do ‘modelo matricial’ da intuição formadora para modelos diversificados, a desenvolver pelos indivíduos e pelos grupos de autoformação em que se inserem; 8) o processo de formação deverá, no atual estado de investigação, centrar-se preferencialmente no ‘teaching’; 9) a formação por competências constitui um modelo de grandes possibilidades de operacionalização no âmbito da formação de professores; 10) as competências poderão ser organizadas sob a forma de módulos de formação, de acordo com os projetos individuais ou grupais em questão.

dos docentes e o sucesso dos alunos na sala de aula (ou na escola em geral), ao dotar as comunidades educativas com professores mais qualificados pedagógica e didaticamente.

O Projeto Minerva surgiu de um programa da responsabilidade do ME que pretendia introduzir as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino não superior. A execução do projeto (1985 a 1994) efetuou-se nas vertentes da formação de professores e de formadores, na exploração e desenvolvimento de materiais (incluindo documentação e software educativo), investigação, apoio direto ao trabalho dos professores nas escolas, e criação de condições logísticas para a instalação e utilização destes meios (através da criação de Centros de Apoio Local e Centros Escolares Minerva), com o objetivo de renovar o sistema educativo (Ponte, 1994: 54).³⁷

Em suma, a fase de normalização democrática (1976-1986) ficou marcada por três características: 1) acabado o ciclo revolucionário, privilegiam-se os aspetos curriculares, técnicos e profissionais, em detrimento das ideologias; 2) toma-se consciência de que a expansão do sistema educativo pode criar efeitos perversos, nomeadamente em relação à qualidade desse ensino; 3) o bloqueio estrutural da economia portuguesa vai impedindo sucessivamente a reforma do sistema educativo.

Desde a publicação da LBSE em 1986, passaram a estar consignados na legislação portuguesa: o direito à educação e à cultura para todas as crianças (a escolaridade obrigatória é alargada para 9 anos), a formação de todos os jovens para a vida ativa, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender e ensinar, a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema (ensino recorrente) e a melhoria educativa de toda a população. A mesma Lei criou uma nova organização do sistema educativo: educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar (sendo que esta última abrangia atividades de alfabetização, de educação de base e de iniciação e aperfeiçoamento profissional). No mesmo documento ficou determinado o

³⁷ Os seus princípios orientadores: 1) necessidade da formação ser informada por um quadro de referência de cultura global – reflexão sobre o impacto das novas tecnologias da informação nas mais diversas esferas da atividade científica, cultural, social, económica, política e ao nível das organizações; 2) o papel central da didática da área de ensino do professor – ela é integradora de diversos saberes mobilizando-os para a reflexão sobre a prática pedagógica de determinados conteúdos específicos; 3) a necessidade de uma implicação pessoal dos professores no seu processo de formação – toda a verdadeira formação tem por base uma disposição de autoformação; 4) a valorização das dinâmicas de grupo – um dos maiores obstáculos ao crescimento profissional do professor é a sua situação de isolamento em relação aos colegas, e muitas vezes até em relação aos progressos recentes na área onde ensina. As dinâmicas de grupo, centradas em projetos, constituem um elemento por excelência do processo de formação.

seguinte: “o ensino no 1º ciclo é globalizante e da responsabilidade de um professor único, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (ME, 1986: 3070).

Em 1986 criou-se uma Comissão de Reforma Educativa, grupo de trabalho este que teve como tarefa elaborar uma proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básicos e secundários. António Nóvoa (1992) refere que a Reforma Educativa pode ser vista como um esforço do Estado para adquirir uma maior legitimidade, nomeadamente na definição dos conteúdos curriculares, na configuração dos modelos de direção da Escola e no controlo da profissão docente. Nesse sentido, o Conselho de Ministros (reunido a 10 de dezembro de 1987) aprovou um Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) que envolvia vários Ministérios e propunha-se reduzir a taxa de insucesso escolar em 10% no primeiro ano do seu funcionamento. Faziam parte deste programa 10 componentes, mas vamos debruçar-nos apenas sobre a 8ª que diz respeito ao apoio pedagógico-didático que era dinamizada por um grupo de professores pertencente ao Núcleo de Animação Pedagógica a quem competia: 1) fazer o diagnóstico das dificuldades de educação existentes nas escolas em colaboração com os Conselhos Escolares; 2) elaborar, a partir das necessidades detetadas, o plano anual das ações a desenvolver a nível concelhio e coordenar a realização desse plano; 3) dinamizar as reuniões dos Conselhos Escolares na sua componente pedagógica e colaborar com este órgão de gestão na elaboração do projeto de escola; 4) promover encontros/seminários e debates de professores a nível concelhio no sentido de estimular a troca de experiências e enriquecimento mútuo. Pretendia-se que as práticas desenvolvidas assentassem numa metodologia capaz de estruturar um modelo de formação assistido que permitisse aos professores protagonizarem a sua própria formação; conferisse uma organização sequencial e coerente, num ritmo idêntico ao do processo de crescimento próprio da relação pedagógica; organizar ações de formação, orientação e apoio pedagógico.

Estive bastante envolvida neste Programa pois no ano letivo 1989/90, a pedido do Núcleo de Animação Pedagógica do PIPSE (da Delegação Escolar de Sacavém), orientei cinco ações de formação a professores do 1º CEB, sobre o tema: Expressão Plástica/Técnica de construção de fantoches.

A Formação Contínua dos professores tem o seu enquadramento legal definido pela LBSE e pelo ordenamento jurídico da formação previsto no *Decreto-Lei nº 344/89*,

que consagra a formação contínua como dever e como condição necessária na carreira docente. Ali se estabelece que a formação contínua (para além de visar melhorar a competência profissional dos professores e de promover a investigação aplicada), se destina a incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade de educação e do ensino, e adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema de educação. Por sua vez, o Estatuto da Carreira Docente (*Decreto-Lei n.º 139-A/90*) veio reiterar o princípio da relação entre formação contínua e progressão na carreira profissional.

Em 1990, o *Despacho n.º 139/ME/90* (16 de agosto) aprovou os novos programas para o 1.º CEB, implicando que o desenvolvimento da educação escolar ao longo das idades abrangidas constituísse uma oportunidade para que os alunos realizassem experiências ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Estes princípios requeriam da parte do professor:

A consideração de um conjunto de valores profissionais que mobilizem estratégias e atitudes consequentes... respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha das atividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral. (ME, 1990:6).

As alterações introduzidas na LBSE com modificação das habilitações para a docência no 1.º CEB consagraram, pela primeira vez, a licenciatura como a habilitação mínima para o exercício da docência no ensino primário (desde 1990, designado 1.º CEB), colocando em condições de igualdade, ao nível de habilitações profissionais, todos os educadores e professores do ensino não superior em Portugal (ME, 1997).

Na viragem do milénio, dois novos documentos (30 de agosto de 2001) vieram regulamentar, respetivamente, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário (*Decreto-Lei n.º 240/2001*), e o perfil de desempenho específico de cada qualificação profissional para a docência (*Decreto-Lei n.º 241/2001*). No primeiro destes documentos referia-se que o professor é um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição

contribui ativamente.³⁸ No segundo destes documentos determinava-se que o perfil do professor do 1º Ciclo deveria ser desenvolvido em conceção, desenvolvimento e integração do currículo, tendo no âmbito da Educação Artística as seguintes atribuições:

- a) Promove, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular;
- b) Desenvolve a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na educação artística, no âmbito do currículo do 1.º ciclo;
- c) Desenvolve nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando o património artístico e ambiental da humanidade. (ME, 2001:5575)

É neste ponto que a pergunta se impõe: será que um professor *generalista* que tem de se apropriar de conhecimento técnico e didático das nove disciplinas que constituem atualmente o currículo do 1º Ciclo, consegue efetivamente desenvolver nos alunos tanta *especificidade artística*, sendo que a carga horária semanal imposta pelo ME é de apenas três horas, a distribuir pelas quatro áreas de expressão?

Em diversos documentos oficiais declara-se que, no 1º Ciclo, as quatro áreas devem ser trabalhadas de forma *integrada* pelo professor da classe, podendo ser coadjuvado por professores especialistas. No entanto, esta última parte – ou seja, a coadjuvação por parte de professores especialistas – tende a não se consumir sistematicamente, o que acaba por se traduzir numa realidade inegável (década após década): tanto professores como alunos são deficitários desta educação artística sobre a qual tanto se legisla e se pretende *para todos*, nomeadamente, no campo das artes plásticas. Maria João Gamito afirma: “a escola desligou-se da vida e os programas curriculares remetem para segundo plano a alfabetização do visível” (1998: 28).

Com a *Declaração de Bolonha* (19 junho 1999) definiu-se o conjunto de passos a serem dados pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir, até ao final da década, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado. O chamado *Processo de Bolonha*, implementado em Portugal pelo *Decreto-Lei nº 74/2006*, redesenhou um novo modelo de formação de professores, os quais desde então passaram a concluir a sua formação inicial com o grau de mestre. Em cumprimento do

³⁸ Ali ficaram definidas as várias dimensões da atuação do professor: a) dimensão profissional, social e ética, b) dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; d) dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Programa do XVIII Governo Constitucional – onde ficaram definidos os dois “objetivos prioritários” na área da Educação: “a concretização de uma educação pré-escolar, básica e secundária de qualidade para todos” e “a valorização da escola pública como instrumento para a igualdade de oportunidades” –, em 2009, na condição de Ministra da Educação, Isabel Alçada afirmava:

Portugal poderá vencer com mais confiança os desafios do futuro e ocupar um lugar mais favorável na competição internacional se reforçar o rigor e a exigência na promoção e na consolidação das aprendizagens, as quais deverão naturalmente ser expressas em melhores resultados escolares.

O projeto Metas de Aprendizagem insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos. Concretiza-se no estabelecimento de parâmetros que definem de forma precisa e escalonada as metas de aprendizagem para cada ciclo, o seu desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar. Corresponde a resultados da investigação nacional e internacional sobre padrões de eficácia no desenvolvimento curricular, que recomendam este tipo de abordagem. (ME, 2009: sp)

Em 2011, iniciar-se-ia um grupo de trabalho encarregue desta tarefa. Em consequência, e passados dez anos de vigência no sistema de ensino público português, o documento *Competências Essenciais* (2001) seria revogado pelo *Despacho n.º 17169/2011* porque, segundo o Ministro da Educação e Ciência, Nuno Crato (12 dezembro 2011), aquele documento:

... continha uma série de insuficiências...prejudiciais na orientação do ensino... menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino...desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização... dificultou a avaliação formativa e sumativa da aprendizagem... Em síntese, o referido documento aderiu a versões extremas de algumas orientações pedagógicas datadas e não fundamentadas cientificamente... nem o currículo se deve tornar um veículo para a imposição do experimentalismo pedagógico. *O Ministério da Educação e Ciência pretende reduzir o controlo central de todo o sistema educativo, assim como o excesso de regulamentação e a burocracia.* O currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua atividade letiva. Assim, deverá dar -se aos professores uma maior liberdade profissional sobre a forma como organizam e ensinam o currículo... deverá ser feita uma avaliação mais rigorosa sobre o resultado do seu trabalho e do da escola, primordialmente através da *avaliação dos conhecimentos adquiridos* pelos alunos... É decisivo que, no futuro, não se desvie a atenção dos elementos essenciais, isto é, *os conteúdos*, e que estes se centrem nos aspetos fundamentais Os serviços competentes do Ministério de Educação e Ciência, através da Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário, irão elaborar documentos clarificadores das *prioridades nos conteúdos* fundamentais dos programas; esses documentos constituirão *metas*

curriculares a serem apresentadas à comunidade educativa, e serão objeto de discussão pública prévia à sua aprovação. (MEC, 2011:50080, itálicos nossos)

Embora com muitas vozes discordantes, entre elas a do Conselho Nacional de Educação (CNE), o *Despacho n.º 10874/2012* (10 agosto) homologou as *Metas Curriculares* nas disciplinas de Português, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Visual e Educação Tecnológica do EB que seriam implementadas a partir do ano letivo 2012-13 seguindo-se as metas das outras disciplinas sequencialmente.

Em 2012, o *Decreto-Lei n.º 139/2012* (5 julho), estabeleceu os princípios orientadores da organização dos currículos do EBS, e face à ausência da inclusão da Educação Artística neste documento, o Conselho Nacional de Educação, depois de ouvidas diversas individualidades ligadas a esta área, algumas delas com responsabilidade na formação de docentes, elaborou uma *Recomendação sobre Educação Artística*. Neste documento destaca-se o papel da educação artística, desde a sua “utilidade” ao reconhecimento do seu valor intrínseco de interpretação, fruição e expressão dos sujeitos na sua relação com o mundo; as tendências internacionais e o ponto da situação em Portugal, recomendando especificamente para o 1º Ciclo que:

1 — Ao nível do currículo e da organização do ensino:

1.1 — Que a educação artística integre inequivocamente o currículo nacional, possibilitando a aprendizagem de uma variedade de linguagens — das mais tradicionais às mais recentes — e de uma variedade de tónicas, salvguarde uma perspetiva abrangente e integrada que valorize a fruição, a expressão, a criatividade, a comunicação e o conhecimento do património.

1.2 — Que se consagre a importância da educação artística ao longo de toda a escolaridade básica de forma contínua, devendo-se para tal, com carácter de urgência:

a) Clarificar a situação da área das Expressões no currículo do 1.º ciclo do ensino básico.

1.3 — Que, sem comprometer o carácter global do processo de ensino/ aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico, assegurado pela presença e ação constantes do professor único, se incentivem, quando as condições o permitem e favorecem, formas de coadjuvação dos educadores de infância e dos professores do primeiro ciclo, assinalando-se como positiva a flexibilidade defendida no artigo 21.º, n.º 2, alínea b, do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 julho.

2 — Ao nível da formação de professores e educadores:

2.1 — Que se revejam as opções da formação inicial e contínua de educadores e professores, no pressuposto de que os docentes precisam de desenvolver saberes e estratégias pedagógicas e didáticas, visando fortalecer a cultura artística dos alunos. (CNE-MEC, 2013: 4272)

Por sua vez, o novo Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores (RJFCP), aprovado pelo *Decreto-Lei n.º 22/2014* (11 de Fevereiro), estabeleceu um

novo modelo para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes e para, em benefício da aprendizagem, promover inequivocamente a qualidade do ensino, pelo que o aperfeiçoamento profissional dos docentes, sobretudo no que respeita ao desempenho em sala de aula, constitui a sua principal finalidade. A materialização desta finalidade articulava-se ainda com a política educativa, os projetos educativos e curriculares dos agrupamentos de escolas, os resultados da avaliação das escolas e dos alunos e as necessidades identificadas pelos professores.

Depois de efetuada esta espécie de inventário de elementos avulsos e dispares, que nos parecem exaustivos e redundantes (e por vezes até cansativos), eles são apenas um ténue vislumbre da complexidade e peso de toda uma máquina burocrática que é hoje o nosso sistema de ensino, cheio de leis, decretos, relatórios, formulários, recomendações e pareceres de especialistas que se vão acumulando e revogando uns aos outros, mas que, na realidade vivida dia-a-dia no terreno, nada mudam...É como se toda a história de vida do atual professor se resumisse a uma situação de absurdo existencial digna de constar num processo kafkiano...

Bem sabemos que as mudanças não se fazem por decretos, mas pela alteração das práticas. Se em cada escola existir um elemento motivador (digo, docente inspirador), trabalho de equipe, é possível refletir sobre as mudanças que a educação artística favorece, implementando um eficaz programa/projeto educativo e acabando, assim, com muitas das resistências dos professores. É também fundamental criar um ambiente favorável e que os professores tenham ferramentas práticas apropriadas, sentido comum, criatividade e sobretudo amor, dedicação e paixão pelo seu trabalho. A qualidade humana é mais importante que a técnica neste novo milénio.

No final do ano letivo de 2016, Mário Cordeiro, no artigo de opinião: *Mudar a escola - um desafio ao ministro da Educação, ao CNE e, no fundo, a todos os cidadãos, para descobrirmos “o espaço azul entre as nuvens”*, escreve:

Escrever, ler e contar fazia sentido como objetivo escolar para a burguesia dos séculos XVIII e XIX. Hoje, com a revolução tecnológica, social e a autenticidade de valores, já passámos a fase de o ser humano ser apenas um “androide melhorado”. Fica o humilde desafio: coragem! Revolucionem a escola, fazendo dela um centro de ensino/aprendizagem da cidadania e de todas as matérias das ciências e das humanidades,

mas baseando o sistema na arte, na estética e no aperfeiçoamento, porque são o *primum movens* e o legado da humanidade. (Cordeiro, 2016: sp)

Em algumas instituições de ensino superior, iniciou-se nas últimas duas décadas a criação de cursos especializados na área da Educação Artística, que serão certamente (ou, pelo menos, utopicamente) um ponto de partida para esta mudança de paradigma, mas para tal é necessário que os professores recém-formados sejam colocados nas escolas e tenham efetivamente oportunidade de exercer o seu ofício.

No 1º ciclo o professor é generalista e não especialista, ou seja, deve ser polivalente nas quatro expressões: artes plásticas, música, teatro e dança. Mas isso não acontece. É impossível ter formação específica nestas quatro linguagens, o que resulta num déficite da educação artística nas escolas. Na formação, o professor precisa de adquirir e dominar o conhecimento específico da linguagem das diferentes disciplinas e o conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem dessa mesma linguagem. A formação deve centrar-se na aprendizagem dos professores e na dos alunos, deve ser recíproca e estar focada nas suas vivências para não ser algo que vem de fora, logo fora do contexto social e cultural onde a escola se insere.

Não podemos generalizar, pois há boas práticas nalgumas escolas, que precisam de ser conhecidas e divulgadas, mas uma grande maioria carece de coadjuvação nas áreas das expressões para que o seu ensino-aprendizagem seja efetivamente *integral* e *integrado*. Ao não existir formação específica nesta área (por mais rudimentar que seja) tende-se a repetir formatos de trabalho e respetivos vícios instalados, e não a produzir algo novo e significativo para ambos professores e alunos. Daí se justifica, só por si, o módico contributo que esta dissertação aqui se propõe oferecer: uma proposta de oficinas de expressão plástica na formação de professores generalistas do 1ºCEB.

CAPÍTULO IV

4. PARTE EMPIRICA: HISTÓRIA DE VIDA E ESTUDO DE CASO

4.1. TEMPO DE RECORDAR: Viagem ao passado com os olhos de hoje

Neste capítulo proponho contar e analisar reflexivamente a minha história de vida enquanto professora, com o objetivo de fundamentar estratégias teórico-metodológicas para a escrita desta dissertação e, sobretudo com o objetivo de demonstrar a necessidade e a pertinência da formação de professores do 1º CEB ao nível das expressões artísticas (artes visuais). Dando como exemplo o meu percurso de vida e as experiências que fui consolidando e sistematizando ao longo da minha prática de ensino, pretendo destacar alguns dos momentos mais representativos da minha atividade profissional no que diz respeito à integração das artes no currículo deste nível de ensino, quer na sua componente interdisciplinar, quer na sua componente especializada e/ou especificamente 'artística'. Segundo Ponte (1998) a 'história de vida', a 'biografia' e a 'narrativa' são importantes como estratégias de investigação.

O método narrativo, como método de investigação educacional, tem vindo a ganhar proeminência cada vez maior, configurando-se como uma importante abordagem no quadro da investigação qualitativa do tipo interpretativo, pois ele parte da prática profissional, em sala de aula, onde o conhecimento profissional do professor se revela. (Ponte, 1998:27)

Neste sentido, torna-se relevante a ligação entre formação e investigação, pois o processo de reflexão tanto durante como após a ação, permitem o desenvolvimento profissional do professor. Pretende-se que estes registos autobiográficos, para além de uma componente descritiva que contextualiza a experiência, integrem os desafios colocados aos alunos e uma apreciação sobre as aprendizagens. Esta dimensão analítica e autorreflexiva dos registos (escritos e visuais) das atividades escolares e das práticas docentes exigem algum distanciamento crítico por parte do próprio investigador (enquanto *sujeito* e *objeto* de investigação), para que se possam “desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitem conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente (Garcia, 1999:153). Mas este processo de reflexão sobre a ação ficaria incompleto se não lhe introduzíssemos a dimensão da partilha e da discussão coletiva.

4.2. Os caminhos da aprendizagem pela arte

Quando terminei o curso do Magistério Primário (1976, Coimbra), decidi que iria exercer a minha profissão em Lisboa. Mas neste período de grandes alterações políticas e sociais (que já descrevemos num capítulo anterior), as colocações foram prioritárias para os professores que estavam a regressar das ex-colónias e quem estava em início de carreira desesperava por uma colocação (onde quer que fosse). Acabei, literalmente, por ‘ir parar’ a uma aldeia da Serra de Montejunto. No ano seguinte, fui colocada em outra escola, não muito longe desta. No terceiro e quarto ano da minha vida profissional como professora primária, passei por outras escolas, já mais perto da grande cidade, restando-me pouco ou nenhum tempo para outra coisa que não as idas e vindas entre a minha casa e a escola. E eu, que queria tanto estudar mais e aprender novas coisas, via os dias, os meses, os anos sucederem-se e os sonhos a adiarem-se...

Foi quando, num dia de 1980, chegou à escola uma circular a informar que o Ministério da Educação tinha assinado um protocolo de cooperação com os países africanos de língua oficial portuguesa (os mesmos de onde tinham vindo os milhares de professores que não me tinham deixado nenhuma vaga na tal escola de Lisboa). Decidi inscrever-me no programa, e ir ensinar para Angola. Se eu, jovem professora, tinha tanta ânsia de saber mais e conhecer mais, tinha também agora uma oportunidade única para o fazer, noutro país, num outro continente, numa cultura diferente e onde os alunos me esperavam em escolas vazias de professores.

Em julho de 1980, juntamente com um grupo de cinquenta professores de todos os graus de ensino, aterrámos numa cidade do sul de Angola (Lubango) situada num planalto lindíssimo, quase a dois mil metros de altitude, com a savana e o imenso deserto de Moçâmedes como moldura. Nos primeiros dias conhecemos a cidade, as casas ou hotéis onde iríamos morar...enfim a adaptação a um país onde os cheiros, as cores, a luz, os espaços nos aturdiavam e deslumbravam, mas onde quase nos sentíamos em ‘casa’ pelo carinho com que fomos recebidos. Mas, era necessário começar a trabalhar e cada professor foi colocado, após uma reunião geral na Delegação de Educação, nas escolas onde iria lecionar.

Quando cheguei à escola do 2.º Ciclo (os responsáveis da educação acharam que as minhas habilitações eram excessivas para o 1.º Ciclo), o diretor encaminhou-me para a

sala de professores e, para meu espanto, as poucas cadeiras e mesas existentes eram de lata, nas janelas já não existiam vidros e o grupo de professores que esperavam pelo primeiro encontro eram de uma diversidade tal que fiquei de olhos arregalados. À medida que nos fomos apresentando soube que ali existiam professores de todas as cores e proveniências: angolanos negros, brancos e mestiços, portugueses, cubanos, alemães, búlgaros, jugoslavos, polacos, russos, vietnamitas, japoneses, brasileiros, uruguaios, são-tomenses, cabo-verdianos, zairenses... Dado que desde 1975 as escolas não tinham funcionado (pois raros eram os professores angolanos) era necessário reorganizar todas as estruturas, adaptar ou criar programas para todas as disciplinas. Foram criadas equipas para esta tarefa digna de Hércules, cada um socorrendo-se de material que tinha trazido do seu país de origem. As dificuldades residiam sobretudo na comunicação, no passar ao papel de todas as sugestões e depois submetê-las ao rigoroso controlo político de um membro do comité do partido.

Competia ainda aos professores cooperantes a difícil tarefa de formar novos professores angolanos, alguns com escolaridade pouco acima do nível onde iriam lecionar, pois não existiam escolas de formação inicial de professores. Quando em meados de novembro iniciámos o ano letivo, eu sentia-me um pouco nervosa, como se fosse o meu primeiro dia de aulas como professora, e era, naquele contexto... Eu tinha então 21 anos. E (nunca mais me vou esquecer) ao entrar na sala de aula (sem porta), trinta e seis crianças esperavam sentadas, em silêncio, tão expectantes como eu. Ao aproximar-me deles e estender o meu olhar sobre a turma, vi tudo negro, só a luz dos seus olhos grandes brilhava! Não distinguia as feições dos seus rostos, os rapazes das raparigas (quem tinha lenço devia ser rapariga – lembro-me de pensar...). Eram tantos! Parecia que absorviam a luz que entrava a jorros pelas janelas. Eu ia ser a professora de Educação Visual e Plástica e ali estava a olhar e a não conseguir ver... Sorri e eles devolveram-me o sorriso, dizendo em coro:

- “Bom dia camarada professora!”

E o seu sorriso aberto iluminou-os e a mim também, pois quebrou este confronto entre culturas, com preconceitos de raça, de cores, e ajudou-me a vê-los e mais tarde a compreendê-los, pois num país onde a guerra fazia parte do dia-a-dia, estas crianças apareciam todos os dias na escola, mesmo sem comer, com as roupas velhas e gastas de

tanto uso, com o mesmo sorriso e vontade de aprender que, passados tantos anos, ainda me deslumbra...

E a professora que queria aprender, teve cinco anos para pôr à prova as suas capacidades de criatividade: quando não havia papel, pincéis, lápis ou tintas e tínhamos de procurar no campo em redor da escola os materiais (troncos, folhas, flores) e no lixo (as caixas de papelão, as latas, os arames que ganhavam nova vida nas mãos dos seus alunos), adaptando e flexibilizando currículos (mesmo sem saber que era assim que se chamavam), reutilizando e reciclando tudo (mesmo antes de ter ouvido falar em educação ambiental). Esta professora que queria aprender, aprendeu sobretudo a atirar-se para baixo da mesa da sala de aula quando os aviões sul-africanos sobrevoavam a cidade e bombardeavam os seus arredores durante longos minutos, continuando a trabalhar de seguida. Aprendeu a chorar em silêncio quando os camiões militares, um dia, pararam ao portão da escola e carregaram indiscriminadamente os alunos mais altos para irem para a frente de guerra na vizinha província do Cunene. Aprendeu a dar valor a todos os momentos. Aprendeu que os caminhos da aprendizagem são íngremes e tortuosos como os da Serra da Leba, mas que nos levavam até à beleza do deserto e do mar da Baía das Pipas.



Fig. 2 – Serra da Leba, província da Huíla, Angola
Fontes próprias datadas de 1980 e 2018

Se, desde o início do meu percurso profissional, eu tinha decidido que ‘a minha escola’ seria um local agradável onde as crianças tivessem vontade de aprender, de criar, de partilhar, de conhecer o mundo e não só obedecer, assistir, ouvir, calar, repetir, memorizar conteúdos sem significado para elas, depois de regressar a Portugal (em 1985), e de toda a experiência que foi dar aulas em Angola, tudo fazia ainda mais sentido para mim. Tinha programa para cumprir? Sim! Objetivos a cumprir? Sim!

Horário?...Sim! Mas, acima de tudo, tinha crianças. E eu nunca me esqueci do que é ser criança. Não esqueci o prazer de descobrir, explorar, encantar-me, espantar-me com tudo à minha volta... Porque, afinal, aprender/ensinar não tem de ser um sacrifício que fazemos, como professores/alunos, enfiados um dia inteiro em salas de aula com portas e janelas fechadas, sentados em filas de mesas e cadeiras viradas para o quadro, como se estivéssemos condenados a viver e a pensar dentro de uma quadrícula. Os objetos, assim como as pessoas, mexem-se, mudam-se e os espaços adaptam-se. Há barulho, há agitação? Claro que sim! Mas como afirmava o pedagogo João dos Santos: *Não é barulho. São as crianças a pensar.*³⁹

4.3. O mundo do imaginário

Num fim de tarde quente do verão de 1963, chegou ao largo da aldeia onde nasci (Santa Bárbara de Padrões), um homem de bicicleta com uma grande mala de vime no suporte. Parámos o jogo da macaca, as correrias, e rodeámo-lo curiosos. Tirou a mala, pousou-a junto à porta da taberna e anunciou que nessa noite íamos ver Teatro de Robertos. Foi a primeira vez que assisti a uma representação de fantoches, tinha eu quatro anos. Nunca mais me esqueci: à luz de uma lanterna de petróleo (a luz elétrica só chegaria com a democracia) as figuras coloridas dos Robertos ganharam vida própria, falavam, gritavam uns com os outros, cantavam e dançavam num frenesim alucinante. Mas o meu maior espanto foi ver, no final, que os bonecos ‘nasciam’ das mãos do homem da bicicleta e que ‘as vozes’ eram todas dele, como quando a avó nos contava histórias.



Fig. 3 - Fantoche

Continuei a ver representações de Robertos em feiras e mais tarde numa semana cultural, quando estava no magistério, em Coimbra. O nosso professor de Desenho, o arquiteto Plácido Santos, vendo o nosso entusiasmo por este tipo de personagens, convidou o bonecreiro para uma aula e dias depois construámos o nosso primeiro fantoche com pasta de madeira. Este boneco (Fig. 3) acompanhou-me durante estas décadas, foi ‘guia turístico’ de muitas viagens pelo imaginário, dinamizando a

³⁹ Afirmação proferida por uma Professora orientadora de estágio da Escola Superior de Santarém, em resposta a alunas estagiárias da minha turma, que se queixavam que as atividades por elas realizadas não tinham corrido melhor porque os alunos eram muito barulhentos.

construção de muitas personagens tanto com os alunos como com professores. Os fantoches, usados como recurso didático para desenvolver conteúdos específicos, como um conflito, fazem com que a criança represente a situação, comente-a e assim vive-a e sente-a como uma experiência de vida.

Fazer viver um Fantoches exige ainda, em termos de desenvolvimento, o ser capaz de se colocar no ponto de vista de um Outro que na realidade não existe, deixando-o “sentir”, “pensar”, “viver” de forma coerente como se de facto existisse. O Outro que o manipulador cria é fruto da sua possibilidade de pensar de forma abstrata, que lhe permite deduzir vida a partir da hipótese de vida que criou. (Costa e Barganha, 1989:47)

A construção de fantoches implica trabalhar de modo interdisciplinar, pois devemos partir de uma história de um autor conhecido ou escrita pelos alunos, e identificar as personagens e suas características físicas para as modelar; confeccionar as roupas e os adereços; construir a casa dos fantoches; pintar cenários; escrever o guião e ensaiar; escolher uma data e fazer um cartaz para publicitar o evento; apresentar o produto final aos colegas de escola, bem como à comunidade escolar. Isto implica a mobilização de múltiplas competências de diferentes áreas, em que os alunos/professores para terem sucesso necessitam de trabalhar em equipa.

Uma das experiências mais marcantes de que me lembro, envolvendo a construção e uso educativo de fantoches com alunos, ocorreu em 1988 na Escola nº 3 de S. João da Talha. Na seleção das personagens para modelar e ‘dar vida’, um dos alunos (de seu nome Túlio), escolheu um senhor idoso, o avô, narrador de histórias. Este aluno gaguejava muito, era muito inseguro, mas no dia em que começaram os ensaios e o Túlio colocou a sua personagem na mão e foi para a casinha dos fantoches, foi uma surpresa para todos. As falas saíram bem articuladas, fluentes, seguras. Tinha encontrado um modo de se expressar, em que não tendo de encarar os outros diretamente, ganhava confiança em si. Esta experiência positiva, com a continuação dos ensaios e das representações que fizemos tanto na nossa escola, como em outras escolas da localidade, permitiram a este aluno deixar de gaguejar, mesmo em situações que envolviam o contato com pessoas estranhas ao universo escolar.



Fig. 4 – Construção de fantoches e representação teatral. Escola nº 3 de S. João da Talha, 1988

4.4. O mundo que nos rodeia

Mostrar os resultados do nosso ensino aprendizagem aos pais, à comunidade é importante, pois é na partilha que ficamos mais ricos, e as atividades artísticas fomentam esta interação. Daí também a explicação para o facto de que, muitas vezes, se tenda a confundir e a restringir o papel das artes na escola com uma função meramente decorativa, comemorativa, lúdica e episódica. É hoje um facto incontestável que a

escola, como um todo, tem de ser ativa, reflexiva e participativa, de modo a conseguir motivar os professores que estão mais habituados a ‘metodologias tradicionais’ de ensino (isto é, metodologias essencialmente centradas numa abordagem expositiva de conteúdos, apresentação oral, exercícios escritos, etc.), não só a aderirem a atividades artísticas, mas também a ficarem mais atentos às possibilidades didáticas e pedagógicas que as artes oferecem ao professor do 1º CEB.

Isto porque, ainda hoje, muitos(as) professores(as) centram/confinam as suas práticas de ensino-aprendizagem à sala de aula, não deixando entrar, não abrindo as portas aos pais ou a outros membros da comunidade, nem mesmo se dispendo a colaborar com as ESE (embora muitas vezes estes professores acolham nas suas salas de aula os alunos estagiários oriundos destes estabelecimentos de ensino superior). Consideram que há uma interferência, um incómodo, e que nessas condições não conseguem ‘dar o programa’, que estas aberturas ao exterior provocam distrações ou, na pior das hipóteses, são investidas de um poder superior que os pretende ‘vigiar’. Segundo Stern, muitos destes professores agem assim “por conceções vindas do ensino que receberam, e até pelos antolhos de uma estética, eles dificilmente aceitam os princípios da educação artística” (Stern, 1974:25).

No entanto, tal não é o que experienciei na minha prática educativa. Desde o início da profissão envolvi os pais/encarregados de educação no processo educativo. A sala de aula/escola está aberta à sua colaboração/participação, temos de ser parceiros, aliados, na tarefa educativa e formativa dos seus filhos nos anos em que vamos estar juntos e que são cruciais para o seu desenvolvimento integral, sendo o 1º Ciclo a base da escolaridade, mas também da sua vida. A comunidade/localidade onde a escola está inserida tem de ser conhecida e integrada nas experiências de aprendizagem dos alunos/professores e, logo, ter um bom relacionamento com todos os parceiros da comunidade educativa (juntas de freguesia, câmaras, serviços educativos e culturais), é fundamental. Também o estar recetiva a ter alunos estagiários na sala, sempre me permitiu estar atualizada e fazer uma reflexão crítica sobre a minha prática, quer com eles quer com os professores supervisores, pois segundo Paulo Freire, é “o movimento dinâmico dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2010: 38), ou seja “a reflexão crítica sobre a prática atual, quanto a de outros tempos, é o que torna possível a transição da curiosidade ingénua à curiosidade epistemológica” (Bredariolli, 2012:18).

A integração da educação artística como elemento central na minha prática docente surgiu naturalmente, por vocação e formação, e isso diferenciou-me desde cedo nas escolas onde fui sendo colocada. Também envolver os próprios professores da escola e pais/avós de alunos em atividades em que interagem com os materiais e técnicas e criam algo ‘artístico’ conjuntamente, tem sido uma prática que tenho desenvolvido ao longo dos anos, com bons resultados. (Ver Anexo II, **Fig. 5, p.149**)

Quando estamos convictos da nossa atuação conseguimos adesão dos pares, das chefias e da comunidade. Isto significa que a nossa motivação e compromisso no trabalho que desenvolvemos – sabermos o que estamos a fazer e o porquê de determinada ação, isso gera confiança nos elementos da comunidade que, por sua vez, nos solicitam a participar em diferentes atividades. Um dos exemplos que posso destacar, foi a colaboração que tive, conjuntamente com os meus alunos, com a Prevenção Rodoviária Portuguesa (1989-1999), no âmbito da implantação da educação rodoviária nas escolas do 1º CEB, e na sequência da nossa participação em vários concursos desta organização (nos quais conquistámos os primeiros lugares). (Ver Anexo II, **Fig. 6, p.150**)

Outro exemplo foi iniciado na escola nº 183 dos Olivais (Lisboa), com o grupo “Ambiente/Arte”, onde construímos cenografia e adereços para a representação de peças teatrais relacionadas com a defesa do ambiente para a Câmara Municipal de Lisboa e, posteriormente, já na escola nº 3 do Cacém, para a Câmara Municipal de Sintra. Nesta última autarquia colaborámos ativamente com a Divisão de Educação no projeto ‘Festa das Escolas’ e nas ‘Mostras de Artes de Educadores e Professores do concelho de Sintra’ (1997-99). Todas estas atividades desenvolvem nos alunos/professores um sentimento de pertença a uma comunidade, envolvendo-os ativamente em aspetos culturais significativos para a sua aprendizagem da cidadania.

Por solicitação da direção da escola nº 3 do Cacém organizei, num período não letivo, um workshop de construção de fantoches e a adesão das colegas foi total, pois também o reconhecimento dos pares é fundamental para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal.



Fig. 7 – Workshop de Formação de professores, Escola nº 3 Cacém, 1996

Estes espaços pedagógicos mobilizam a expressão plástica e a criatividade artística, constituindo verdadeiros *lugares para o fazer, pensar, sentir, agir e problematizar em comum*, num intercâmbio de sentidos e ideias, prazeres e descobertas, envolvendo todos e cada um. Além disso, as relações interpessoais que se desenvolveram no decurso deste tipo de atividades impulsionaram a geração de outros olhares e a visualização de outros horizontes de possibilidade que nos mostram que são por vezes as coisas mais simples que produzem os maiores (e os mais duradouros) efeitos na comunidade educacional.

A participação em concursos lançados por diferentes organismos (Ministério da Educação, Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, Tribunal de Contas, Ongs, Prevenção Rodoviária), envolvendo variadas temáticas e formatos, também são uma excelente oportunidade para aprofundar estratégias de criação e experimentar soluções práticas ligadas às matérias, temas e problemas do currículo letivo. Professores e alunos empenham-se nestes concursos pesquisando e explorando, interagindo com pessoas exteriores à escola, intervindo na sociedade como cidadãos conscientes e atentos aos desafios da contemporaneidade, ao mesmo tempo que adquirem (e questionam) os hábitos da competição e da concorrência que os tornam intervenientes ativos em causas comuns, tais como: a importância de uma alimentação saudável, a preservação da biodiversidade dos rios, o conhecimento e utilização das energias renováveis ou a aceitação da diferença e inclusão de alunos/pessoas com deficiência na escola/sociedade.



Fig. 8 – Concursos, cartazes e publicações

No que concerne aos materiais e, também, à sua carência, procuro diversificar e ensinar às crianças (e também aos professores, quando se queixam que não fazem algo 'artístico' por falta de materiais) que tudo pode ser utilizado, reutilizado, criando novas formas e objetos. Por exemplo, as caixas de cartão onde vinham embalados os quadros interativos e outro material da escola, deram origem a árvores que foram concebidas e pensadas para serem integradas e dispostas em vários espaços comuns da escola (o refeitório, os corredores) ou que foram adaptadas a diversos propósitos utilitários que também pressupunham a aquisição ou o exercício de algum conhecimento específico das disciplinas e matérias do currículo letivo como, por exemplo, medir a altura dos alunos (Ver Anexo II, **Figura 9**, p.151).

Dado o número reduzido de horas atribuído à disciplina de EP (uma hora semanal), para muitos professores 'generalistas' as atividades desenvolvidas pelos alunos resumem-se a colorir ou a fazer 'trabalhos manuais' que, quase invariavelmente, resultam todos iguais, e que são maioritariamente motivados e/ou adaptados consoante as temáticas de determinadas datas ou épocas festivas, segundo moldes/modelos tirados diretamente da internet. No entanto, as artes visuais e plásticas devem ser ensinadas por si mesmas, para além de poderem ser entendidas como recursos didáticos para ensinar conteúdos de aprendizagem de outras disciplinas (Português, Matemática ou Estudo do Meio) com excelente resultado. Este último caso é de grande valia para todos os professores generalistas, uma vez que a maioria deles (para não dizer, todos) não têm competências nem conhecimentos *específicos* em todas as áreas artísticas.

A abordagem interdisciplinar das artes visuais é uma das mais pertinentes no 1º CEB. A partir do livro *A girafa que comia estrelas* (José Eduardo Agualusa) interligámos os conteúdos da disciplina de Português com o estudo dos animais (disciplina de Estudo do Meio), sem negligenciar ou secundarizar a EP, através da qual explorámos o conceito e as técnicas da ‘terceira dimensão’, utilizando materiais como caixas e tubos (sólidos geométricos – Matemática) que haviam sido trazidos para a escola por uma encarregada de educação. Depois de aprendidos todos estes conteúdos, e de termos criado algo novo, as nossas girafas deram vida ao átrio da escola.



Fig. 10 – A girafa que comia estrelas

A criação de animais em 3D, foi de tal modo do agrado dos alunos, que eles próprios tomaram a iniciativa de ir trazendo para a sala de aulas novas embalagens para recriar personagens de outras histórias que constavam no programa escolar, ou inventadas por eles. Com base nesta experiência – que serve para exemplificar *como os professores do 1º CEB podem (e devem!) mobilizar a expressão plástica e visual de uma forma interdisciplinar* – tenho sido convidada regularmente a dinamizar aulas/workshops, na ESE de Santarém, às alunas de Mestrado do 1º Ciclo. (Ver um exemplo Anexo I, Doc. D - Sequências Didáticas – powerpoint, **pp.138-142** e também, Anexo II, **fig. 11, p.152**)

A música também não foi esquecida e criámos instrumentos musicais. À semelhança de outras atividades expressivas, a construção de instrumentos é um meio de despertar nas crianças as suas capacidades psico-motoras, bem como as suas capacidades de iniciativa e realização através de uma prática de aproveitamento e transformação de materiais. A utilização destes instrumentos é encadeadora de situações expressivas muito gratificantes ao nível emocional e cognitivo, quer no campo da expressão musical, quer no campo do movimento e do drama.



Fig. 12 – Instrumentos musicais

Ainda que as potencialidades disciplinares e interdisciplinares da EP devam sempre destacar-se e sobrepor-se a outras finalidades ou objetivos que reduzam o lugar das artes na escola à sua mera função decorativa, lúdica ou comemorativa, datas e eventos relevantes na vida social e política da comunidade podem e devem ser assinalados e aproveitados para reforçar esse carácter multifacetado das expressões artísticas enquanto conhecimentos disciplinares, interdisciplinares e sócio culturais. O tema: *25 de Abril* oferece-nos uma oportunidade para pesquisarmos e elaborarmos uma contextualização histórica deste dia nacional que foi um marco determinante da nossa vida e memória coletiva portuguesa. Aproveitamos a ocasião para descobrir canções que reflitam sobre o tema liberdade. Sendo que, por coincidência, o nome da nossa escola é

Salgueiro Maia, procuramos conhecer e homenagear esta emblemática figura, desenvolvendo um trabalho coletivo destinado a recriar a imagem deste personagem histórico, reutilizando materiais diversos. Nestes exercícios e trabalhos ‘plásticos’ não há ‘moldes’ a copiar, nem ‘modelos’ a imitar. Cada aluno é livre para expressar a sua criatividade através do desenho, pintura, construção e/ou modelagem das ‘personagens’.

(Ver Anexo II, **fig. 13, p.153**)

Este *projeto artístico* foi exposto, no átrio do cinema Sá da Bandeira, nas comemorações do 25 de abril e, assim, os alunos viram reconhecido o seu trabalho e empenho pela comunidade, sendo que a exposição desse trabalho final num contexto público e comemorativo, foi entendido por todos desde o seu início como um ponto de chegada, e não como o ponto de partida para a realização do trabalho de criação e construção plástica. Em ‘pano de fundo’ este trabalho é também ilustrativo da pertinência da aplicação da *metodologia de trabalho de projeto (e por projetos)*, quer na prática docente, quer na formação de professores, desde os primeiros anos da infância e/ou docência. A esse respeito, convém mantermos sempre presentes estas palavras e estas evidências, comprovadas pela experiência acumulada de muitos anos:

As pesquisas dos anos 70 demonstraram que, se a educação de infância (...) não for de qualidade, causa limitado impacto no desenvolvimento ulterior da criança, tornando-se uma oportunidade perdida. (...) Não podemos deixar de afirmar um olhar mais abrangente, que se prende com uma visão/conceção de infância dos 0 aos 12 anos (...): uma infância não segmentada em etapas e serviços, mas entendida como um *continuum* coerente, em que escolas e professores se articulem entre si e elaborem propostas curriculares que possam abranger os diferentes níveis educativos de um modo articulado. O trabalho de projeto com crianças e jovens – e entre adultos – tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como *investigadora nata*. (Vasconcelos, 2012: 7)

Tomando a criança como *investigadora nata*, e a partir de uma visita ao centro histórico da cidade, procurámos descobrir e conhecer uma parte do seu património, nomeadamente os azulejos. A partir dessa investigação projetámos um painel com os costumes e tradições da nossa terra. Para isso tivemos a colaboração de duas técnicas do serviço de museologia e restauro da Câmara de Santarém, que além de orientarem a visita de estudo, se disponibilizaram a vir à escola acompanhar o projeto. Trouxeram azulejos de diferentes edifícios e épocas, que os alunos recriaram desenhando e depois passámos à fase de projeto e concretização do nosso painel de azulejos.



Fig. 14 – Painel de azulejos “Costumes e tradições da nossa terra”

Sair da sala de aula para o espaço exterior é enriquecedor. Tendo como ponto de partida e fio condutor das nossas atividades pedagógicas a *vontade de investigar*, aprendemos a observar, selecionar, recolher e, assim, a interligar (na teoria e na prática) as Ciências da Natureza com a Arte. Podemos desenhar os diferentes tipos de folhas e raízes, bem como fazer o registo fotográfico das mesmas, ou depois de secas organizá-las num herbário. O desenho é aqui apresentado aos alunos na sua vertente ‘científica’, para conhecimento das plantas, animais ou regiões, pois antes da máquina fotográfica era este o registo utilizado. Assim, ficam cientes da sua utilidade/necessidade, e estão mais atentos aos pormenores, observando e desenhando com mais atenção.



Fig. 15 – Estudo das plantas.

Considero muito importante a saída da sala de aula para estudar a natureza envolvente. As cores, os cheiros, a atmosfera de aprendizagem é motivadora tanto para alunos como para mim. A descoberta e o imprevisto de uma saída de campo valem mais que visualizações num livro ou na internet. No entanto, nem todos os professores pensam assim, e um aluno de outra turma confidenciou-me: “Vi a professora e os seus

alunos na mata. Estavam a recolher plantas para quê?” – Respondi-lhe que era para desenhar as folhas e as raízes e assim estudarmos as plantas. “Nós só vimos no manual. A minha professora diz que é uma perda de tempo andar lá fora, tem muito programa para dar”, respondeu com tristeza.

A construção de uma maquete permite, além da reutilização de materiais, o estudo da geologia, do meio físico, natural e intervencionado pelo homem, como também para a prevenção rodoviária, aspetos de urbanismo, sustentabilidade, energias renováveis, etc. (Ver Anexo II, **Figura 16, p.154**). A realização deste tipo de trabalhos implica ter muitos materiais para reutilizar: caixas e caixinhas, tubos, arames, lãs, garrafas, papéis, tintas, pincéis e a maioria das escolas tem pouco espaço para a sua acumulação e/ou arrumação. Numa das escolas onde trabalhei tínhamos os materiais guardados em caixas ou em estantes, mas dado a sala ser pequena e sermos vinte e sete pessoas, estava mesmo cheia. Um dia veio um enfermeiro à escola dar uma aula sobre vacinação e a Matilde, orgulhosa da sala, da maquete, do aquário, dos móveis e, como boa anfitriã, perguntou-lhe se queria ir ver a nossa sala. Mal a menina abriu a porta e entraram, o senhor exclamou: “Ó miúda isto não é uma sala de aula. É uma oficina.” Mas a Matilde, de caracóis irrequietos, retorquiu sabiamente para os seus oito anos: “Oficina, sim, de Aprendizagem!” e voltou costas ao seu interlocutor que ficou sem palavras.

O estudo dos planetas permitiu ‘viajar’ para o teto da sala e aí criar o sistema solar como um grande móbil que se agitava com o vento das janelas, bem como todo um conjunto de satélites naturais e artificiais, naves e um cometa. Nesta pesquisa utilizámos, além de imagens em livros, o programa *WorldWide Telescope* (um software gratuito da Microsoft para a educação), que permite explorar o universo através de imagens do telescópio Hubble da NASA. Tem ainda um conjunto de ‘viagens’ narradas por astrónomos e professores, aos diversos planetas, galáxias e nebulosas. É um recurso valioso na aprendizagem sobre o espaço, que muito entusiasma os alunos, fazendo muitos deles o *download* do programa nos seus computadores pessoais, para continuarem o estudo em casa com as famílias. Um dos meus anteriores alunos ficou tão motivado com este recurso que a sua opção de curso superior foi Engenharia AeroEspacial, tendo terminado o curso no ano passado. Num encontro que tive com ele referiu: “Obrigado professora por me ter mostrado o caminho para o Universo!”.



Fig. 17 – Sistema solar

Na planificação das atividades envolvo sempre os alunos (e as professoras aquando do seu período de estágio). Decidimos o que vamos fazer, quando, que materiais devemos utilizar, se os temos ou não, quem traz o quê, ficando alguém responsável pelo registo escrito que é depois afixado, estando sempre aberta a imprevistos, mudanças ou a que nem sempre consigamos fazer tudo o que tínhamos proposto (na maioria das vezes por excesso de ideias e pouco ano letivo). O que interessa é o caminho que percorremos juntos e o que aprendemos nesse percurso.

O participar em trabalhos que envolvam toda a escola e também as famílias é motivador para todos os envolvidos, estimulando a criatividade e criando um sentimento de pertença a uma comunidade. Inventar chapéus com material reciclável para festejar de forma diferente o carnaval ou diferentes árvores para assinalar o Dia da Árvore, são disso exemplo (Ver Anexo II, **figs. 18 e 19, p.155**). Depois dos trabalhos realizados, é muito importante estimular cada criança a olhar, observar e refletir em conjunto sobre o que foi feito, como foi feito, as soluções diferentes encontradas por todas as turmas, como poderia ser realizado, enfim, esta leitura coletiva aumenta o repertório individual, exercita a fruição estética, a perceção das diferenças. Dessa troca de experiências, observações, informações é que a descoberta de outras possibilidades pode servir como estímulo para a contínua experimentação e investigação.

O aparecimento de um arco íris no céu pode ser o pretexto para o estudo da cor, distinguindo cores-luz de cores-pigmento e explorar as possibilidades técnicas de alguns materiais específicos das artes. Nesta situação há uma abordagem às expressões artísticas que é pedagogicamente demarcada e serve de contraponto à abordagem 'interdisciplinar', ou seja, uma abordagem pedagógica que é propriamente 'artística' ou 'plástica', focalizada nas artes como disciplinas e conhecimentos específicos.





Fig. 20 – Estudo da cor

Face à pergunta de um aluno: “Como pinto a noite?” aprendemos uma nova técnica que permite criar trabalhos muito expressivos, mas esta pergunta permitiu falar novamente das cores, do que vemos ou não vemos, quando há ou não luz. Para isso pedi aos alunos que, um a um, pintassem numa folha A3 de cartolina, com lápis de cera, com cores que veriam se fosse de dia (exemplo da primeira imagem). O pintar/riscar aleatoriamente, confundiu-os no início. “Desenhamos o quê?”, “Só pintar?”. Enquanto realizavam esta atividade, fui à zona das artes plásticas e coloquei tinta preta numa taça. Quando todos tinham colaborado na tarefa pintei, com uma trincha, toda a folha de cartolina. “Então professora! Agora ficou tudo negro!”, “Não há luz, é noite, ficou tudo

escuro” (respon-di). “E agora, estivemos a gastar lápis de cera para nada”. Deixei-os expressar as suas dúvidas e desalentos, pois a tinta acrílica tinha de secar. Fui buscar um palito e risquei uma parte da folha para lhes mostrar uma nova forma de desenhar.



Fig. 21 – “Como pinto a noite?”

4.5. No ‘lixo’ também há ‘arte’ e a arte também se come...

Também numa visita de estudo à estação de tratamento dos resíduos sólidos se encontram elementos visuais e plásticos que os alunos descobrem e assinalam, no meio do ‘lixo’: “Olhe professora! As cores destes plásticos...”, “E esta composição das latas?!”, “Está aqui uma escultura!”, “Eu descobri outra...e outra!”, “Este sofá parece uma instalação numa exposição de arte...”, “Eu prefiro os esqueletos dos colchões.” ...

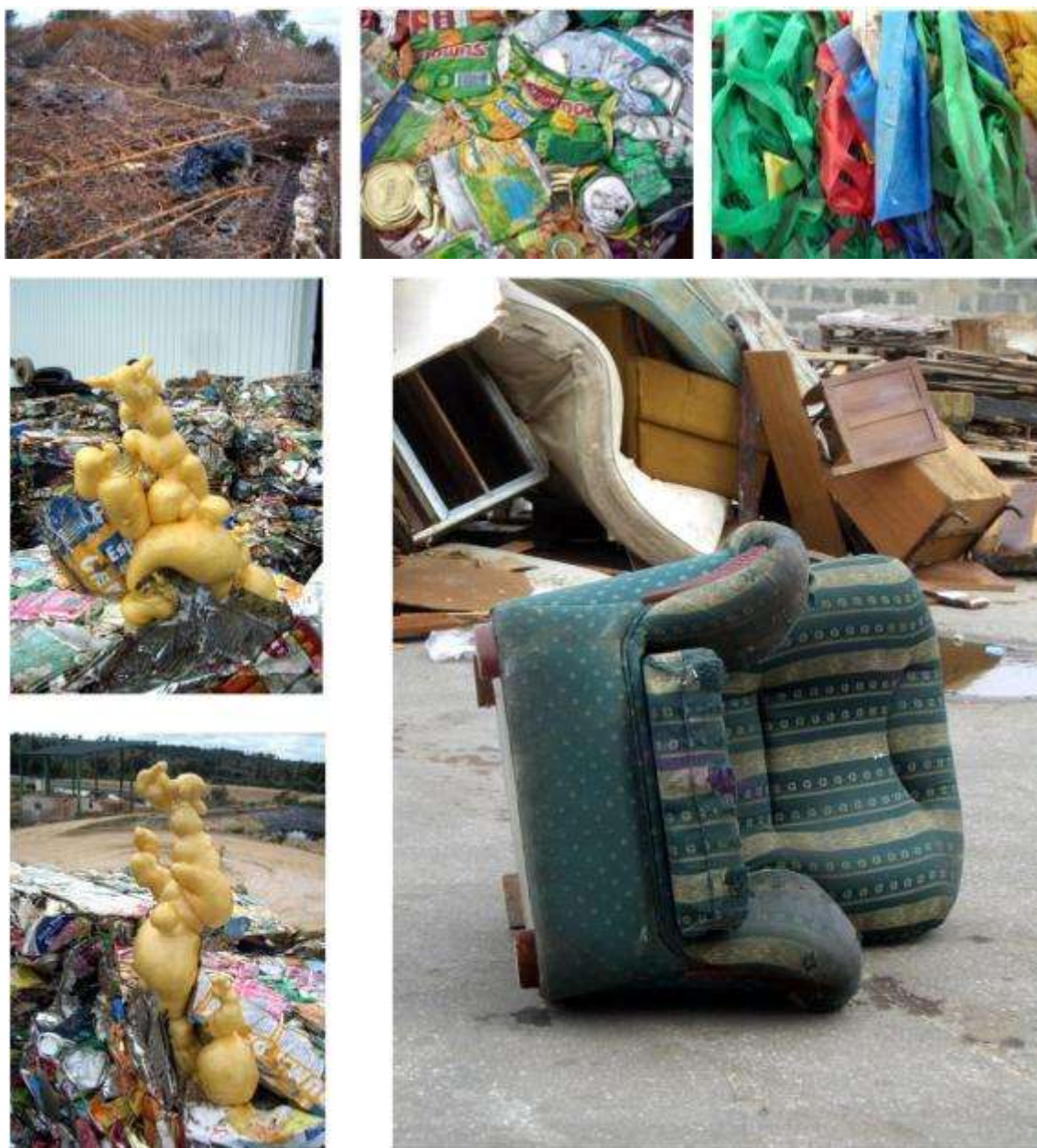


Fig. 22 – No “lixo” também há arte

Uma forma de estimular ‘o apetite pela arte’ e o estudo da cor é utilizando a alimentação. O nosso bolo ‘arco íris’ é prova disso, bem como a comemoração do Dia da Alimentação com criações artísticas feitas com frutos. É importante que as crianças tenham oportunidade de aprender de forma multissensorial, pois este tipo de ensino/aprendizagem faz com que haja um processo de apreensão dos conteúdos através de experiências e experimentações que integram vários sentidos simultaneamente e, assim, são responsáveis por impressões duradouras e com maior retenção.



Fig. 23 – A “arte” também se come.

As artes têm um caráter específico, que as diferencia das outras disciplinas pois as criações dos alunos permitem-lhes expressar uma visão sensível do mundo real ou imaginário. São uma ferramenta valiosa na educação das crianças pois trabalham várias dimensões da sua criatividade, conseguindo promover a aquisição de novas habilidades mentais, conceptuais e psíquicas, mas também físico-motoras (desde a destreza dos dedos à coordenação entre o olho e o movimento das mãos até às novas formas de olhar, ver e pensar o mundo). Além do conhecimento estético, cultural e social, existe a compreensão (através da prática) da especificidade ‘plástica’ ou ‘artística’ do ato de criação, ou seja, a compreensão de que não só existem materiais diferentes, mas que estes podem ser transformados e reutilizados na criação de novos elementos, em que não há certo ou errado, mas que o importante é sermos capazes de ter ideias que possam ser concretizadas através de cores e formas (bi e tridimensionais). Um ‘erro’, noutra disciplina, é nas artes plásticas considerado um novo caminho, uma nova experiência. Além de desenvolver ferramentas emocionais tão importantes como a resiliência, a paciência e o autocontrolo, todas as artes plásticas incluem uma boa dose de encorajamento para novas tentativas, para fazer melhor ou de outra forma, tendo um papel importantíssimo na construção da autoestima e confiança das crianças.

As artes plásticas são uma ótima forma de desenvolver conhecimentos e valores que as vão acompanhar durante toda a vida, bem como a valorizar o processo tanto quanto o resultado final. Pintar, desenhar, modelar, implica um trabalho mental e também uma disponibilidade para trabalhar em projetos, em equipa, pois permitem uma interação, promovendo a comunicação, a cooperação, o espírito crítico e a partilha de experiências e opiniões.

CAPÍTULO V

5. TEMPO DE EXPERIMENTAR E CRIAR: Oficinas de Formação

No decorrer da minha vida profissional, como professora do 1º Ciclo, sempre fui solicitada, bem como os meus alunos, para colaborar/participar nas atividades que envolvessem Expressão Plástica (EP), quer na escola, quer na comunidade, dando a conhecer a metodologia ativa de ensino-aprendizagem que tínhamos. Algumas colegas, vendo as competências que os meus alunos demonstravam, o entusiasmo, a alegria, a autonomia manifestada nestas atividades, e querendo também elas participar com os seus alunos, fazer parte, diziam-me frequentemente: **“Quero fazer...diz-me como começar”**, pois, segundo elas, a sua maior dificuldade não era o recusar, o não querer fazer, o estar acomodada, mas *saber como fazer*.

A existência de um horário, com um determinado número de horas por disciplina, deixando apenas uma hora por semana para a EP, é um obstáculo para a maioria dos professores e, assim, vão apenas realizando atividades de desenho de ilustração, com lápis de cor ou canetas de feltro, alegando que o tempo não chega para experimentar e consolidar conhecimentos com variados materiais e técnicas artísticas. No entanto, sendo o professor generalista o único titular da turma do 1º CEB, este pode ser flexível e ultrapassar os constrangimentos, sem ter medo de represálias (pois, eu própria, nunca as senti da parte dos encarregados de educação ou dos diferentes órgãos de gestão das escolas ou do Ministério). A esse respeito, considero que não devem existir horas marcadas para se ‘ser criativo’, para desenvolver o sentido estético, a inclusão das/pelas artes. Falando a partir daquela que é a minha experiência como professora há mais de 40 anos, a integração da EP no contexto curricular das várias disciplinas é efetivamente possível (e desejável), pois ela facilita a aprendizagem de temas complexos e transversais ao currículo do 1º CEB, sem ficar sujeita ao papel subalterno de ‘auxiliadora’, antes pelo contrário, ela têm um direito próprio como disciplina, embora ainda seja olhada como ‘filha menor’ neste nível de ensino onde devia ser mais valorizada pelo desenvolvimento global que potencia nas crianças.

Assim, e terminado o primeiro ano do Mestrado em Educação Artística, e tendo como ponto de partida o reconhecimento dos pares e de responsáveis superiores (como a direção do Agrupamento Sá da Bandeira e do Centro de Formação Lezíria do Tejo),

comecei a delinear uma Oficina de Formação, onde abordasse esta problemática que venho explanando até aqui.⁴⁰ O processo de conceção (e aplicação no terreno) destas oficinas foi sendo realizado ao longo do ano de 2016/17, e visa colmatar uma lacuna, atualmente existente, ao nível da formação contínua na área da EP, suprimindo algumas das dificuldades e resistências sentidas por muitos professores generalistas na integração das artes na sua prática docente, e na exploração das suas respetivas potencialidades pedagógicas (interdisciplinares e específicas). De um modo geral, pretende-se com esta proposta de oficinas reforçar didáticas e metodologias de ensino que promovam a integração da EP na formação de professores generalistas, tendo em vista consolidar as ‘metas de aprendizagem’ definidas para o Currículo Nacional do Ensino Básico [DGE-MEC, 2012], e as áreas de “competência” estabelecidas no documento norteador: *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins, 2017).

Face à necessidade (previamente identificada por vários docentes do 1º Ciclo) de formação acrescida nesta área, a oficina de formação tem como objetivo proporcionar um conhecimento mais especializado dos processos de ensino-aprendizagem da EP, através de atividades práticas que visam promover: (1) o contacto e experimentação com os diversos materiais e técnicas da construção plástica, desenvolvendo nos professores competências que lhes permitam saber mais e melhor como ensinar, aprofundando saberes e práticas específicas das artes plásticas e visuais; (2) diversos métodos (propriamente didáticos ou pedagógicos) de trabalhar a EP em interdisciplinaridade com as outras áreas do currículo do 1º CEB, de modo a incentivar o gosto pela escola e pelas aprendizagens e, conseqüentemente, contribuir para um maior sucesso académico, social e inclusivo dos alunos.

A planificação para estas oficinas destinadas à formação de professores (Ver Anexo III, Proposta de Oficinas de Formação de Expressão Plástica, Modelo de apresentação CCPFC, pp.163-166), resultou não apenas da sistematização de um conjunto de conteúdos, práticas e metodologias de ensino (adaptadas ao 1º CEB, e já testadas nesse terreno ao longo de décadas) que fui desenvolvendo e consolidando ao

⁴⁰ O processo implicado na acreditação como ‘formadora’ implica um registo no Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (<http://www.ccpfc.uminho.pt/>), o qual fica sujeito a aprovação por parte desta entidade e que, por isso, demora algum tempo a dar o seu parecer, aprovando as áreas e domínios de formação nos quais ficamos acreditados como formadores. Só depois de concluído este processo me foi possível submeter a presente Oficina ao Centro de Formação Lezíria do Tejo para ser aprovada pelo CCPFC e aplicada no terreno.

longo do meu percurso profissional docente, mas também das sessões realizadas mais recentemente em 4 escolas (Escola Salgueiro Maia, Escola Azoia de Baixo, Escola Vale Figueira, Escola Vasco da Gama), no período decorrente entre outubro de 2016 e junho de 2017, sessões estas que servem aqui como estudo de caso da presente dissertação (Ver: Anexo V, Doc. B - Cronograma de Atividades Estudo de Caso, pp.190-191).

As Oficinas de Formação foram estruturadas com um total de 50 horas, repartidas por 8 sessões de formação distintas totalizando 25 horas de trabalho presencial, mais 25 horas de trabalho autónomo e em contexto de sala de aula com os alunos, de modo a que os professores possam vivenciar os processos (e o gosto) da criação em artes plásticas e visuais. Acreditamos, que somente a partir da experiência pessoal, será possível, ao educador, sistematizar os conteúdos e as metodologias de educação na/pela arte para que os seus alunos tenham acesso a este conhecimento de maneira viva, dinâmica e criativa. O processo de aquisição da linguagem visual/plástica através da experiência dos materiais e técnicas envolvidas no *fazer artístico*, promove um toque diferencial no desenvolvimento do ser humano na medida em que favorece o despertar e a tomada de consciência sobre as nossas capacidades sensoriais, cognitivas e afetivas e, assim, das nossas potencialidades criativas. As atividades da criação promovem a interação entre os sentidos e a mente, entre o sensível e o inteligível. A integração do cultivo da sensibilidade, da perceção, da experimentação caminha em conjunto com a aquisição de informações, articulação do pensamento e construção do conhecimento.

A capacidade para ‘fazer’ e ‘entender’ a arte nasce do cultivo de um imaginário nutrido pela observação, memória, capacidade de simbolizar, significar, interpretar, mas sem o suporte material e técnico não se tornariam visíveis as nossas imagens e conteúdos mentais. Assim, numa primeira fase, e por necessidade expressa de muitos docentes do 1º Ciclo do agrupamento de escolas onde lecionei, será esta iniciação aos princípios da linguagem visual e ao uso de materiais/técnicas da expressão plástica no desenvolvimento de estratégias pedagógicas centradas na interdisciplinaridade, a base dos conteúdos das sessões das oficinas de formação. Numa segunda fase de implementação (ou oficina de aprofundamento), abordaremos metodologias específicas para o desenvolvimento estético e artístico, salientando as vantagens e benefícios da introdução de obras de arte no ensino das crianças. Pretende-se tornar o professor vivo e curioso, dinâmico e experimental com um olhar questionador sobre o mundo, com

diferentes pontos de vista, sem julgamentos pré-concebidos, estimulando o desenvolvimento de um pensamento, percepção e ação divergentes, utilizando a expressão plástica como linguagem expressiva, criativa e, desta forma, ampliar o horizonte dos seus alunos sobre a arte e seus 'fazer'.

Não basta chegar à sala de aula com materiais e exercícios e pedir aos alunos para os realizar. Se o professor não tiver passado pela experiência pessoal e intransmissível do ato criativo, dificilmente conseguirá praticar um ensino das artes que seja dinâmico e motivador para a sua turma. O modelo de oficinas de formação que aqui se apresenta, foi justamente desenhada para favorecer esta aprendizagem pessoal e posterior aplicação de atividades em sala de aula, sempre apoiada pelo trabalho de equipa e posterior reflexão.⁴¹ Os princípios pedagógico-artísticos que temos vindo a referir e a defender até aqui – e que servem de fundamento a esta oficina e também à própria investigação desenvolvida em torno dela –, vão inclusivamente ao encontro dos objetivos definidos na regulamentação das modalidades de formação contínua do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) que, no *Regulamento de Modalidades de Formação*, determina:

A Oficina de Formação é uma modalidade de formação contínua cujo fim é a conceção, a construção e a operacionalização quer de metodologias e técnicas quer de instrumentos, recursos e produtos pedagógicos e/ou didáticos com vista a resolver problemas concretos e devidamente identificados ao nível da escola e/ou da sala de aula. No quadro do aperfeiçoamento da intervenção educativa dos/as formandos/as, que assim se pretende alcançar, deverão sempre ser asseguradas: (i) a aplicabilidade e a funcionalidade concretas e práticas de tais metodologias e materiais e (ii) o desenvolvimento de uma reflexão cuidada sobre o conjunto dos procedimentos conexos e envolvidos. (CCPFC, 2016:3,4)

Para nos aproximarmos do universo da Arte e suas manifestações expressivas, é essencial que o professor considere (na teoria e na prática) que a informação e a experiência caminham juntas, uma alimentando a outra, visando, sobretudo, o desencadeamento de procedimentos criativos, tanto para o professor como para o aluno.

⁴¹ A oficina de formação foi já apresentada ao Centro de Formação Lezíria do Tejo, sob o título: *Expressão Plástica: Encontrar, Explorar, Experimentar* e respetivamente submetida para aprovação ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), tendo sido aprovada. No próximo ano letivo (2018-19) será incluída no Plano de Formação do referido centro. Ver: Anexo III

5.1. Estudo de caso: *Quero fazer, diz-me como começar...*

O estudo de caso que serve de base à proposta de criação da Oficina para a Formação de Professores do 1ºCEB, e em torno do qual se desenvolveu a investigação realizada no âmbito do Mestrado em Educação Artística, pode ser entendido como um elemento complementar ou até mesmo como uma sistematização dos princípios, conteúdos e metodologias de ensino que fui desenvolvendo e refinando ao longo da minha história de vida como professora generalista neste ciclo de ensino. Este estudo de caso consiste num trabalho de observação-participação que desenvolvi como professora coadjuvante na área da EP durante o ano letivo 2016-2017, junto de quatro turmas do 1º Ciclo. Apresento, seguidamente, uma breve caracterização dos respetivos estabelecimentos de Ensino Básico (por zonas geográficas) nos quais essas turmas estavam integradas:

O Agrupamento de Escolas Sá da Bandeira (Santarém), é constituído por 18 estabelecimentos educativos, 12 dos quais escolas do 1º Ciclo, dispersos por sete freguesias. Este é o agrupamento de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão e, na Escola Básica Salgueiro Maia funciona, desde o ano letivo de 2012-2013, uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência (incluindo surdo-cegueira congénita). No presente ano letivo (2017-18), a população escolar totaliza 2795 crianças e alunos: 263 na educação pré-escolar (13 grupos), 662 no 1.º CEB (35 turmas), 391 no 2.º Ciclo (15 turmas), 644 no 3.º Ciclo (25 turmas, das quais uma de um curso vocacional), 678 nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário (25 turmas) e 157 nos cursos profissionais (seis turmas). Dos 248 docentes que desempenham funções no Agrupamento, 84% pertencem aos quadros e, também, apresentam uma experiência profissional correspondente a 10 ou mais anos. Os 83 trabalhadores não docentes incluem 66 assistentes operacionais, 16 assistentes técnicos e uma psicóloga.

O Agrupamento de Escolas Eça de Queirós (Lisboa), abrange as freguesias dos Olivais e do Parque das Nações, constituído pelos três estabelecimentos de educação e ensino: Escola Secundária Eça de Queirós, Escola Básica Integrada Vasco da Gama e Escola Básica do Parque das Nações. Frequentam o Agrupamento 138 crianças na educação pré-escolar (seis grupos), 431 alunos no 1.º CEB (17 turmas), 302 no 2.º Ciclo (11 turmas), 497 no 3.º Ciclo (19 turmas) e 23 num curso vocacional de nível básico

(uma turma). No ensino secundário, há 447 alunos (18 turmas) em cursos científico-humanísticos, 94 (quatro turmas) em cursos profissionais e 17 (uma turma) num curso vocacional. A oferta formativa inclui ainda cursos de educação e formação de adultos de nível básico e secundário (59 adultos, duas turmas) e o ensino secundário recorrente (22 alunos, duas turmas), totalizando 2030 crianças, jovens e adultos. Desempenham funções no Agrupamento 196 docentes, dos quais 91,3% pertencem aos quadros, indiciando bastante estabilidade. A sua experiência profissional é significativa, pois 71,9% lecionam há 10 ou mais anos. O pessoal não docente é composto por 63 trabalhadores (50 assistentes operacionais, 12 assistentes técnicos e uma psicóloga).

Deste vasto universo selecionei a Escola Salgueiro Maia – turma do 3º ano com 26 alunos; Escola da Azoia de Baixo – turma com os 4 anos de escolaridade com 12 alunos; Escola de Vale Figueira – 1º e 4º ano com 11 alunos, do Agrupamento de Escolas Sá da Bandeira e a Escola Vasco da Gama – turma do 4º ano com 22 alunos, do Agrupamento de Escolas Eça de Queirós. Este campo de atuação surgiu da anuência das respetivas professoras, que obtiveram aprovação dos respetivos Conselhos Diretivos dos Agrupamentos para participarem deste estudo de caso. Estas quatro escolas pertencem a realidades sócio económicas muito diversificadas: a Escola Salgueiro Maia foi inaugurada em 2011, está incluída num centro escolar com ensino pré-escolar, tem 300 alunos e fica localizada num bairro da cidade de Santarém, as escolas Azoia de Baixo e Vale Figueira ficam situadas em aldeias e têm um número reduzido de alunos. A escola Vasco da Gama é uma escola básica integrada, com 1º, 2º e 3º ciclos e situa-se em Lisboa no Parque das Nações.

As atividades desenvolvidas partiram da planificação anual das respetivas turmas para a área de EP, tendo como base o programa da disciplina e também a participação das professoras e alunos. Na estruturação das atividades procurou-se abordar os diversos conteúdos temáticos previstos no programa curricular da disciplina de EP, reforçando e salientando os benefícios do envolvimento colaborativo de todos os participantes (professores, alunos e investigadora) em atividades de carácter expressivo que promovam, por um lado, o desenvolvimento de competências verbais/orais e, por outro, o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística através do domínio de técnicas e materiais da construção plástica, e através da apreensão e compreensão de conteúdos e princípios organizadores (formais, simbólicos, históricos, culturais) da obra de arte.

Refira-se que estas atividades não pretenderam favorecer a aquisição cumulativa de conhecimentos, mas sim criar formas de pensamento e ação que permitam estabelecer relações entre os conteúdos veiculados e a sua transposição para novas situações relacionadas com aspetos artísticos ou com outras áreas do saber.

Partindo do princípio de que em arte cria-se o que não existia antes, o/a professor/a é o/a facilitador que orienta os procedimentos de criação, ainda que muitas vezes ele/a próprio/a desconheça como vai ser o resultado final. Mais do que alcançar um produto final (do qual se possa dizer que ‘ficou bonito’ ou ‘bem pintado’), o que importa é o processo de criação em si mesmo, a envolvimento dos alunos, o despertar do seu sentido estético e artístico.

Daqui se pode deprender uma das dificuldades acrescidas com que se deparam os professores generalistas no aprofundamento de conteúdos e metodologias de trabalho na área ‘artística’. Com efeito, eu própria me deparei com essa dificuldade (a qual já vinha a constatar há uns anos), que consiste no facto de haver um programa ‘obrigatório’ de Expressão Plástica, com objetivos e atividades definidos, e que desde 2012 passou também a integrar as chamadas ‘metas curriculares’ que, por sua vez, estão relacionadas com o programa Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais da Fundação Calouste Gulbenkian. Logo, temos ‘metas’ pré-definidas para um caminho que ainda não percorremos...

Na Escola Básica, as artes visuais centram-se nas atividades de manipulação e exploração de materiais. O contato com as obras de arte é raro. A explicação estética está ausente. Geralmente, a “expressão plástica” ocupa uma área marginal dos currículos escolares, desvalorizando-se a sua importância. Uma leitura atenta da Organização Curricular e Programas para o Ensino Básico leva a considerar, à luz do conhecimento científico mais recente, a necessidade de uma atualização deste documento. O Programa enuncia um conjunto de atividades práticas designado Blocos de Aprendizagem, sem fundamentação estético-artística. (Fróis, Marques e Gonçalves. 2011: 210)⁴²

Em síntese, mais do que perguntar *o que fazer?* impõe-se atualmente a necessidade de explorar possibilidades de responder, na prática, ao problema: *como fazer?*

Como referido anteriormente, as atividades desenvolvidas no contexto desta *investigação-ação*, (Anexo V, Documento B, pp.190-191) reportam-se apenas à área da expressão plástica – pois as outras áreas (dança, música e teatro) não foram aqui

⁴² Extrato da comunicação apresentada na Conferência *Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares*, realizada na Fundação Calouste Gulbenkian em setembro de 1999.

abrangidas –, tal como ela surge considerada na planificação anual das respetivas turmas/anos para a Expressão Plástica. (Anexo V, Documento A, pp.187-189) Este documento tem como base o programa e metas curriculares, sendo elaborado pelas coordenações de ano. Em cada turma realizaram-se diferentes trabalhos, em função das necessidades referidas pelas professoras, quer a nível de conteúdos como de objetivos/metasp a atingir. Por exemplo, nos blocos programáticos de ‘modelagem, escultura e construções’, tirámos partido da plasticidade de materiais do quotidiano, (como se pode verificar na figura seguinte em que os alunos confeccionaram biscoitos utilizando ingredientes e materiais de uso culinário).



Fig. 24 – Modelar utilizando utensílios e ingredientes de uso doméstico.- Escola Salgueiro Maia

Para facilitar a visualização do objeto a ser modelado – sua forma, textura, proporção, detalhes e características – o desenho será um ótimo instrumento, reunindo elementos de observação, memória e imaginação, bem como facilitando a sequência das etapas. A utilização de imagens de referências obtida de livros ou revistas pode auxiliar na estruturação do objeto a ser modelado e assim o aluno fica mais confiante na sua criação. Na ação de produzir um trabalho, construir um objeto artístico, o aluno seleciona, cria e recria significados, entra em contato consigo, num processo crescente de autoconhecimento. (Ver Anexo II, **Figs. 25, 26 e 27, pp.156-158**).

Ao inventar novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados, os alunos e professores alargam os seus horizontes ao nível da consciência cívica, refletem sobre o quotidiano e a sua sustentabilidade, através da arte. (Ver Anexo II, **Figs. 29, 31 e 32, pp.159-160**)



Fig. 28 – Construção de árvores reutilizando esponja- Salgueiro Maia.



Fig. 30 - Utilização de castanhas, papel crepe e lãs para criar uma personagem “Maria Castanha” - Vasco da Gama

Durante as atividades vivenciadas pelos alunos, no Desenho e Pintura, (Ver Anexo II, **figs. 35, 36 e 37, p.161**) em que experimentam as possibilidades técnicas de alguns materiais, devemos verificar de forma abrangente e detalhada as capacidades expressivas e comunicativas, se adquirem e aplicam a linguagem elementar das artes visuais para identificar e analisar as suas criações, as dos seus colegas, ou de obras artísticas utilizadas como referência.



Fig. 33 – Pintura coletiva, sobre papel cenário de grandes dimensões – Salgueiro Maia.



Fig. 34 – Autorretrato a carvão e retrato a pastel seco e da professora da turma-Salgueiro Maia.

Uma das dificuldades referidas pela docente da Escola Salgueiro Maia foi a exploração da terceira dimensão, destacando figuras de um plano e pondo-as de pé. Para esta atividade os alunos trabalharam em grupo, selecionando materiais, dialogando sobre a adequação dos mesmos ao que desejavam fazer e o que aconteceu de facto no contato com os materiais. 'Vamos fazer árvores', 'Esta cartolina, não dá...é melhor o

cartão, é mais resistente`, `Vamos utilizar elementos da natureza, as folhas secas`, `Eu prefiro o feltro verde`. Foi durante o processo de construção dos objetos que cada aluno experienciou o ato criativo, que vai da concepção ao trabalho realizado. É a partir de erros e acertos, das diversas tentativas, que a compreensão dos materiais pode ser apreendida, com a devida orientação do professor. (Ver Anexo II, **fig.38, p.162**). Muitas crianças têm dificuldade no manuseamento dos materiais e ferramentas (nomeadamente, a tesoura) ou na utilização de moldes. Assim a partir de sugestões das professoras da escola Vasco da Gama e Vale Figueira, os alunos realizaram exercícios de recorte, colagem e montagem. (Ver Anexo II, **figs.39 e 40, p.162**).

Muitas escolas têm um jardim, podemos aproveitá-lo como recurso pedagógico para introduzir uma aprendizagem prática e multissensorial. Se entre as suas plantas existir alfazema, ela deve ser colhida no final do ano letivo, deixa-se secar e armazenar-se numa caixa. No ano letivo seguinte os alunos poderão fazer saquinhos de tecido para guardar a alfazema e levar para casa. Além do perfume, este é um método tradicional de afastar as traças! Foi o que fizemos na Escola de Vale Figueira.



Fig. 41 – Sacos de alfazema- Vale Figueira

Também fazer composições com fins comunicativos, em que aliamos a palavra à imagem, como nos cartazes, permite trabalhar de forma interdisciplinar, pois assim os conteúdos da disciplina de Estudo do Meio ficam mais visíveis e são melhor compreendidos e contextualizada a sua aprendizagem. Expondo todos os trabalhos, comentamos com os alunos a originalidade das criações, a utilização das cores, a intenção de cada um, a ocupação do espaço, sempre tratando das questões da linguagem visual e plástica.



Fig. 42 – Cartazes- Salgueiro Maia.

No decorrer desta investigação estiveram sempre presentes a observação das produções das crianças, a sua ação expressiva, criatividade, interesse ou indiferença, envolvimento quer individualmente como em grupo, o uso e exploração dos materiais, as preferências estéticas, as temáticas presentes nos seus trabalhos, se reconhecem e identificam elementos expressivos, linguagens artísticas, a relação com as matérias curriculares e a interação com o professor, mas também a atuação e reflexão do docente face ao seu processo de formação em contexto de sala de aula.

É hoje indiscutível o papel que as novas tecnologias têm nas artes plásticas, devendo os alunos, desde o ensino básico, ter acesso a este tipo de educação artística. Para tal, os professores devem ter, na sua formação, interação com ferramentas de natureza educativa que lhes permitam desenvolver múltiplas possibilidades de experiências artísticas e estéticas contemporâneas, com os seus educandos. Compete, também, ao professor incentivar a experimentação e descoberta de novas linguagens ou meios de expressão artística de forma integrada, visando otimizar recursos e ferramentas tecnológicas, como computadores, tablets e iphones nestas modalidades analógicas de

abordar a disciplinaridade e interdisciplinaridade, mas sem perder de vista os princípios que norteiam o processo da criação artística e que personificam o trabalho elaborado.

As tecnologias contemporâneas são aliadas do conhecimento e o mundo das artes delas se apropria cada vez mais, redescobrimo ou abrindo novos caminhos. Pensar o mundo hoje sem a tecnologia é tarefa complexa tal a sua inserção no cotidiano e a sua capacidade de mudar comportamentos, formas de ver e pensar o mundo (Maciel, 2010). Embora reconheça a importância das TIC nas aprendizagens, e as tenha vindo a integrar em atividades, sobretudo com o uso do quadro interativo e na produção de imagens/desenhos digitais, na maioria das escolas do 1º ciclo os recursos existentes são mínimos, existindo um computador por sala para vinte e seis alunos, pelo que no presente trabalho de investigação não foram incluídas.

5.2. Entrevistas: testemunhos de professores e alunos

As entrevistas feitas no final desta intervenção, bem como o testemunho de alguns alunos (Ver Anexo IV, pp.167-186), permitem identificar as conceções de ensino e aprendizagem da EP nestas escolas do 1º Ciclo, bem como as dificuldades com que se deparam as docentes e as suas necessidades de formação nesta área. As professoras são todas profissionalizadas, pertencendo as duas mais novas ao quadro de zona pedagógica e as outras duas ao quadro de agrupamento.⁴³ As que pertencem ao quadro de escola lecionam o mesmo grupo de alunos desde o 1º ao 4º ano, enquanto as outras duas são colocadas em escolas diferentes, com turmas diferentes, em cada ano escolar, o que dificulta um trabalho sequencial visando o desenvolvimento global do aluno.

As idades das professoras estão compreendidas entre os 37 e os 60 anos, e o tempo de serviço entre os 14 e os 39 anos. As habilitações são: uma professora com o Curso do Magistério Primário e Curso de Estudos Superiores Especializados em Formação Pessoal e Social; três com Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo e Pós-Graduação/Formação Especializada em Necessidades Educativas Especiais (Domínio Cognitivo-Motor). Todas as professoras referem que atribuem pelo menos uma hora

⁴³ Professores de Quadro de Agrupamento são professores efetivos; Professores de Quadro de Zona Pedagógica pertencem a determinada zona pedagógica, mas sem vínculo definitivo, tendo a obrigatoriedade de concorrer sempre que existam concursos à mobilidade interna, o que pode implicar a não continuidade pedagógica aos seus alunos/turma.

semanal à disciplina de EP, por vezes em interdisciplinaridade com outras áreas, destacando a professora Catarina: “por vezes até mais... até porque me sinto mais familiarizada com esta área e tenho muito gosto em desenvolver este tipo de trabalhos.”

Quanto ao tipo de trabalhos que realizam com os alunos, a professora Maria José afirma que além de trabalhar esta área de forma interdisciplinar, também a aborda enquanto disciplina “... pelas expressões plásticas desde a modelagem, recorte, pintura, dobragem.” A professora Catarina: “tento que os alunos realizem trabalhos desde o desenho, à pintura, modelagem, utilização de técnicas distintas para realizar trabalhos temáticos de acordo com a altura festiva do ano, estação do ano etc.”

A professora Zé realiza trabalhos de “Desenhos a carvão livres e orientados, com modelos ou instruções, observação e reprodução, em diferentes suportes, sobretudo papel; pintura com aguarela, cera, lápis, caneta; carimbagem, decalque, colagem de motivos (revistas, tecido, lãs, folhas.../natureza); origamis e dobragem...modelagem com pasta/argila; tecelagem com material reutilizado (cartão, lãs, fio; técnica de tafetá, entrançar). Muitas das atividades aparecem em complementaridade e num espírito de interdisciplinaridade entre áreas e disciplinas de estudo, ilustração, desenho e esquema de conteúdos; preparação de material para uma experiência (construção de uma bússola; maqueta com diferentes «sólidos»).

A professora Susana refere: “... a exploração dos vários materiais de pintura (lápis de cera, de cor, guache, giz...) os alunos do 4.º ano ajudaram a que os mais pequenos percebessem como conjugar as cores, como pintar; também no recorte e nas dobragens (origamis) foi muito bom, os mais pequenos reproduziam a forma de trabalhar dos alunos de 4.º ano. Foram realizados vários trabalhos que envolveram várias técnicas de pintura, trabalhos em vitral, como a pintura de copos de vidro que serviram para colocar uma vela no seu interior. Trabalhos com massa de modelar, onde foram construídos enfeites para a árvore de Natal. Foram também realizados vários painéis (Natal; Inverno; Carnaval; Páscoa; Primavera) onde foram usados materiais reciclados, tais como fósforos, pacotes de leite escolar, lã, tecidos, tampas, entre outros.”

Quanto à adequação do espaço físico para a realização das atividades, todas as entrevistadas o fazem, bem como utilizam outros espaços, tanto dentro da escola como no exterior, embora menos vezes no exterior. Também referem que trabalham a área da EP na maioria das vezes de forma interdisciplinar e menos como disciplina. Duas das

professoras referem que não conseguem dar todo o programa e duas dizem que tentam, mas com “lacunas”, ficando aquém do que gostariam.

Questionadas sobre a sua formação inicial, na área da EP, todas as professoras referem que tiveram aulas teórico-práticas. A professora Maria José considera que teve uma boa preparação, enquanto a professora Susana refere: “na minha formação tive uma disciplina anual onde abordávamos a teoria, mas também a prática, contudo sinto que não foram abordados muitos dos conteúdos patentes no programa de EP, este facto está na origem da minha dificuldade em abordar certos conteúdos”.

No decorrer desta entrevista apontam as suas dificuldades. A professora Catarina: “falta de formação para trabalhar algumas técnicas e principalmente falta de recursos humanos para coadjuvar o trabalho nesta área.” A Susana: “as dificuldades com que me deparo são na maioria das vezes, o facto de não ter alguns materiais e alguma dificuldade em abordar alguns conteúdos do programa, em que não me sinto tão à vontade.” A Professora Zé: “tempo para preparação do espaço, materiais, motivação e explicação das tarefas e propósito, e tempo para a realização criativa dos alunos, ritmos diferenciados a serem respeitados. Falta de alguns materiais e de um par/adulto que possa apoiar as tarefas práticas de uma turma”. Por fim, a professora Maria José acrescenta: “as dificuldades relacionam-se com o facto, dos alunos necessitarem muito de ajuda, apesar de estarem habituados a realizar este tipo de atividades e uma hora por semana ser muito pouco tempo, principalmente se estiver sozinha com eles.”

Questionadas sobre necessidade de formação todas responderam afirmativamente, referindo que os conteúdos onde sentem mais necessidade, são para a professora Susana “modelagem, escultura e impressão.”, para a Zé “modelagem, tecelagem, construção, como abordar, planificar e preparar com eficiência aulas desta natureza.” Referindo a Catarina “aprofundar técnicas de pintura e modelagem.” E a Professora Maria José “Sim, para inovar e abarcar mais vertentes, nomeadamente utilizar esta disciplina para fazer com que os alunos sejam capazes de apreciar a arte no seu sentido lato.”

Face ao exposto perguntei se uma oficina de formação colmatava as necessidades enumeradas, respondendo as professoras que sim, mas com alguns avisos, a professora Susana salienta “teria mesmo que ser uma oficina de formação, ou seja, uma formação prática onde pudesse aprender a fazer e a ensinar a fazer.” E da professora Maria José

“sim, se o(a) formador(a) viesse de facto ensinar alguma coisa e não aprender connosco, como geralmente acontece nas formações.”.

Face à experiência de ter um professor a coadjuvar durante algumas aulas de EP neste ano letivo, como veem a introdução de um professor especialista nas áreas de expressão artística, todas as professoras são unânimes em considerarem uma mais valia esta possibilidade. Para a professora Zé “...o professor especialista que domina e tem a sua atenção maioritariamente focada nesta área é de uma mais-valia decisiva... Quando o trabalho é planificado e objetivado, e há o apoio e colaboração de um par pedagógico, o trabalho é mais eficiente ... os alunos mantêm-se mais centrados na tarefa, superam dificuldades e corrigem ações.” Já a Susana considera que: “a experiência de coadjuvação foi muito importante na minha prática letiva, dotou-me de conhecimentos, estratégias para abordar algumas temáticas desta área e fez com que entendesse que a EP não se encerra na sua carga horária limitada, mas que pode ser abordada em interdisciplinaridade como forma de consolidação da matéria e até de motivação. Todo o trabalho que é concebido na prática é mais facilmente assimilado e compreendido. É muito importante receber na nossa sala um professor que seja especialista em determinada área, neste caso a EP, pois a forma simplificada como aborda todas as temáticas, faz despertar o gosto e a vontade de querer fazer e fazer cada vez melhor. Vou ilustrar com um pequeno exemplo, quando a professora Ana esteve na minha sala ensinou os meus alunos a pintar com lápis de aquarela, técnica que até então eu nunca tinha experimentado, esta atividade despertou tal interesse, que na semana seguinte quase todos os alunos tinham lápis destes para tentar melhorar as pinturas realizadas. Não consigo encontrar aspetos menos positivos, pois foi tão interessante, produtivo e sobretudo enriquecedor que os meus alunos passaram a perguntar sempre quando estaria de novo a professora Ana dentro da sala.”

Para a Professora Maria José “a variedade de atividades foi notória e a entrega dos alunos a estas foi de assinalar. Ao longo das sessões valorizaram muito a presença da professora coadjuvante. Trabalhou-se mais e melhor, em menos tempo. Os alunos, como eram muito apoiados inicialmente, foram ficando cada vez mais autónomos e criativos e até começaram a fazer trabalhos por iniciativa própria, em casa e traziam para a aula para mostrar uns aos outros. É fundamental, para que a coadjuvação funcione que os docentes tenham a mesma linha de trabalho e funcionarem muito bem

em equipa.” Para finalizar, a professora Catarina: “na minha opinião este apoio é fantástico pois permite desenvolver trabalhos com maior acompanhamento dos alunos, estruturado por etapas, também um maior aproveitamento dos materiais utilizados e das aprendizagens em termos efetivos para os alunos. Para além disso os alunos consideram muito positivo a vinda de outros elementos/ professores à sala pois sabem que é uma oportunidade para enriquecerem conhecimentos.”

Também os testemunhos dos alunos confirmam a abertura para ter alguém na sala de aula a coadjuvar a professora titular de turma: “aprendemos coisas novas”, “ao ter duas professoras nas atividades de expressão plástica, era mais rápido as professoras chegarem a nós”; “duas pessoas é dupla diversão e duplo ensino”, “achei importante, é uma boa ideia porque é mais fácil fazer”, “porque assim era mais organizado...cada coisa que fazíamos apetecia-me fazer em casa quando chegasse.”, “dá para pensar melhor”, “adorei esta experiência”, “podemos experimentar coisas novas”, “foi mais fácil trabalharmos em equipa”, “aprender de maneiras diferentes”.

Quanto às atividades de que mais gostaram, mencionaram: “gostei de conhecer os materiais, saber utilizá-los”, “gostei de fazer os fantoches...esta atividade juntou as minhas coisas preferidas: teatro e artes plásticas.”, “deu para ver as texturas dos materiais”, “foi divertido e serviu para mostrarmos um teatro aos pais”, “adorei as atividades...até fiz uma Maria Esferovite em casa.”, “gostei mais dos fantoches porque fomos nós que os fizemos e também pudemos fazer uma casa de fantoches, cenários e apresentarmos três histórias diferentes, o João e o pé de feijão, o Capuchinho Vermelho e a Carochinha, que foram muito divertidas.”

Da observação das aulas, das atividades desenvolvidas das entrevistas realizadas e do depoimento dos alunos, infiro que na formação, o professor precisa de ter o conhecimento específico da linguagem plástica e o conhecimento dos processos de ensino desta mesma linguagem. Também uma das dificuldades manifestadas pelas professoras foi a planificação e implementação do trabalho, tanto na disciplina em si como na forma interdisciplinar, sobretudo pelo pouco tempo atribuído à EP no currículo. Consideram a coadjuvação uma mais valia, tanto os professores como os alunos, pela qualidade e diversidade das aprendizagens, mas também pela atenção dada aos alunos. Sentem necessidade de formação nesta área, sendo específicas nas suas

necessidades, mas também pondo em causa o modo como a formação é feita e por quem. Todas me questionaram se, depois da conclusão do curso, ia dar formação creditada (pois é condição necessária para a progressão na carreira) e que se fosse eu, a formadora, iam inscrever-se de certeza. Esta situação fez-me recordar uma afirmação, que registei e memorizei, do professor Jorge do Ó, proferida numa aula do mestrado: *“devemos desencadear as situações onde aprendamos uns com os outros, isto é, criar uma comunidade de iguais, sendo a formação contínua uma via.”*

Capítulo VI - TEMPO DE REFLETIR

6. Considerações finais

Os resultados concretos em termos da eficácia da utilização das artes e das expressões plásticas no ensino de conteúdos disciplinares e interdisciplinares, neste nível de ensino, como tive oportunidade de produzir/constatar ao longo do meu percurso de vida e durante este ano de coadjuvação e investigação, foram fundamentais para a minha atual formação pessoal e profissional pois tornaram-me mais reflexiva (porque mais focada), no campo das artes, sobretudo depois da frequência do 1º ano do Mestrado de Educação Artística onde foram abordados muitas teorias e estudos que eu desconhecia.

Também a minha formação de base, de professora generalista, em que temos de abarcar um sem número de disciplinas e conteúdos, que não são estáticos, mas evoluem ao longo das décadas do exercício da nossa profissão, nos levam a ter continuamente de estudar, de nos atualizarmos em todas as áreas se queremos ser bons profissionais, ficando algumas deficitárias, sobretudo as que são menos valorizadas quer socialmente quer no currículo, neste caso as artes. Quem afirma que ser professor do 1º ciclo é fácil, básico, não sabe certamente do que fala...

No presente, neste duplo papel de investigadora/formadora senti dificuldades em sistematizar todas estas experiências pedagógicas e resultados comprovados na prática, ao longo de várias décadas (ao nível da progressão e sucesso escolar, e também ao nível do desenvolvimento cognitivo e emocional de sucessivas gerações de alunos) de modo a transformá-los numa oficina de formação de professores generalistas.

Os desafios que estão subjacentes à criação de raiz e à implementação destas oficinas de formação foram muitos. Desde logo a responsabilidade perante os meus pares, como também perante o Centro de Formação, mas sobretudo o sentimento de fazer a diferença, de contribuir para uma melhor educação artística nas nossas escolas, não só para os alunos como também para os professores. O meu percurso profissional foi um caminho longo que trilhei com entusiasmo, alegria, amor, criatividade, trabalho, atenta às cores, cheiros, sabores, sons, desafios da vida, mas foi certamente a vivência nas artes que o tornaram mais belo.

Claro que um especialista ‘teórico’ dirá que muito ficou por fazer, que nem tudo foi feito de modo correto, mas pelo menos tive a ousadia de fazer o caminho.

O desfasamento existente entre a teoria (ou legislação) em que a figura do ‘professor especialista’ está prevista (ver capítulo anterior) nas áreas de expressão artística (artes plásticas, música, teatro e dança), na realidade não se verifica no atual sistema de ensino o recurso a estes profissionais como coadjuvantes, mantendo-se, portanto, o problema dos professores generalistas em suprir este vácuo.

As professoras do estudo de caso reforçam esta realidade pois estão recetivas a formação na área artística, mas também questionam que formador e que tipo de formação, sublinhando que teria de ser prática, isto é, ajustada à realidade dos alunos e contexto da escola. A coadjuvação por um professor especialista como par pedagógico é aceite unanimemente e considerada uma mais valia pois a planificação e as estratégias específicas de abordagem aos temas permitem experiências vividas e diversas, que resultam num trabalho mais eficiente e potenciador das aprendizagens dos alunos e professores, despertando “*o gosto e a vontade de querer fazer e fazer cada vez melhor*”, como referiu uma das professoras entrevistadas.

Assim, face ao exposto, a necessidade destas oficinas de formação é tanto mais urgente como necessária. É primordial que o professor seja estimulado para se envolver com o estudo e a reflexão da arte na escola, e que amplie o pensar crítico, valorizando as atividades criativas tanto na sala de aula como fora dela, de forma a impulsionar um desenvolvimento estético capaz de influir na qualidade de vida das crianças com as quais trabalha. Ao interessarem-se pela arte e cultura da sua região e do mundo, compreenderão que a arte faz parte da vida de todos e a todos incluindo.

Segundo Jacques Delors (1996), a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer* indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; *aprender a fazer* mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; *aprender a conviver* traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; *aprender a ser*, explicita o papel do cidadão e o objetivo de viver.

Os pilares são quatro, mas os saberes e as competências são diversas. Esse conhecimento está imbricado, constituindo interação com o fim único de uma formação holística do indivíduo. Delors (1996) aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada nos quatro pilares, que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada.

Reforçando a necessidade de formação, e face aos resultados das provas de aferição de 2017, o Ministério da Educação tem propostas de atuação, das quais consta a implementação e desenvolvimento de um plano de formação alargado, tanto de formação de formadores como de formação contínua em diferentes áreas, nomeadamente na Educação Artística.

Assim um dos principais desafios para os docentes, neste milénio, será partilhar saberes e experiências num contínuo desenvolvimento pessoal e profissional, em que a abordagem à Educação Artística seja valorizada e a procura e construção do conhecimento sejam valores fundamentais tanto para o docente como para o aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, Paulo (Coord.) (2002). *Gestão Flexível do Currículo- Reflexões de Formadores e investigadores*. Mem Martins: Editorial Ministério da Educação.
- ABRANTES, Paulo (Coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais*. Mem Martins: Editorial Ministério da Educação.
- ALARCÃO, Isabel et al (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, Lda.
- ALENCAR, E. M. (2007). Criatividade no contexto educacional: Três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2, 45-49.
- ALENCAR, E.M., & FLEITH, D.S. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 1-8.
- ALMEIDA, A. et al (1971) *Educação pela Arte na Escola Primária- Guia Didático*. Direção Geral do Ensino Primário, Lisboa.
- ALTET, Marguerite (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora, Lda.
- AMABILE, T. M. (1995). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 393-399.
- AMABILE, T. M. (1996). Creativity in context: Update to the social facilitation and evaluation on creativity. *Creativity Research Journal*, 3(1), 1-11.
- ANIBAL, Graça (Coord.) (2000). *Gestão curricular no 1º Ciclo: Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão, Viseu 2000*. Lisboa: M.E/ DEB. [Em linha] [Consult. 19-11-2016]. Disponível em URL: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Gestao_curr_%201ciclo.pdf
- ARAÚJO, Luísa (2007). Um professor deve ensinar todas as disciplinas até ao 6.º ano?. *Jornal Público*. [Em linha] [Consult. 9-02-2017]. Disponível em URL: <https://www.publico.pt/2007/03/28/jornal/um-professor-deve-ensinar-todas-as-disciplinas-ate-ao-6%C2%BA-ano-181759>
- ARNHEIM, Rudolf (2005). *Arte e percepção visual*. S. Paulo: Pioneira.
- ASHTON, P. (1974). Personality characteristics associated with originality and elaboration. *Psychological Reports*, 34, 647-650.
- AZEVEDO, I. (2007). *Criatividade e Percurso escolar: Um estudo com jovens do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- AZEVEDO, M. I. & MORAIS, M. F. (2012). Avaliação da criatividade como condição para o seu desenvolvimento: Um estudo português do teste de Pensamento Criativo de Torrance em Contexto escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educacion*, 10 (2), 41-55. [Em linha] [Consult. 12-04-2017]. Disponível em URL: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21102/1/revista%20ibero%20america%20na.pdf>
- BAHIA, S. & NOGUEIRA, S. I. (2005a). Entre a teoria e a prática da criatividade. In S. Bahia & G. L. Miranda (Eds.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, (pp. 332-363). Lisboa: Relógio D'Água.
- BAHIA, S. (2016). *Textos e Apresentações na disciplina de Psicologia da Criatividade*. Lisboa: Faculdade de Belas Artes.
- BAHIA, S., & MORENO, J. (2007). *Os talentos de uma sociedade sem talento*. Cadernos Sociedade e Trabalho, Integração das Pessoas com Deficiência, 8, 165-180.
- BANAJI, Shakuntala & BURN Andrew (2010 [2006]). *The rhetorics of creativity: A literature review*. 2nd Edition. Newcastle upon Tyne: Creativity, Culture and Education / Arts Council England. [Em linha] [Consult. 18-03-2018]. Disponível em URL: <http://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/rhetorics-of-creativity-2nd-edition-87.pdf>

- BARBOSA, Ana Mae & CUNHA, Fernanda (Org.). (2010). *A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez.
- BARBOSA, Ana Mae (2004). Do Triângulo ao Zig-Zag. S. Paulo: *Revista Comunicação*: pp.54.
- BARBOSA, Ana Mae (1999). *Arte Educação no Brasil*. São Paulo: Perspetiva.
- BARBOSA, Ana Mae (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Coleção Arte
- BARBOSA, Ana Mae (1991). *A imagem no ensino da arte: Anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspetiva.
- BARBOSA, Ana Mae (1975). *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix.
- BARRON, F. (1988). Putting creativity to work. In R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*, (pp. 76-98). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- BARROSO, J. (Org.) (1999). *A Escola entre o Local e o Global - Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa.
- BENOIT, Brian (2015). *Understanding the Teacher Self: Learning through critical autoethnography*. Montreal: McGill University. [Em linha] [Consult. 16-03-2017]. Disponível em URL: http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1522008915550~790
- BERGER, John (1987). *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- BODGAN, R., BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. & FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque e metodologia*. Madrid: Editorial La Muralla.
- BOLÍVAR, António (2014). Las Historías de vida del profesorado: Voces y contextos. *RMIE - Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 711-734. [Em linha] [Consult. 17-03-2017]. Disponível em URL: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5310002.pdf>
- BOLÍVAR, António. & DOMINGO, Jesús (2006). Biographical-narrative Research in Iberoamerica: Areas of Development and the Current Situation. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-43. [Em linha] [Consult. 16-03-2017]. Disponível em URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/358>
- BOURDIEU, Pierre [1972]. Esboço de uma teoria da prática. Paula Monteiro (trad.). [In: *Esquisse d'une théorie de la pratique*, (pp. 162-89). Geneve: Lib. Droz.]. [Em linha] [Consult. 19-03-2018]. Disponível em URL: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/352755/mod_resource/content/1/Esbo%C3%A7o%20de%20uma%20teoria%20da%20pr%C3%A1tica.pdf
- BOWEN, D. H., GREENE, J. P., & KISIDA, B. (2014). Learning to think critically: A visual art experiment. *Educational Researcher*, 43(1), 37-44. [Em linha] [Consult. 20-03-2018]. Disponível em URL: <https://doi.org/10.3102%2F0013189X13512675>
- BREDARIOLLI, Rita (2012). *Metodologias para o ensino e aprendizagem da arte*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- BRESLER, Liora. (Ed.) (2007). *International handbook of research in arts education*. 2 Vols. Dordrecht: Springer.
- BUZAN, Tony (2003). *O poder da inteligência criativa*. Lisboa: Oficina do Livro
- CALDAS, Ana; VASQUES, Eugénia (coord.) (2014). *Educação artística para um currículo de excelência – Projecto Piloto para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CALVET, Adriana (1992). *Materiais de Apoio aos novos programas- Expressão e Educação Plástica- Professor 1º ciclo*, Editorial do Ministério da Educação.
- CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee (2000). *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- CANÁRIO, Rui et al (org.) (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, Lda.
- CARDOSO, Carlos M. (1996). *Educação Multicultural – Percursos para práticas reflexivas*. Cacém: Texto Editora

- CEIA, Carlos (2007). *O Futuro Próximo da Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: FCSH. [Em linha] [Consult. 19-05-2017]. Disponível em URL: http://www.fcsch.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/que_profs_formar.pdf
- CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CORDEIRO, M. (2016). *Mudar a escola - um desafio ao ministro da Educação, ao CNE e, no fundo, a todos os cidadãos, para descobrirmos "o espaço azul entre as nuvens"*, *Jornal i* (07/06/2016). [Em linha] [Consult. 12-07-2016]. Disponível em URL: <https://ionline.sapo.pt/512672?source=social>
- CORREIA, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*, (pp. 5-9). Porto: Edições ASA, *Escolas do Magistério Primário, Programas (1977)*. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica/Direcção-Geral do Ensino Básico.
- COSTA, Adriano, TEIXEIRA, Augusta, GASPAS, Augusta, BOTELHO, Clara, RODRIGUES, Luís, ALEXANDRE, Rui, ALMEIDA, Susana, EÇA, Teresa Torres [2010]. *Parecer da APECV sobre o Projecto Metas de Aprendizagem - Área disciplinar Expressão Plástica, Educação Visual e Educação Tecnológica (De: ASSOCIAÇÃO de PROFESSORES de EXPRESSÃO e COMUNICAÇÃO VISUAL, Para: Coordenador da Equipa do Projecto Metas de Aprendizagem: Dr. Natércio Afonso)*, (pp.1-16). Viseu: APECV. [Em linha] [Consult. 09-11-2017]. Disponível em URL: <http://www.apecv.pt/pareceres/Parecermetasapecvjulho2010.pdf>
- CRAMOND B. (2008). Creativity: An international imperative for society and the individual. In M. Morais, & S. Bahia (Eds.), *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*, (pp. 15-40) Braga: Psiquilíbrios.
- CRAMOND, B. (1999). Going beyond the scores of the Torrance Tests of Creative Thinking. In A. S. Fishkin, B. Cramond & Olszewski-Kubilius, P. (Eds.), *Investigating creativity in youth: Research and methods*, (pp. 307-327). Cresskill, NJ: Hampton.
- CROPLEY, A. (2009). *Creativity in education and learning – a guide for teachers and educators*. New York: Routledge Falmer.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). *Creativity*. New York: HarperCollins.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*, (pp.313-335). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- CUNHA, Pedro (2012). *8 Razões para um educador (não) elaborar uma autobiografia*. [Comunicação: III Jornadas de Histórias de Vida em Educação: A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida, CIIE — Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 8 e 9 de novembro de 2012, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto], (pp.1-9). [Em linha] [Consult. 16-03-2017]. Disponível em URL: https://www.fpce.up.pt/iii Jornadas Historias Vida/pdf/2_8_Razoes_para_um_educador.pdf
- DEASY, R. (2002). *Critical Links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership. [Em linha] [Consult. 15-03-2018]. Disponível em URL: <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED466413/pdf/ERIC-ED466413.pdf>
- DELORS, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir-* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto: Edições Asa/Clube do Professor.
- DUNBAR-HALL, Peter. (2009). Narrative Inquiry as reflection on Pedagogy: A Commentary. In Barrett, M.S. & Stauffer. S. L. (Eds.), *Narrative Inquiry in Music Education*, (pp. 175-178). New York: Springer. [Em linha] [Consult. 16-03-2017]. Disponível em URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-9862-8_16
- DURAN, Gilbert (1995). *A Imaginação Simbólica*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- EACEA (2010). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Lisboa: Eurydice Unidade Portuguesa/ Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da

- Educação. [Publicação original 2009]. [Em linha] [Consult. 12-04-2018]. Disponível em URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113PT.pdf
- EÇA, Teresa (2014). *Para além do crepúsculo das artes visuais na escola*. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 17-27. [Em linha] [Consult. 05-12-2017]. Disponível em URL: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n26/n26a03.pdf>
- EÇA, Teresa (2010). A Educação Artística e as prioridades educativas do início do século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 127-146. [Em linha] [Consult. 14-05-2016]. Disponível em URL: <http://www.rieoei.org/rie52a07.pdf>
- EISNER, E. & Day, M. (Eds.). (2011). *Handbook of research and policy in art education*. New York: Routledge.
- EISNER, E.E. (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Currículo sem Fronteiras*, 8(2), 5-17. [Em linha] [Consult. 19-03-2018]. Disponível em URL: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>
- EISNER, Elliot (2002). *The Arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- EISNER, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press. [Em linha] [Consult. 19-03-2018]. Disponível em URL: <http://yalepress.yale.edu/yupbooks/pdf/0300095236.pdf>
- ELLIS, Carolyn & BOCHNER, Arthur (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp.733-768). Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- ESTEVE, José (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (ed.), *Profissão Professor*, (pp.93-124). Porto: Porto Editora.
- ESTEVE, José M. (1991). *O mal estar docente*, Lisboa: Escher/Fim de Século Edições.
- ESTRELA, Albano (1990). *Os modelos de formação de professores por competências- Projeto Foco*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ESTRELA, Maria Teresa (org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Lda.
- EUROPEAN UNION (2016). *Cultural awareness and expression handbook*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [Em linha] [Consult. 10-05-2018]. Disponível em URL: http://kultur.creative-europe-desk.de/fileadmin/user_upload/omk_Cultural_awareness_and_expression_handbook.pdf
- FELDMAN, D. H. (1988). Creativity: Dreams, insights and transformations. In R. Sterberg (Ed.), *The nature of creativity*. (pp.271-279) Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- FERNANDES, Angelina (2010). *Criação de um Ateliê de Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Final apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. [Em linha] [Consult. 18-02-2018]. Disponível em URL: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3585/1/5-Cria%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20Atelier%20de%20Express%C3%A3o%20Pl%C3%A1stica%20no%201-Corrigido.pdf>
- FERREIRA, António, MOTA, Luís (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra*, 1 (Junho), 69-90. [Em linha] [Consult. 02-11-2017]. Disponível em URL: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>
- FERREIRA, Fernando I. (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico- O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. Porto: Porto Editora.
- FLEMING, M. (2010). *Arts in education and creativity: A literature review*. 2nd Ed. Newcastle upon Tyne: Arts Council England. [2008]. [Em linha] [Consult. 11-06-2017]. Disponível em URL: <http://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/arts-in-education-and-creativity-2nd-edition-91.pdf>

- FREEDMAN, K. (1987). Art Education and changing political agendas: An analysis of curriculum concerns of the 1940s and 1950s. *Studies in Art Education*, 29(1), 17-29. [Em linha] [Consult. 16-01-2018]. Disponível em URL: http://www.personal.psu.edu/eah227/blogs/the_history_of_art_education_588-spring_2010/1320453.pdf
- FREIRE, Paulo (2010) *Pedagogia da autonomia*. Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FRÓIS, João P. (coord.) (2011). *Educação Estética e Artística- Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- GALVE, Santiago ((2009). *30 Conselhos para Educar Melhor*. Coleção Educação. K Editora.
- GAMITO, M. J. (1998). O papel das faculdades de Belas Artes na formação de professores. In SARAIVA, José Alberto (Org.), *Artes Plásticas: Âmbito e Formação*, (pp.81-85) .Atas do Colóquio. Santarém: Escola Superior de Educação.
- GARCIA, C. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GARDNER, H. (1983). *Estruturas da mente*. Nova Iorque: Basic Books
- GARDNER, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GARDNER, H. (1996). *Mentes que criam. Uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GHIGLIONE, R., MATALON, B. (2001). *O Inquérito- Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIL, Juana (2014). Historias de vida: El relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Praxis Educativa*, 18(2), 24-33. [Em linha] [Consult. 14-03-2018]. Disponível em URL: <http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v18n2/v18n2a03.pdf>
- GOLEMAN, Daniel (2003). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- GONÇALVES, Eurico (1991) *A criança descobre a Arte*, 1º vol. 1º Ciclo, Raiz Editor.
- GONÇALVES, Rui Mário, FRÓIS, João Pedro e MARQUES, Elisa (2002). *Primeiro Olhar, Programa Integrado de Artes Visuais: Caderno do Professor*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOODMAN, Nelson (1968). *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols*. Indianapolis: Bobbs- Merrill. [Em linha] [Consult. 24-01-2018]. Disponível em URL: https://monoskop.org/images/1/1b/Goodman_Nelson_Languages_of_Art.pdf
- GOODMAN, Nelson (1985). The End of the Museum. *Journal of Aesthetic Education*, 19(2), 56-57.
- HAUCK, W. E. & THOMAS, J. W. (1972). The relationship of humour to intelligence, creativity, and intentional learning. *Journal of Experimental Education*, 40, 52-55.
- HENRIQUES, Eda & NEVES, Aníbal (2016). As narrativas e as histórias de vida na formação de professores: Caminhos teóricos e metodológicos em publicações luso-brasileiras. *Revista de Educação Pública Cuiabá*, 25 (58), 13-32. [Em linha] [Consult. 16-03-2017]. Disponível em URL: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/18910/1/As%20narrativas%20e%20as%20hist%C3%B3rias%20de%20vida%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf>
- HERNÁNDEZ, Fernando, SANCHO, Juana & RIVAS, José (coord.) (2011). *Historias de Vida en Educación: Biografías en Contexto*. Esbrina-Recerca nº4. Barcelona: Universitat de Barcelona. [Em linha] [Consult. 16-03-2017]. Disponível em URL: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%C3%B3n.%20Biografias%20en%20contexto.pdf>
- HERSHEY, M. & KEARNS, P. (1979). *The effects of guided fantasy on the creative thinking and writing abilities of gifted students*. *Gifted Child Quarterly*, 23, 71-77.
- HOUSEN, Abigail (2000). O olhar do observador: Investigação, teoria e prática; trad. de Maria Emília Castel-Branco. In FRÓIS, João Pedro (Coord.) – *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*, (pp. 149-170). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [Em linha] [Consult. 27-02-2017]. Disponível em URL:

- <http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/viewFile/71588/43532>
- HUYGHE, René (1986). *Sentido e destino da arte (I)*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- INSEA (2015). *The 2015 LISBON LETTER for Visual Art Education*. [Em linha] [Consult. 11-02-2018]. Disponível em URL: http://www.insea.org/docs/2014.17/regions/VAE_Lisbon_Letter_InSEA2015.pdf
- JESUS, Saul N. (1998). *Bem-estar dos Professores- Estratégias para a Realização e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, Lda.
- JUSTINO, David (2015). *Formação Inicial de Professores: Seminários e Colóquios (Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015)*. Lisboa: CNE. [Em linha] [Consult. 28-11-2017]. Disponível em URL: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoIniciaIProfessores_10dezembro2015.pdf
- KAUFMAN, J. C. & BEGHETTO, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13 (1), 1 – 12.
- KAYE, Barrington (1977). *Formação de professores: Participação na Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- KISIDA, B., GREENE, J. P., & BOWEN, D. H. (2013). Art makes you smart. *The New York Times*, SR12. [Em linha] [Consult. 14-05-2017]. Disponível em URL: https://www.nytimes.com/2013/11/24/opinion/sunday/art-makes-you-smart.html?_r=0
- KÖHLER, W. (1947). *Gestalt Psychology*. New York: Liveright.
- LAMEIRA, Rosa, CARDOSO, Ana, PEREIRA, José (2012). Perceção dos Professores sobre o Lugar e a Presença da Expressão Plástica na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (2), 49-67. [Em linha] [Consult. 03-06-2017]. Disponível em URL: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1736/1113/>
- LARANJEIRA, Ângela (2016). *As Expressões Artísticas e Físico-Motoras no 1.º Ciclo: Perspetivas e Motivações dos Docentes*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/ Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve. [Em linha] [Consult. 05-03-2018]. Disponível em URL: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/10027/1/RELAT%C3%93RIO%20FINAL%20ANGELA%20LARANJEIRA%20N%C2%BA43007.pdf>
- LEJEUNE, Philippe (1991). El Pacto autobiográfico. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, 29 (diciembre): pp.47-62.
- LEJEUNE, Philippe (1994 [1975]). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. A. Torrent (trad.). Madrid: Megazul-Endymion. [Em linha] [Consult. 20-03-2018]. Disponível em URL: <https://ia801907.us.archive.org/9/items/PhilippeLejeune.ElPactoAutobiograficoYOtrosTextos/Philippe%20Lejeune.%20El-pacto%20autobiografico%20y%20otros%20textos.pdf>
- LOPES, Amélia, HERNÁNDEZ, Fernando, SANCHO, Juana, RIVAS, José (2013). *Histórias de Vida em Educação: A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. [Em linha] [Consult. 16-03-2017]. Disponível em URL: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/47252>
- LÓPEZ, Fernando (2002). La autobiografía como fuente histórica: problemas teóricos y metodológicos. *Memoria y Civilización (MyC)*, 5, 153-18. [Em linha] [Consult. 14-03-2018]. Disponível em URL: <https://fernandoduranlopez.files.wordpress.com/2012/09/articulo-memoria-y-civilizacion.pdf>
- LUBART, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- LUBART, T. I., & GUINARD, J. H. (2006). The generality-specificity of creativity: a multivariate approach. In R. J. Sternberg, E. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization*, (pp. 43-56). Washington DC: APA.

- MARQUES, Ramiro (1998). *A Arte de Ensinar: Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- MARQUES, Ramiro (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- MARTINS, Dora (2014). *Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian: Contributo para a Educação Artística em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. [Em linha] [Consult. 05-09-2017]. Disponível em URL: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4121/1/Centro%20Art%C3%ADstico%20Infantil%20da%20Fundac%C3%A7%C3%A3o%20Calouste%20Gulbenkian.pdf>
- MARTINS, Guilherme (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: ME-DGE. [Em linha] [Consult. 15-03-2018]. Disponível em URL: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- MATEUS, Raquel, DAMIÃO, Maria, FESTAS, Maria, MARQUES, Elisa (2017). Educação estética e artística no currículo português do 1.º ciclo do ensino básico: uma via de concretização. In R.B. Simões, C. Serrano, S. Neto, J. Miranda (orgs). *Pessoas e Ideias em Trânsito: Percursos e Imaginários*, (pp.229-242). Coimbra: Imprensa da Universidade. [Em linha] [Consult. 10-03-2018]. Disponível em URL: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/41800/1/Educacao%20estetica%20e%20artistica.pdf>
- MATEUS, Raquel, SILVA, Maria, FESTAS, Maria (2014). Um programa de Educação Estética e Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 233-238. [Em linha] [Consult. 19-11-2016]. Disponível em URL: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2032/0214-9877_2014_1_2_233.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- ME (1990). *Reforma Educativa- Ensino Básico- Programa do 1º Ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- ME/Departamento da Educação Básica (1998). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico 1º Ciclo*. 2ª edição. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- ME/Direção Geral de Educação (2018). *1.º ciclo do ensino básico- Educação Artística - Artes Visuais*. [Em linha] [Consult. 03-09-2018]. Disponível em URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf
- ME/Direção Geral do Ensino Básico (1976). *Formação de Professores do Ensino Primário*, Editora: MEIC.
- ME/OEI (2003). Breve evolução histórica do sistema educativo. In Informe OEI-Ministério: *Sistema Educativo Nacional de Portugal*, (pp.16-26). Madrid: Ministério da Educação de Portugal y Organización de Estados Iberoamericanos. [Em linha] [Consult. 12-02-2016]. Disponível em URL: <http://www.oei.es/historico/quipu/portugal/>
<http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>
- MENDES, M. Luísa (2002). *Gestão Flexível do Currículo - reflexões de formadores e investigadores*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- MOGARRO, Maria João (2004). *A Formação de Professores no Portugal Contemporâneo. Do Enquadramento Legal à Dinâmica Institucional*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. [Em linha] [Consult. 11-05-2016]. Disponível em URL: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56008/2/82930.pdf>
- MORAIS, M. F. & AZEVEDO, I. (2011). Escutando os professores portugueses acerca da criatividade: alguns resultados e reflexões sobre a sua formação. In S. WECHSLER, S. & T. Nakano (Orgs.), *Criatividade no Ensino Superior: Uma perspectiva internacional*, (pp.140 - 179). S. Paulo: Vetor Editora.
- MORAIS, M. F. & AZEVEDO, M. I. (2008). Criatividade em contexto escolar: Representações de professores dos ensinos Básico e Secundário. In M. F. Morais & S.

- Bahia (Orgs.), *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção*, (pp. 157 – 196). Braga: Psiquilíbrios
- MORAIS, M. F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade*. Braga: Universidade do Minho.
- MOTA, L. (2006) *A Escola do Magistério Primário de Coimbra. Entre ideologia, memória e história*. Tomo I. Coimbra. Dissertação de doutoramento.
- MOTA, Luís; FERREIRA, António (2009). *Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário*. [Em linha] [Consult. 04-10-2017]. Disponível em URL: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>
- NEWALL, Diana. (2008). *Compreender a Arte*, Lisboa: Editorial Estampa.
- NOVAES, M.H. (1972). *Psicologia da criatividade*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- NÓVOA, António (Org.) (1992). *Os professores e a sua formação*, Lisboa: Dom Quixote.
- NÓVOA, António; FINGER, M. (Org.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa. Ministério da Saúde/DRH.
- NÓVOA, António; POPKEWITZ, Thomas (Org.) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa: Educa.
- NUNES, Rosa N. (coord.) (1996). *Centros de Formação Contínua de Professores-Testemunhos*. Porto: Porto Editora, Lda.
- OCDE, (2016). *The Future of Education and Skills 2030 project*. [Em linha] [Consult. 14-05-2018]. Disponível em URL: <http://www.oecd.org/education/2030/>
- OLIVEIRA, Miguel; MILHANO, Sandrina (Org.) (2010). *As Artes na Educação- Contextos de Aprendizagem Promotores de Criatividade*. Leiria: Folheto Edições e Design.
- PACHECO, José (2001). *A monodocência coadjuvada*. In *A Página da Educação*, 98 (Ano 10): p.20. [Em linha] [Consult. 08-02-2018]. Disponível em URL: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=98&doc=8272&mid=2>
- PAIS, Natália (2011). Introdução. In FRÓIS, João P. (coord.) (2011). *Educação Estética e Artística- Abordagens Transdisciplinares*, (pp.15-17). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PARSONS, M. J. (1992). *Compreender a arte*. 1. Lisboa: Presença.
- PEREIRA, Fátima, CAROLINO, Ana, LOPES, Amélia. (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três do séc. XX: Transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191-219. [Em linha] [Consult. 05-07-2016]. Disponível em URL: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a08.pdf>
- PERETTI, André (1984). *Développement personnel et outillage pédagogique*, in *L'enseignant est une personne* [Abraham, A., dir], (pp.131-139). Paris: Les Éditions ESF.
- PERKINS, David N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- PERRAUDEAU, Michel (2000). *Os Métodos Cognitivos em Educação- Aprender de outra forma na Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PETERSON, Sidney & COUTINHO, Rejane (2017). Abordagem Triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes. *Revista GEARTE*, 4 (2), 282-294. [Em linha] [Consult. 04-12-2017]. Disponível em URL: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71588>
- PHÙNG, Thanh & FENDLER, Lynn (2015). A Critique of Knowledge-based Arts Education: Ars Gratia Artis Through Rancière's Aesthetics. *Sisyphus: Journal of Education*, 3(1), 172-191. [Em linha] [Consult. 09-10-2017]. Disponível em URL: <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/7724/5408>
- PINHEIRO, J. E. M. (1961). *Introdução ao estudo da Didáctica Especial, para uso dos alunos-mestres das Escolas do Magistério Primário* (2.ª edição, revista e aumentada). Lisboa: [s.n.].
- PINTASSILGO, Joaquim; PEDRO, Lénia (2012). *A disciplina de didática especial na Escola do Magistério Primário de Lisboa. Exemplo do Prof. Moreirinhas Pinheiro*. [Em linha] [Consult. 25-03-2016]. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/10738>

- PONTE, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat98*, (pp.27-44). Lisboa: Associação Professores Matemática.
- PONTE, J. P. (1994). *O Projeto Minerva: Introduzindo as NTI na educação em Portugal - Relatório*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação.
- RAMOS, Susana (2009). *(In)satisfação e stress docente*. FCDEF Publicações Pedagógicas. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física FCDEF. [Em linha] [Consult. 04-12-2017]. Disponível em URL: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/8522/1/Bem%20estar%20e%20mal%20estar%20docente.pdf>
- RANIA, M. K. (2006). In my end is my beginning: Reflections on the work of a lifetime. *Creativity Research Journal* 18 (1), 103-119. [Em linha] [Consult. 10-08-2017]. Disponível em URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326934crj1801_12
- READ, Herbert. (2001). *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- REIS, Ricardo (2010). *O diálogo com a obra de arte na escola*. In OLIVEIRA, Miguel; MILHANO, Sandrina (Org.) (2010). *As Artes na Educação- Contextos de Aprendizagem Promotores de Criatividade*, (pp. 27-47). Leiria: Folheto Edições e Design.
- ROBINSON, K. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education – Report*. UK: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. [Em linha] [Consult. 10-02-2017]. Disponível em URL: <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- ROCHA, Maria Helena Ribeiro (2014). *As Expressões Artísticas no Curriculum do 1º Ciclo: Relevância no Desenvolvimento Integral do Aluno*. Dissertação de Mestrado em Arte e Educação. Lisboa: Universidade Aberta. [Em linha] [Consult. 16-03-2017]. Disponível em URL: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3860/1/Tese%20Mestrado%20Final%20Helena%20Rocha.pdf>
- RODRIGUES, Lisiane & GONZÁLEZ, Fernando (2015). Autoetnografia na pesquisa em educação histórica: Um desafio autonarrado. *História & Ensino*, 21(2), 342-361. [Em linha] [Consult. 14-03-2017]. Disponível em URL: https://www.researchgate.net/publication/295099512_Autoetnografia_na_pesquisa_em_educacao_historica_um_desafio_autonarrado
- ROLDÃO, M. Céu; PERALTA, Helena; MARTINS, Isabel (2017). *Currículo do Ensino Básico e Secundário para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. [Em linha] [Consult. 05-09-2018]. Disponível em URL: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- ROLDÃO, Maria do Céu (2000). Gestão Curricular. A Especificidade do 1º Ciclo. In G. Anibal (coord). *Gestão curricular no 1º Ciclo: Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão, Viseu 2000*, (pp. 17-30). Lisboa: M.E/ DEB. ISBN: 972-742-141-5. [Em linha] [Consult. 08-11-2017]. Disponível em URL: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Gestao_curr_%201ciclo.pdf
- ROMO, Manuela (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós
- RÚBIO, Francisco (1998). Modelos de Formação em Artes: Desafios para o Futuro. In SARAIVA, José Alberto (Org.), *Artes Plásticas: Âmbito e Formação*, (pp.191-198). Actas do Colóquio. Santarém: Escola Superior de Educação.
- RUNCO, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
- SALDANHA, Sandra Costa (coord.) (2014). *Guia de Boas Práticas de Interpretação do Património Religioso*. Secretariado Nacional para os Bens Culturais da Igreja/Turismo de Portugal.
- SANTOS, Arquimedes (2008). *Mediações Arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SEIDEL, S. TISHMAN, S., WINNER, E., HETLAND, L. & PALMER, P. (2009). *The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education*. Cambridge, MA:

- Project Zero/ Harvard Graduate School of Education. [Em linha] [Consult. 12-04-2018]. Disponível em URL: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/arts-education/arts-classroom-instruction/Documents/Understanding-Excellence-in-Arts-Education.pdf>
- SHEILA, P. (1985). *The Art Museum as Classroom in the Training of Art and Design Teachers*. Journal of Education in Museum, 6, 15-19.
- SIEBERT, Emanuele (2009). *Trajectoria do Pensamento Pedagógico no Ensino da Arte*. [Em linha] [Consult. 16-10-2017]. Disponível em URL: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2490_1365.pdf
- SOUSA, Alberto (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 3.º Volume- Música e Artes Plásticas -, Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, Ana (2007). A formação de professores de artes visuais em Portugal. In *Conferência Nacional de Educação Artística*, Porto, Casa da Música. [Em linha] [Consult. 27-05-2016]. Disponível em URL: http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Ana_Tudela_Lima_Sousa.pdf
- SPRINGER, Sally P.; DEUTCH George (1993). *Cérebro esquerdo, Cérebro direito*, Summus Editorial. S. Paulo.
- STAKE, Robert E. (2016). *A arte da Investigação em Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STANKIEWICZ, M.A. (2000). *Discipline and the Future of Art Education*. *Studies in Art Education*, 41(4), 301-313. [Em linha] [Consult. 20-02-2018]. Disponível em URL: http://artcore.pbworks.com/w/file/101790274/stankiewicz_disciplines.pdf
- STARKO, A. J. (2010). *Creativity in the classroom - schools of curious delight*. New York: Routledge.
- STEINER, George (2002). *Gramáticas da Criação*. Lisboa: Relógio D`Água Editores.
- STERN, Arne (1974). *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- STERNBERG, R. J., & LUBART, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-32.
- STERNBERG, R. J., & LUBART, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677-688.
- STONE, D. L. (1996). Preservice Art Education and Learning in Art Museums. *The Journal of Aesthetic Education*, 30(3), 83-95.
- TEODORO, António (1995). Formação contínua de professores: Dos conceitos à prática, ou a necessidade de repensar os modelos dominantes de formação. In *Atas do 1º Encontro de Educação e Cultura do Concelho de Oeiras*, (pp.85-89). Edição da Câmara Municipal de Oeiras.
- TORRANCE, E. P. & SAFTER, H. T. (1999). *Making the creative leap beyond*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- TORRANCE, E. P. (1963). *Education and the creative potential*. Minneapolis: University of Minnesota.
- TORRANCE, E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.
- TORRANCE, E. P. (2002). Future needs for creativity research, training and programs. In A. G. Aleinikov (Ed.), *The future of creativity*, (pp.5-14). Bensenville: Scholastic Testing Service, INC.
- TORRANCE, E. P., BALL, O. E. & SAFTER, H. T. (1992). *Torrance Test of Creative Thinking: Streamlined scoring and interpretation guide for Figural forms A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- TORRANCE, E. P., BALL, O. E., RUNSINAN, A., RUNGSINAN, W. & TORRANCE, P. (1977). *Streamlined scoring and interpretation guide and norms manual for Figural Form B, Torrance Test of Creative Thinking* (Research edition, 3rd ed.). Athens, GA: Georgia Studies of Creative Behavior.

- TOYNBEE, A. J. (1965). Our neglected creative minority. *Old Oregon Magazine of the University of Oregon Alumni Association*, 32 (September-October).
- TRAHAR, Sheila (2009). Beyond the Story Itself: Narrative Inquiry and Autoethnography in Intercultural Research in Higher Education. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), 1-13. [Em linha] [Consult. 16-03-2017]. Disponível em URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1218/2653>
- UNESCO (2006). *Educação Artística*. Disponível em URL: <http://www.unesco.org/new/fr/culture/themes/creativity/arts-education/>
- UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. F. Agarez (Trad.). Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Disponível em URL: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>
- UNESCO (2007). *Relatório de Lupwishi Mbuyamba: Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI, Lisboa, 9 de março de 2006*. F. Agarez (Trad.). Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. [Em linha] [Consult. 10-08-2016]. Disponível em URL: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relat%C3%B3rio.pdf>
- UNESCO (2016). *Repensar a Educação – Rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Competências de leitura, escrita e aritmética em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Resumo de Políticas 7 do UIL*. UNESCO: Institute for Lifelong Learning.
- VALADARES, Jorge (2016). *Crônicas sobre Educação – Uma análise crítica dos “Lugares Comuns da Educação” em Portugal*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- VALE, Ana. & MOURAZ, Ana (2014). Da Monodocência aos Ensaios de Coadjuvação no 1º Ciclo do Ensino Básico. Reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 43, 87-105. [Em linha] [Consult. 19-01-2018]. Disponível em URL: https://www.fpce.up.pt/cie/sites/default/files/ESC43_AnaVale.pdf
- VASCONCELOS, Teresa (coord.). (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [Em linha] [Consult. 28-03-2018]. Disponível em URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- YIGOTSKY, Lev (2009). *A imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D`Água Editores.
- WALON, Henri (1979). *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores.
- WECHSLER, S. (2001). *Avaliação da criatividade por figures e palavras: Testes de Torrance*. Campinas: Impressão Digital do Brasil Gráfica e Ed.
- WECHSLER, S. M. (1993). *Criatividade: Descobrimo e encorajando*. Campinas, São Paulo: Psy.
- WECHSLER, S. M. (1998). Pensando criativamente na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 67-72.
- WECHSLER, S. M. (1999). Avaliação da Criatividade: uma perspectiva multidimensional. In M. Wechsler, & R. Guzzo (1999). *Avaliação psicológica: uma perspectiva internacional*, (pp.128-150). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- WECHSLER, S. M. (2011). *Criatividade e inovação: o impacto de uma educação estimuladora*. [Em linha] [Consult. 09-03-2016]. Disponível em URL: www.criabrasilis.org.br
- WINNER, E. & HETLAND, L. (Eds.). (2000). *‘Beyond the soundbite: Arts Education and Academic Outcomes’ - Conference Proceedings from Beyond the Soundbite: What the Research Actually Shows About Arts Education and Academic Outcomes (August 24–26)*. Los Angeles, CA: The Getty Center. [Em linha] [Consult. 18-10-2017]. Disponível em URL: <https://www.getty.edu/foundation/pdfs/soundbite.pdf>

- WINNER, E., GOLDSTEIN, T., & VINCENT-LANCRIN, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. [Em linha] [Consult. 12-11-2016]. Disponível em URL: <http://www.oecd.org/edu/ceri/Art%20for%20Art's%20Sake%20Executive%20Summary.pdf>
- WOODS, Peter (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora, Lda.
- ZIMMERMAN, E. (1994). *Art Education: Creating a Visual Arts Research Agenda Toward the 21st Century: A Final Report*. Reston, VA: Commission on Research in Art Education/ National Art Education Association. [Em linha] [Consult. 25-01-2018]. Disponível em URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403190.pdf>

LEGISLAÇÃO E FONTES PRIMÁRIAS

- ALÇADA, Isabel (2009). *Projeto Metas de Aprendizagem*. In Site da Direção Geral de Educação [Em linha] [Consult. 17-01-2016]. Disponível em URL: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>
- ASSEMBLEIA da República (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. In *Diário da República*, n.º 237, Série I (14 outubro): pp.3067-3081. [Em linha] [Consult. 06-02-2016]. Disponível em URL: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei_de_Bases_86.pdf
Lei de Bases do Sistema Educativo.
- ASSEMBLEIA da República (1993). Lei n.º 60/93 de 20 de agosto. In *Diário da República*, n.º 195, Série I-A (20 agosto): pp 4428-4429. *Alteração ao Regime jurídico da formação contínua de professores*.
- ASSEMBLEIA da República (1997). Lei n.º 115/97 de 19 de setembro. In *Diário da República*, n.º 217, Série I-A (19 setembro): pp. 5082-5083. *Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- ASSEMBLEIA da República (2009). Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. In *Diário da República*, n.º 166, Série I (27 agosto): pp. 5635-5636. *Regime de escolaridade obrigatória*.
- CCPFC (2016). Regulamento de Modalidades de Formação. Braga. [Em linha] [Consult. 03-02-2017]. Disponível em URL: <http://www.ccpfc.uminho.pt/Uploads/DocsCCPFC/2016/Regulamento%20de%20Modalidades%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- CNE (1999). Parecer n.º 2/99: *Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes*. In *Diário da República*, n.º 28, Série II (3 fevereiro): 1577-1585. [Em linha] [Consult. 27-04-2017]. Disponível em URL: http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_3_1998.pdf
- CNE-MEC (2013). Recomendação n.º 1/2013, *Recomendação sobre Educação Artística*. In *Diário da República*, n.º 19, Série II (28 de janeiro de 2013): pp.4270-4273. [Em linha] [Consult. 05-09-2016]. Disponível em URL: http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_EducaoArtstica.pdf
- DGEB (1978/79). *Formação Contínua de Professores- Textos de Apoio*. Fonte Própria.
- IAVE/DGE (2017). *Relatórios Individuais das Provas de Aferição (RIPA) e dos Relatórios de Escola das Provas de Aferição (REPA)*. (4 de outubro de 2017). Informação enviada às Escolas pela Direção Geral de Educação.
- JNE/ IAVE (2017). *Resultados Nacionais das Provas de Aferição*. Lisboa: Ministério da Educação. [Em linha] [Consult. 18-10-2017]. Disponível em URL: <https://www.spf.pt/files/files/Exames%20e%20provas%20do%20b%C3%A1sico%20e%20secund%C3%A1rio/Resultados%20Nacionais%20das%20Provas%20de%20Aferi%C3%A7%C3%A3o%202017.pdf>

- MARTINS, G.O. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. República Portuguesa. [Em linha] [Consult. 24-01-2018]. Disponível em URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/escolaridade_12_anos.pdf
- ME (1989). Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro. In *Diário da República*, n.º 234, Série I (11 outubro): pp. 4426 -4431. *Formação contínua como dever e condição necessária na carreira docente*.
- ME (1990). Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril. In *Diário da República*, n.º 98, Série I (28 abril): pp.2040(1) -2040(19). *Estatuto da Carreira Docente*.
- ME (1990). Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro. In *Diário da República*, n.º 253, Série II (2 novembro): pp.4522-4528. [Em linha] [Consult. 10-12-2016]. Disponível em URL: http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Legislacao/Legislacao_Util/Ens_Nao_Superior/Ens_Artistico/Dec-Lei%20344-90,%20de%2002%20do%2011.pdf?phpMyAdmin=27673a7d4e3620daa5f377d6decde3d1 Ensino Artístico
- ME (1990). Despacho n.º 139/90 de 16 de agosto. In *Diário da República*, n.º 202, Série II (16 agosto). *Novos Programas 1º Ciclo do ensino Básico*.
- ME (1992). Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de novembro. In *Diário da República*, n.º 259, Série I-A (9 novembro): pp 5176(3) -5176(10). *Regime jurídico da formação contínua de professores*.
- ME (1992). *Materiais de Apoio aos Novos Programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME (1997). Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril. In *Diário da República*, n.º 95, Série I-A (23 abril): pp.1831-1833. *Formação especializada*.
- ME (1998). Decreto-Lei n.º 234-C/98 de 28 de julho. In *Diário da República*, n.º 172/98, 2º Suplemento, Série I-A (28 julho): pp.3604(6). *Grau académico de cursos de ensino superior politécnico*.
- ME (2001). Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. In *Diário da República*, n.º 201, Série I-A (30 agosto): pp. 5569-5572. *Perfil geral de desempenho profissional dos professores*.
- ME (2001). Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. In *Diário da República*, n.º 201, Série I-A (30 agosto): pp. 5572-5575. [Em linha] [Consult. 05-12-2016]. Disponível em URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf Perfil específico de desempenho profissional dos professores.
- ME (2006). Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. In *Diário da República*, n.º 60, Série I-A (24 março): pp. 2242-2257. [Em linha] [Consult. 08-02-2017]. Disponível em URL: https://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL_74_2006.pdf Processo de Bolonha.
- ME (2007). Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. In *Diário da República*, n.º 14, Serie I-A (19 janeiro): pp. 501-547. [Em linha] [Consult. 25-10-2017]. Disponível em URL: <https://dre.pt/application/conteudo/522638>
- ME (2011). Despacho n.º 17169/2011 de 23 dezembro. In *Diário da República*, n.º 245, Série II (23 dezembro): pp. 50080. [Em linha] [Consult. 08-02-2017]. Disponível em URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_17169_2011.pdf Revoga o documento “Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais”, prevendo a realização de documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos Programas, na forma de Metas Curriculares.
- ME (2011). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação. [Em linha] [Consult. 19-01-2016]. Disponível em URL: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/apresentacao/index.html>
- ME (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. In *Diário da República*, n.º 129, Série I (5 julho): pp. 3476-3491. [Em linha] [Consult. 05-07-2016]. Disponível em URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_139_2012.pdf Princípios orientadores da organização dos currículos do ensino básico e secundário.

- ME (2012). Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto. In *Diário da República*, n.º 155, Série II (10 agosto): pp. 28184. [Em linha] [Consult. 05-07-2016]. Disponível em URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_10874_2012.pdf
Homologa as Metas Curriculares/Aprendizagem.
- ME (2012). Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro. In *Diário da República*, n.º 242, Série II (14 dezembro): pp. 39853-39854. [Em linha] [Consult. 05-07-2016]. Disponível em URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_15971_2012.pdf
Calendarização de implementação das Metas Curriculares.
- ME (2012). Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril. In *Diário da República*, n.º 77, Série II (18 abril): pp. 13952-13953. [Em linha] [Consult. 10-07-2016]. Disponível em URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_5306_2012.pdf
Grupo de trabalho para elaboração das Metas Curriculares.
- ME (2013). Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. In *Diário da República*, n.º 131, Série I (10 julho): pp. 4013-4014. [Em linha] [Consult. 06-12-2016]. Disponível em URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_91_2013_10_julho.pdf
Novas matrizes curriculares do 1º ciclo do ensino básico. Disciplinas e carga horária semanal.
- ME (2014). Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro. In *Diário da República*, n.º 29, Série I (11 fevereiro): pp. 1286-1291. [Em linha] [Consult. 14-03-2017]. Disponível e URL: <https://dre.pt/application/file/570798>
- ME (2017). Despacho n.º 6478/2017 de 26 julho. In *Diário da República*, n.º 143, Série II (26 julho): pp. 15484. [Em linha] [Consult. 29-07-2017]. Disponível em URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/2017_despacho_64.pdf
Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- ME (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. In *Diário da República*, 1ª série- Nº129 (6 julho 2018): pp. 2928-2943. [Em linha] [Consult. 26-07-2018]. Disponível em URL: <http://www.dge.mec.pt/curriculo-nacional-dl-552018> Novo Currículo do Ensino Básico e Secundário.
- ME (2018). Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. In *Diário da República* n.º 138/2018, 1º Suplemento, série II (19 julho): pp. 19734-(2). [Homologa as Aprendizagens Essenciais dos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico](#)
- ME/ DGEB (1991). *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME/MESS (1994). Despacho conjunto 69/ME/MESS/94 de 8 de novembro. In *Diário da República*, n.º 258, Série II (8 novembro): pp. 11250-11253. [Formação contínua Projeto Foco e Forgest](#).
- ME/MQE (1996). Despacho conjunto 19/ME/MQE/96 de 22 de fevereiro. In *Diário da República*, n.º 45, Série II (22 fevereiro): pp. 2568-2571. [Formação contínua Projeto Foco](#).
- MEIC /DGEB (1977). *Caderno de Documentação do Professor*. Doc. n.º1,2,3. Fonte própria.
- MEIC/DGEB (1976). *Formação de Professores do Ensino Primário*. Algueirão: MEIC
- UE (1999). Declaração de Bolonha. [Em linha] [Consult. 14-10-2016]. Disponível em URL: http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf

ANEXOS

ANEXO I – Material Pedagógico
Documento A- Dicionário Ilustrado

queijo

queque

leque

máquina

quinta

aquário

hóquei

quarto

quilo

Luina

quarta

quinta

Luim

quá

quá

raqueta

queijada

quatro

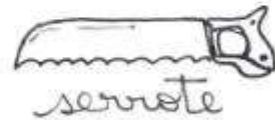
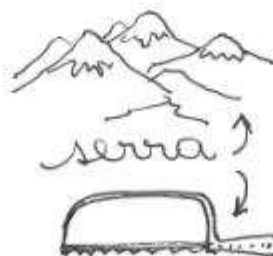
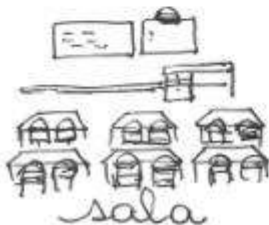
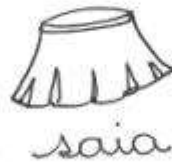
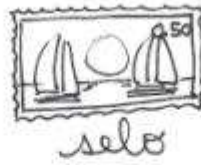
queixer

quarenta

queda

sa se si so su

ss
js





mágico

gelado

ge = je
gi = ji



gema



girafa



geleia



tigela



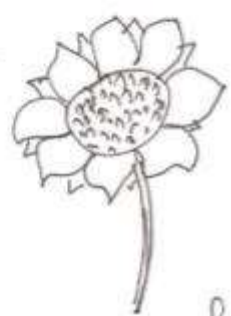
gigante



giz



ginástica



girassol



girino



fugir



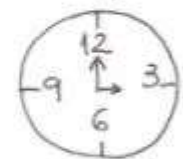
tangerina



giesta



gelo



relógio



algemas



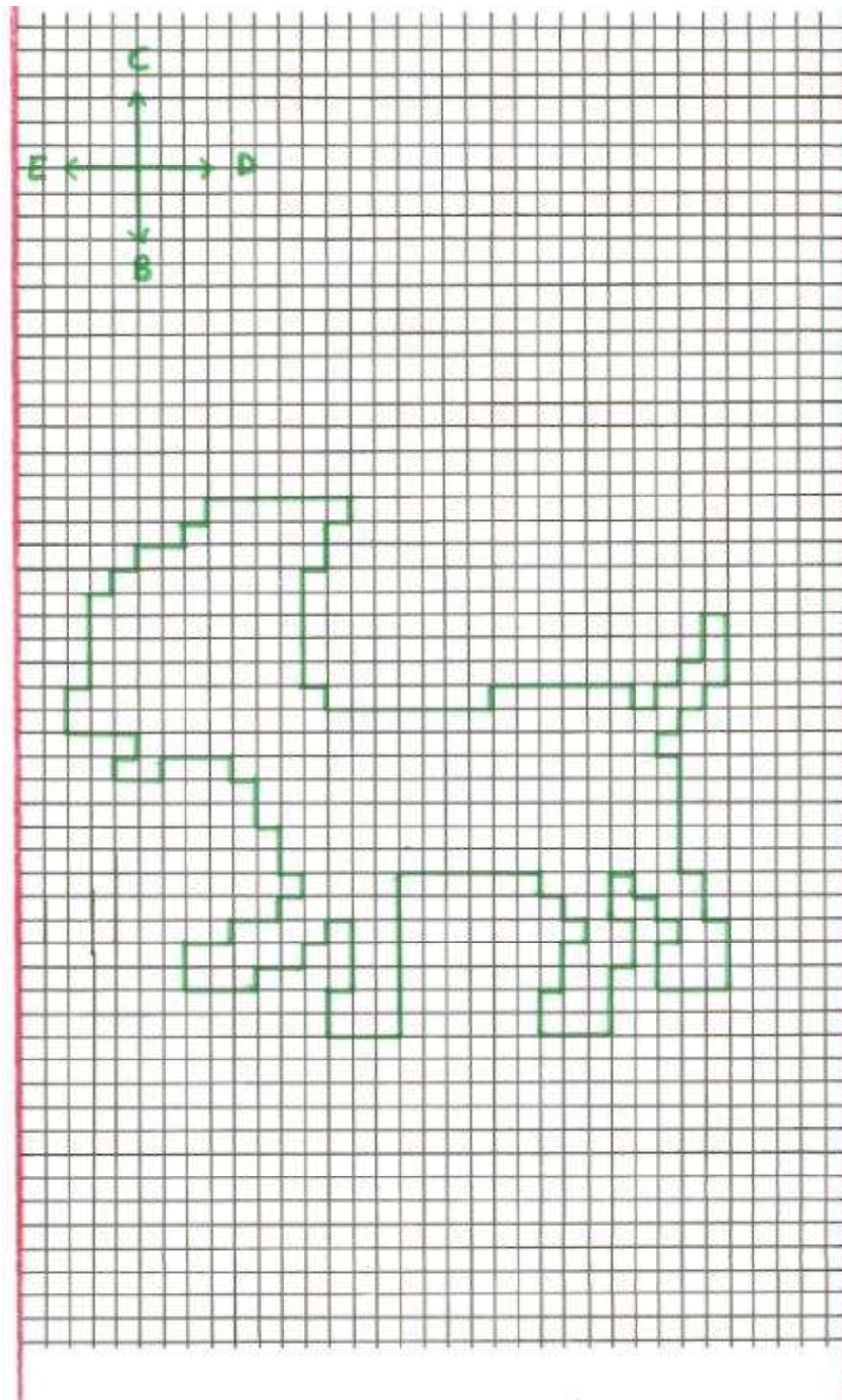
gelatina

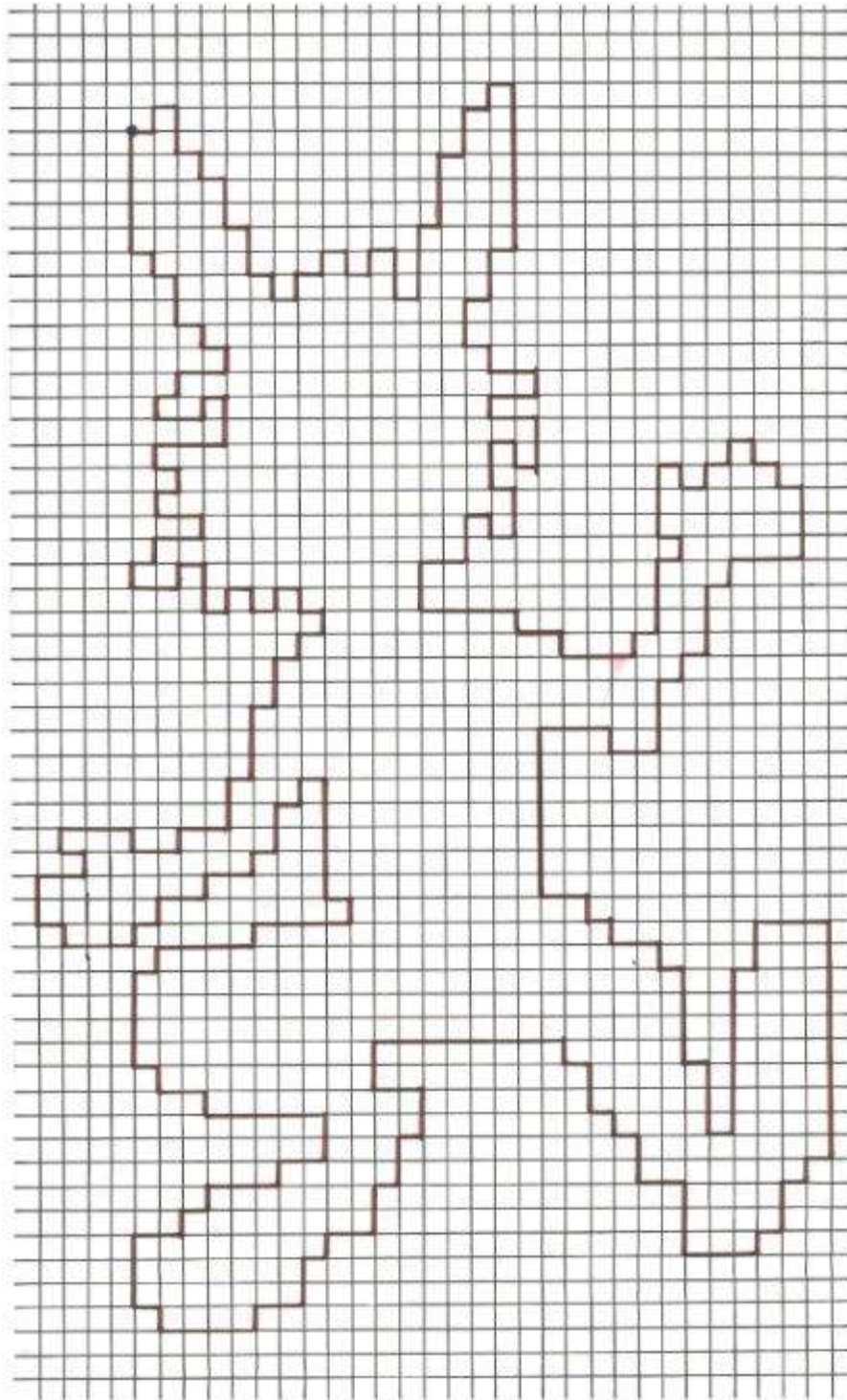


general

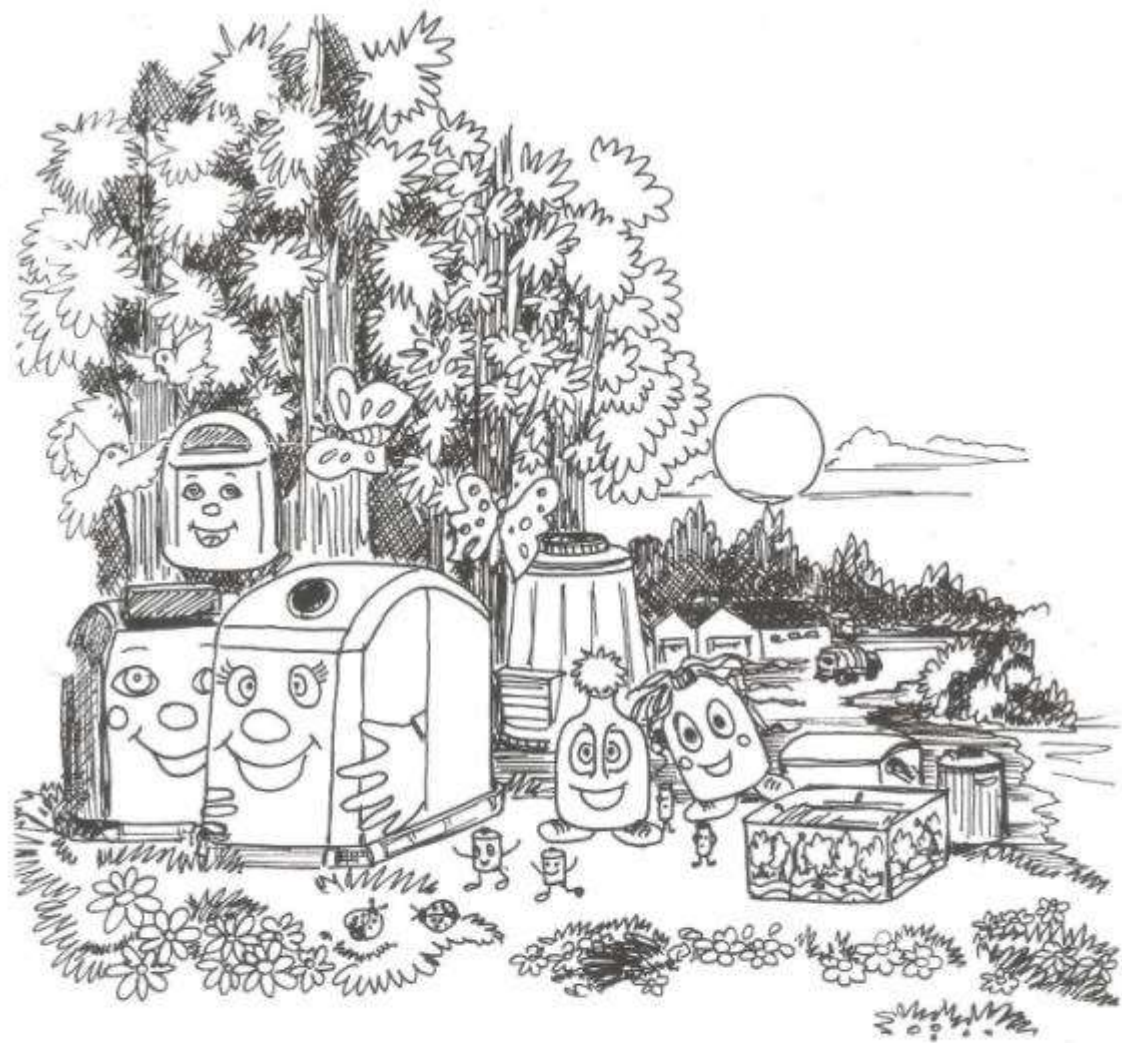
rosa
 peso
 asa
 casa
 casa
 mesa
 casulo
 raposa
 camisa
 tesoura
 mosaico
 casaca
 musica
 gasolina
 tesouro

Documento B- Ditados Matemáticos

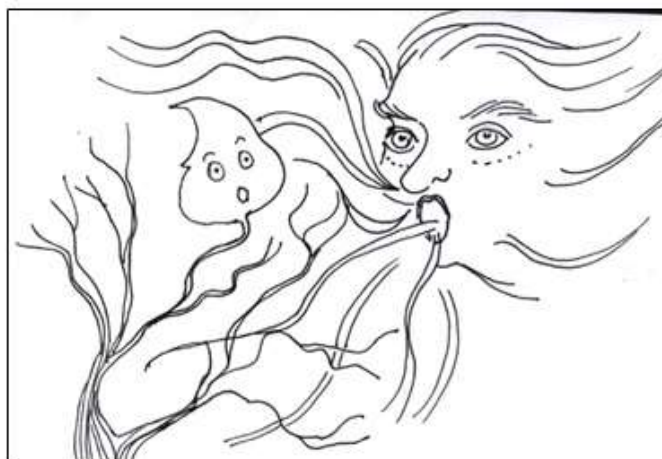
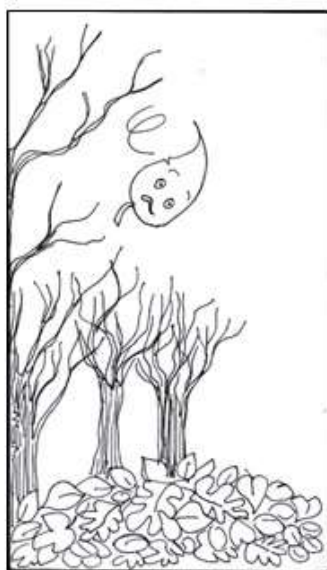


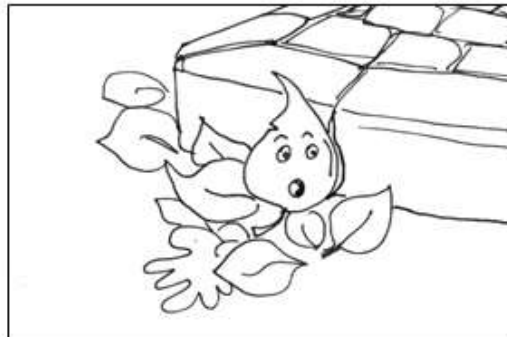
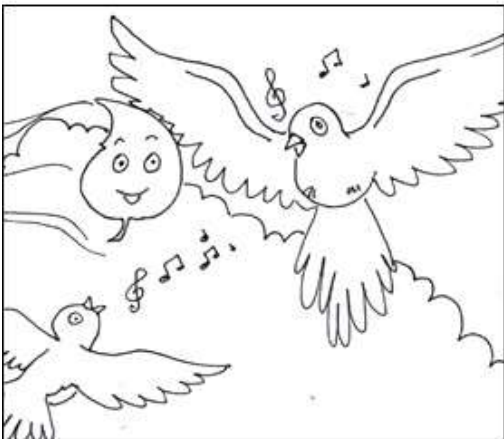
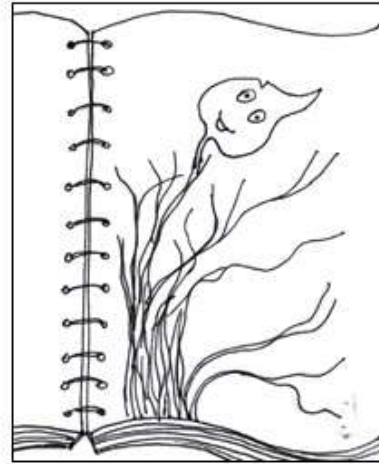




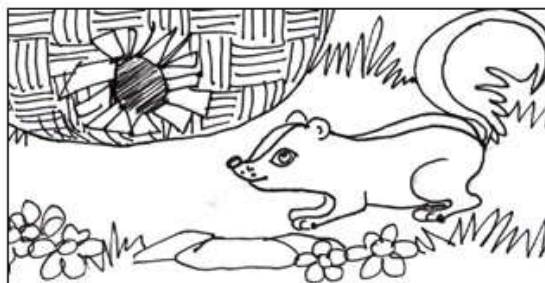
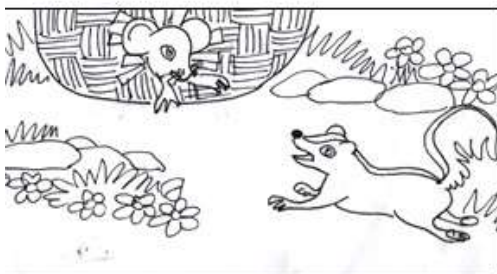
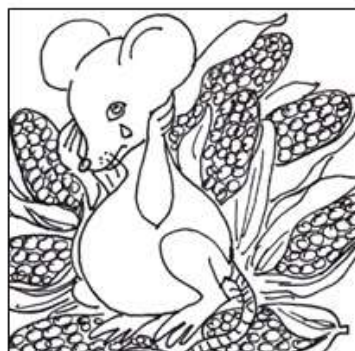


Outono- A folhinha





O rato e a doninha



Didática do Estudo do Meio

Escola Superior de Educação de Santarém
novembro 2017

Outono



2

Planificação

- A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura considera que as Artes fazem parte integrante da vida, na maioria das culturas, estando a função, a criação e a aprendizagem interligadas. Assim, a Educação Artística deve ser feita através de dois processos complementares:
- - A primeira aproximação deve ser feita através da cultura, das expressões artísticas tanto tradicionais como contemporâneas, do saber e do saber-fazer o que favorece a interdisciplinaridade e reforça a participação de um vasto número de domínios de intervenção da sociedade/meio;
- - A segunda aproximação refere-se à educação nas artes, mas acentuando aspetos culturais, multi e interculturais, o que contribui para melhorar a compreensão da diversidade e fomenta a coesão social.

- Este modo de introduzir as artes e as práticas culturais nos processos educativos é um desafio, resultado de um desenvolvimento intelectual, emocional e psicológico equilibrado dos indivíduos e da sociedade.
- Tal educação reforça não só o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de conhecimentos sobre a vida, como a alfabetização do pensamento inovador e criativo, a reflexão crítica, as competências comunicacionais e interpessoais, mas também a construção de uma identidade pessoal e coletiva, como também a compreensão do que é a tolerância, a aceitação e a apreciação dos outros.

Português

- Escutar para aprender e construir conhecimento.
- Participar em situações de interação oral.
- Identificar o tema central do texto.
- Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).
- Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos.
- Comparar diferentes versões da mesma história.
- Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto.

5

Matemática

- Situar-se e situar objetos no espaço.
- Reconhecer e representar formas geométricas.
- Identificar o metro como unidade de comprimento padrão, o decímetro, o centímetro e o milímetro respetivamente como a décima, a centésima e a milésima parte do metro e efetuar medições utilizando estas unidades
- Identificar sólidos geométricos.

6

Estudo do Meio

- Reconhecer datas e factos e localizá-los numa linha do tempo.
- Reconhecer diferentes unidades de tempo: hora, dia, semana, mês, ano, estações do ano e utilizar o relógio e o calendário na medição do tempo.
- O aluno associa o comportamento conjugado da precipitação, da temperatura e da nebulosidade a estados de tempo típicos de cada estação do ano.
- O aluno constrói diferentes linhas de tempo, quer circulares e/ou lineares (relacionadas com rotinas diárias, tempo cíclico e momentos do dia: manhã, tarde e noite; o dia, a semana, as estações do ano), quer de tempo linear (relacionadas com datas e marcos importantes da sua vida - aniversários, festas, cerimónias - e da comunidade - Natal, Carnaval, Páscoa, e outras festas de outras culturas, dia da criança, dia da árvore, festas locais).

Expressão Plástica

- Fazer construções.
- Inventar novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados (reutilização).
- Explorar as possibilidades técnicas de materiais artificiais ou naturais.

Expressão Musical

- Cantar canções.
- Experimentar sons vocais.
- Acompanhar canções com gestos e percussão corporal.

9

Expressão Dramática

- O aluno utiliza, em atividades dramáticas e projetos de teatro, objetos com diferentes funções (indutores, adereços e formas animadas).
- O aluno cria, apresenta e comenta personagens, espontaneamente ou por sugestão de outrem, com recurso a diferentes indutores (história, espaço, objeto, personagem, música...).

10

Expressão Físico Motora

- Participar em danças e coreografias.
- Desenvolver habilidades de manipulação de objetos vários.

Educação para a Cidadania

- Inter-relacionar aspetos da vida em sociedade, reconhecendo regras de convivência social, de respeito pelos outros e de diálogo.
- Conhecer e respeitar hábitos culturais diferentes.

Atividades



13



14





17



18



ANEXO II – Quadros e Figuras

Quadro 1- Estádios de Desenvolvimento Estético - Abigail Hausen

<p style="text-align: center;">Quadro 1 ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO ABIGAIL HOUSEN</p>		
Estádios	Ideia Principal	Caraterísticas
Estádio I	Observadores Narrativos	Estes observadores são considerados verdadeiros “...contadores de histórias”, em que a narrativa deles está entrosada com a observação efetuada e com as associações pessoais da sua própria vida. É o estágio que mais apela às emoções simples que o entrevistado sente face à obra, face à observação que faz desta.
Estádio II	Observadores Construtivos	Neste estágio, os observadores “...começam a construir uma estrutura para olhar para as obras de arte...”, usando para isto, as percepções, experiência e saber que já detêm do mundo à sua volta, para além de também já fazerem uso dos valores sociais e morais que lhes foram transmitidos anteriormente.
Estádio III	Observadores Classificadores	Um observador que já faça parte deste estágio é um observador que faz a análise da obra através da adoção de uma “...atitude analítica e crítica do historiador de arte”, situando-a no tempo, no espaço, no estilo que esta tem e de que local deriva. Este tipo de análise já aprofunda o significado que esta pode ter, através das simbologias utilizadas pelo artista plástico.
Estádio IV	Observadores Interpretativos	Neste estágio de desenvolvimento, os observadores procuram encontrar o significado da obra de arte, através da análise feita à “...linha, forma e cor”. Esta procura de um encontro pessoal com a obra dá-se através dos próprios sentimentos que nutrem face a esta, deixando emergir os próprios sentidos que ela tem. Sempre que são confrontados com uma obra de arte, ainda que seja a mesma que já haviam visualizado, novas experiências retiram desta nova observação, tecendo novas comparações e utilizando a sua experiência ao serviço desta visualização.
Estádio V	Observadores Recreativos	Estes observadores têm uma larga experiência na observação e reflexão de obras de arte. Estas passam a ser encaradas como sendo “...um velho amigo...”. No entanto, sempre que visualizam uma obra que já haviam visto inúmeras vezes, têm sempre algo a acrescentar, comparando muitas destas novas observações, à observação que fizeram quando a visualizaram pela primeira vez. Mesmo que uma obra tenha sido olhada e analisada inúmeras vezes, esta continua a merecer toda a atenção por parte do observador, pois estes fazem “...uso da sua própria história com a obra, em particular, e com a observação em geral...”, conseguindo desta forma “...uma contemplação mais pessoal com outra que mais amplamente engloba preocupações universais”.

Quadro 2 - Estádios de Desenvolvimento Estético - Michael Parsons

<p style="text-align: center;">Quadro 2 ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO MICHAEL PARSONS</p>		
Estádios	Ideia Principal	Caraterísticas
Estádio 1	Preferência	Forma biológica de interpretar uma obra, pois esta tem interesse através da cor que possui, do tema que conseguem identificar, associando-a à própria experiência de vida que têm, ou seja, ao que já conhecem. É uma visão mais egocêntrica, não centrada tanto na própria obra, mas sim no que gostam e reconhecem como sendo algo que lhes agrada.
Estádio 2	Tema	Dá-se especial atenção ao tema que a obra representa, identificando-a e valorizando também a própria habilidade que o artista teve que ter para a criar. Neste estágio começam a distinguir os aspectos que ao nível da estética lhes parecem relevantes dos que não são relevantes
Estádio 3	Expressividade	Neste estágio dá-se especial ênfase aos aspectos criativos, tentando valorizar a obra como um meio de transmissão de algo, ficando a beleza desta, para estes observadores, em segundo plano. A originalidade da obra e o que esta tenta transmitir, são os principais focos de interesse deste estágio.
Estádio 4	Estilo e Forma	Estes observadores realizam críticas artísticas, embora não utilizem a sua experiência de vida para conceber esta observação. São capazes de relacionar as obras com os diversos aspectos políticos, sociais, culturais e históricos da Humanidade.
Estádio 5	Juízo	O Observador já adquiriu autonomia para ajuizar uma obra, através da sua experiência de vida, levantando questões pertinentes de inovação interpretativa. Dialogam sobre a obra em si, de forma a questionar todas as opiniões que surgem em volta destas, mesmo as comumente aceites.

Quadro 3 - Provas de Aferição 2017, 2º ano de escolaridade, Alunos por categoria de desempenho (percentagem)

Quadro 3 | Provas de Aferição 2017, 2º ano de escolaridade
Alunos por categoria de desempenho (percentagem)

Áreas disciplinares/Domínios		C	CM	RD	NC/NR
		%			
Expressões Artísticas	Expressão e Educação Musical	30,6	31,1	25,6	12,7
	Expressão e Educação Dramática	49,0	33,3	11,8	6,0
	Expressão e Educação Plástica	62,7	24,6	10,8	1,9

Fonte: JNE/IAVE, Base de Dados PAEB2017. C – Conseguiram; CM – Conseguiram, mas ...; RD – Revelaram dificuldade; NC/NR – Não conseguiram ou Não responderam

Quadro 4 - Resultados por domínio cognitivo, Percentagem média de acerto

Quadro 4 | Resultados por domínio cognitivo
Percentagem média de acerto

Ano	Disciplinas	Domínios cognitivos		
		Conhecer/Reproduzir	Aplicar/Interpretar	Raciocinar/Criar
		(%)		
2º	Expressões Artísticas	79,1	76,1	74,8

Fonte: JNE/IAVE, Base de Dados PAEB2017.

Quadro 5 – Síntese das medidas a implementar e desenvolver/área disciplinar

Quadro 5.1- Síntese das medidas a implementar e desenvolver/nível cognitivo

Quadro 5 | Síntese das medidas a implementar e desenvolver

Ano	Área disciplinar	Medidas
2º	Expressões Artísticas	Expansão do Programa de Educação Estética e Artística (DGE-PEEA) nomeadamente, na sua vertente de formação docente na área da educação artística.
	Expressão e Educação Dramática	Desenvolvimento de projetos de parceria ME-MC (e.g. Residências Artísticas 2018, na sequência do projeto-piloto realizado em maio de 2017).

Fonte: JNE/IAVE, Base de Dados PAEB2017.

Quadro 5.1. | Síntese das medidas a implementar e desenvolver

<p>Domínios cognitivos</p> <p>Conhecer/Reproduzir Aplicar/Interpretar Raciocinar/Criar</p> <p>[Na generalidade, decréscimo da percentagem média de acerto à medida que os itens requerem operações mentais mais complexas]</p>	<p>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.</p> <p>Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.</p> <p>Despacho Normativo n.º 1-F/2016 (adequação e diversidade das práticas e dos instrumentos de avaliação).</p> <p>Plano de formação alargado: formação de formadores e formação contínua de docentes em diferentes áreas, nomeadamente: Aprendizagem da leitura e da escrita, Ensino da Matemática, Ensino por investigação na área das Ciências, Avaliação das aprendizagens, Flexibilidade curricular e práticas pedagógicas indutoras de melhores aprendizagens, Diferenciação psicopedagógica, Aprendizagem ativa com recurso às TIC, Educação estética e artística e Educação físico-motora.</p>
--	---

Fonte: JNE/IAVE, Base de Dados PAEB2017.

Quadro 6 – Dados Nacionais dos Agrupamentos Sá da Bandeira e Eça de Queirós

Quadro 6 | Dados Nacionais e dos Agrupamentos Sá da Bandeira e Eça de Queirós

Expressões Artísticas	NACIONAL				AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SÁ DA BANDEIRA, SANTARÉM				AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EÇA DE QUEIRÓS, LISBOA			
	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC
Expressão e Educação Musical	30,6	31,1	25,6	12,1	7,7	24,4	44,2	23,1	4,1	36,7	38,8	19,4
Expressão e Educação Dramática	49,0	33,3	11,8	5,6	37,2	48,1	10,9	3,8	29,6	55,1	12,2	3,1
Expressão e Educação Plástica	62,7	24,6	10,8	1,9	53,2	37,8	8,3	0,6	36,7	28,6	29,6	5,1

Fonte: JNE/IAVE, Base de Dados PAEB2017. C – Conseguiram; CM – Conseguiram, mas ...; RD – Revelaram dificuldade; NC/NR – Não conseguiram ou Não responderam

Figura 5 - Participação de uma avó na construção de um espantalho. Escola nº 3 de S. João da Talha



Figura 6 - Cartaz Prevenção Rodoviária



Figura 9 - Árvores, reutilização de caixas de cartão



Figura 11- Animais em 3D



Figura 13 – 25 de abril



Figura 16 – Construção de uma maquete



Figura 18 – Chapéus com reutilização de materiais



Figura 19 – Dia da árvore



Figura 25 – Explorar e tirar partido da plasticidade dos materiais – Azoia de Baixo.



Figura 26 – Construção um móbil com esferovite- Vale de Figueira.



Figura 27 – Construção de fantoches, trajes, adereços, cenários e casa dos fantoches – Vasco da Gama.

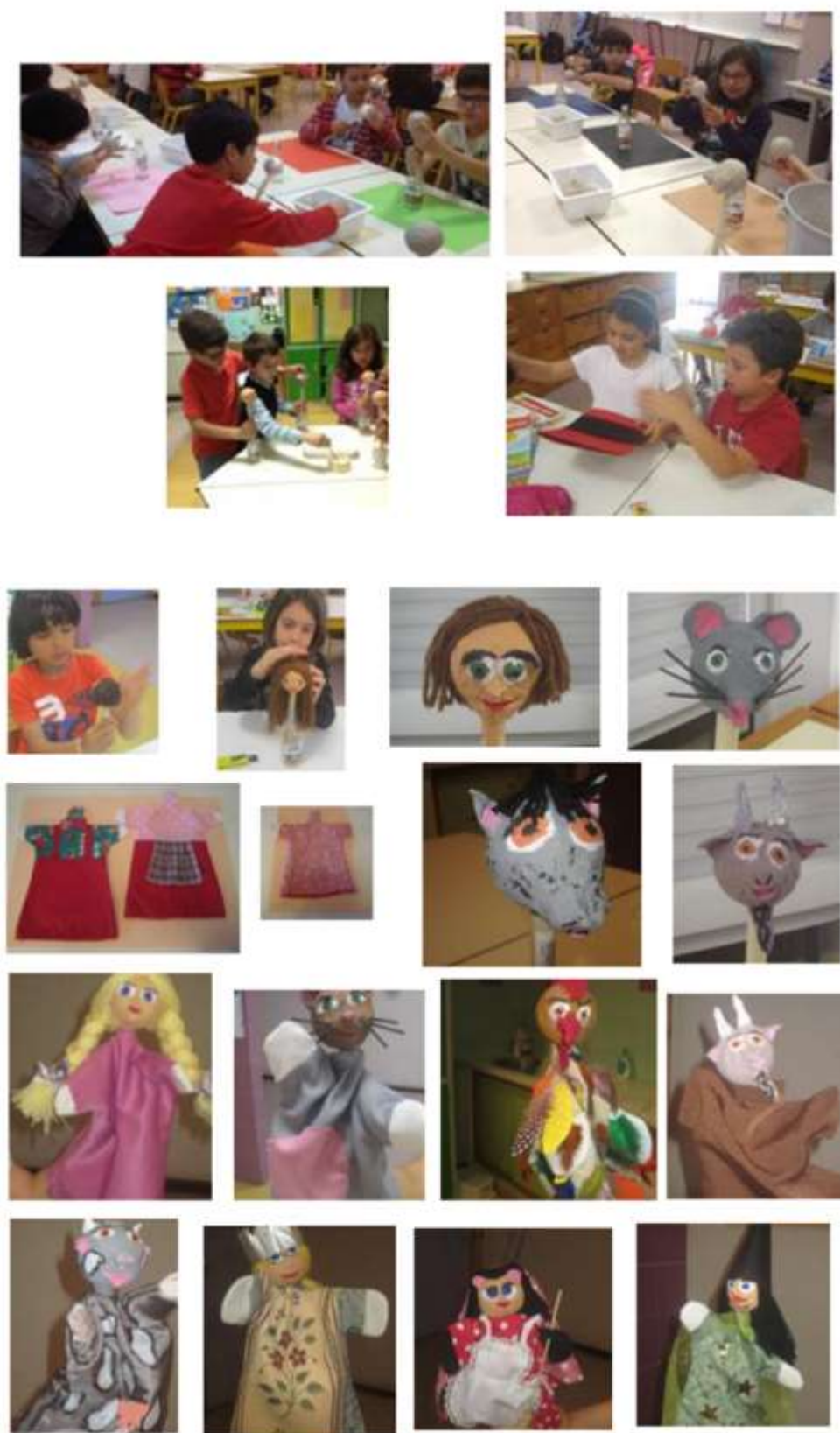




Figura 29 – Utilização de balões, revistas e cola para criar novas formas: coelhos e galinhas--Azoia de Baixo.



Figura 31 – Exploração de diferentes materiais recuperados para criar novas formas- Azoia de Baixo.



Figura 32 – Personagens aquáticas para uma representação sobre sustentabilidade dos oceanos- Salgueiro Maia.



Figura 35 – Pintura com lápis de aguarela- Azoia de Baixo



Figura 36 – Pintura em acrílico sobre tela- Azoia de Baixo.



Figura 37 – Pintura em suportes circulares- Vale Figueira.



Figura 38 – Figuras em 3D- Salgueiro Maia.



Figura 39- Exploração de materiais. Lãs, papel metalizado, esferovite, para a construção de um anjo – utilização de moldes – Vasco da Gama.



Figura 40 – Folhas de outono- Vale Figueira



ANEXO III – Oficina de formação de Expressão Plástica – Encontrar, Explorar, Experimentar



CENTRO DE FORMAÇÃO DA LEZÍRIA DO TEJO
Associação de Escolas dos Concelhos de Almeirim, Alpiarça e Santarém
Registo de Acreditação N.º CCPFC/ENT-AE-1258/15
Escola Básica Mem Ramires - Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal
Machado



NOME DA AÇÃO: Expressão Plástica: Encontrar, Explorar, Experimentar

MODALIDADE: Oficina de formação

DURAÇÃO: 25 horas presenciais + 25 horas de trabalho autónomo

DESTINATÁRIOS: Professores do grupo de recrutamento 110 – 1.º Ciclo do Ensino Básico
Professores do grupo de recrutamento 100 – Pré- Escolar

RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA AÇÃO E A SUA INSERÇÃO NO PLANO DE ATIVIDADES DA ENTIDADE PROPONENTE (MÁX. 750 CARACTERES)

Esta oficina visa colmatar uma lacuna, atualmente existente, ao nível da formação nas áreas da expressão plástica e artística, suprimindo algumas das dificuldades e resistências sentidas por muitos professores generalistas na integração das artes na sua prática docente, e na exploração das suas respetivas potencialidades pedagógicas (interdisciplinares e específicas). De um modo geral, pretende-se reforçar didáticas e metodologias de ensino que promovam a integração das expressões plásticas e artísticas na formação de professores generalistas, tendo em vista consolidar as ‘metas de aprendizagem’ definidas para o Currículo Nacional do Ensino Básico [DGE-MEC, 2012], e as áreas de ‘competência estabelecidas’ no documento norteador: Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2017).

OBJETIVOS A ATINGIR (MÁX. 750 CARACTERES)

Face à necessidade (previamente identificada por vários docentes do 1º Ciclo) de formação acrescida nesta área, a oficina de formação tem como objetivo proporcionar um conhecimento mais especializado dos processos de ensino-aprendizagem da Expressão Plástica, através de atividades práticas que visam promover: (1) o contacto e experimentação com os diversos materiais e técnicas da construção plástica, desenvolvendo nos professores competências que lhes permitam saber mais e melhor como ensinar, aprofundando saberes e práticas específicas das artes; (2) diversos métodos (propriamente didáticos ou pedagógicos) de trabalhar a Expressão Plástica em interdisciplinaridade com as outras áreas do currículo, de modo a incentivar o gosto pela escola e pelas aprendizagens e, conseqüentemente, contribuir para um maior sucesso académico, social e inclusivo dos alunos.

CONTEÚDOS DA AÇÃO (MÁX. 3000 CARACTERES)

A oficina de formação terá um total 25 horas presenciais em sala, repartidas por 8 sessões de formação distintas e 25 horas de trabalho autónomo e em contexto de sala de aula com os alunos.

SESSÃO 1 – 3 HORAS

1. Apresentação, análise dos objetivos e finalidade da ação.
2. Bases teóricas: Elementos estruturais da linguagem plástica: ponto, linha, mancha, estrutura, volume, forma, movimento, espaço, textura, cor.
Visualização de trabalhos de artistas com modalidades expressivas diversas, de modo a mobilizar os aspetos da perceção estética e artística, despertando uma contemplanção ativa.
3. Prática de exploração de materiais e técnicas:
 - 3.1. Ponto (pontilhismo com canetas de feltro) linha/traço (desenho em papel amarrotado com lápis de grafite ou carvão, raspagem sobre lápis de cera) mancha (pintura com os dedos, borrão de Rorschach, monotipia seca, monotipia de água).

SESSÃO 2 – 3 HORAS

4. Prática de exploração de materiais e técnicas:
 - 4.1. Pintura soprada, lavagem com tinta da china, técnica do pingado.
5. Planificação e desenvolvimento de materiais / atividades a realizar com os alunos.

SESSÃO 3 – 3 HORAS

6. Partilha de práticas pedagógicas:
 - 6.1. Apresentação dos materiais/atividades produzidos pelos alunos em ambiente de sala de aula.
 - 6.2. Reflexão em grande grupo sobre as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados.
7. Prática de exploração de materiais e técnicas:
 - 7.1. Sombras e texturas: técnica da fricção, desenho com pastel seco ou giz, pintura com lápis de cor e de aguarela,

SESSÃO 4 – 3 HORAS

8. Prática de exploração de materiais e técnicas:
 - 8.1. Forma, volume, espaço: modelagem em argila, papel e cartão, esferovite, assemblagem (reutilização de materiais).
9. Planificação de atividades a realizar com os alunos.

SESSÃO 5 – 3 HORAS

10. Conceção e desenvolvimento de práticas de interdisciplinaridade a partir da Expressão Plástica:
 - 10.1. Identificação e caracterização física e psicológica das personagens de uma história.
 - 10.2. Modelagem em papel maché ou pasta de madeira, de uma personagem.

SESSÃO 6 – 3 HORAS

11. Conceção e desenvolvimento de práticas de interdisciplinaridade a partir da Expressão Plástica (continuação):
 - 11.1. Pintura da cabeça do fantoche.
 - 11.2. Construção de um molde para os fatos dos fantoches e seu fabrico.
 - 11.3. Construção da cabeleira e acessórios que caracterizem a personagem.
 - 11.4. Escrever o guião.

SESSÃO 7 – 3 HORAS

12. Conceção e desenvolvimento de práticas de interdisciplinaridade a partir da Expressão Plástica (continuação):

- 12.1. Colar o cabelo e vestir a roupa.
- 12.2. Em grupo, pintar cenários de acordo com a evolução da história.
- 12.3. Construir “a casa” ou “teatro” dos fantoches.

SESSÃO 8 – 4 HORAS

13. Conceção e desenvolvimento de práticas de interdisciplinaridade a partir da Expressão Plástica (conclusão):

- 13.1. Ensaio da peça.
 - 13.2. Apresentação do “Teatro de Fantoches” aos alunos e professores da escola.
14. Reflexão em grande grupo sobre as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados, tanto na formação do docente como em sala de aula pelos alunos.
15. Avaliação da ação.

METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO (MÁX. 1000 CARACTERES)

As oito sessões da oficina serão teórico/práticas (presenciais) e consistirão em: a) Apresentação de tópicos/conteúdos pelos formadores, e realização de propostas de trabalho pelos formandos; b) Execução de materiais plástico-pedagógicos, incluindo momentos de apresentação e discussão (individual e coletiva) acerca do seu potencial de aplicação; c) reflexão centrada nas aprendizagens do ‘fazer artístico’ e suas implicações (teóricas, práticas e pedagógicas) no cumprimento das orientações curriculares/programáticas e no desenvolvimento dos alunos; d) Conceptualização e planificação de atividades para testar em ambiente de sala de aula (ajustadas ao nível de ensino lecionado pelos formandos), assegurando a sua aplicabilidade e funcionalidade concretas. O trabalho autónomo dos formandos (25h) implica metodologias e resultados como: 1) Recolher documentação teórica e empírica sobre os conteúdos da ação; 2) Desenvolver materiais didáticos para os alunos; 3) Elaborar relatório final. Os materiais subjacentes à ação serão disponibilizados na plataforma moodle do Centro de Formação para que os formandos acedam e partilhem entre si os recursos.

REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS (MÁX. 1000 CARACTERES)

A avaliação individual será contínua e terá como referência os objetivos e finalidades da ação: a) Trabalhos práticos nas sessões presenciais (obrigatoriedade de frequência 2/3 h presenciais) em regime de trabalho autónomo, incluindo a planificação de dois recursos sujeitos a parâmetros de organização previamente estabelecidos no modelo de apresentação facultado pelo Centro de Formação; b) Reflexões em contexto de formação, incluindo as resultantes da apreciação do resultado da testagem em sala de aula dos materiais produzidos nas sessões conjuntas e em trabalho autónomo; c) Relatório final (reflexão crítica individual), com incidência no progresso individual, dando conta da mais-valia da ação para o desenvolvimento profissional e melhoria das práticas docentes. Serão tomados em consideração os seguintes aspetos (Carta Circular CCPFC - 3/2007): 1) PARTICIPAÇÃO (30%) – Assiduidade/Pontualidade (10%); Qualidade da participação (10%); Qualidade de realização (10%); 2) TRABALHO REALIZADO (70%) – Domínio dos Conteúdos: (20%); Qualidade dos trabalhos efetuados (40%); Relatório Final (10%). Creditação final de acordo com o regulamento da modalidade.

FORMADORES

NOME COMPLETO	N.º DE BI/CC	N.º DE REGISTO DE FORMADOR
Maria Ana Guerreiro Botelho	5177931 5ZY0	CCPF/RFO – 36888/16

BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

AGUIRRE, Imanol (2007). *Teorias y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Barcelona: Editorial Octaedro.

SPODEK, Bernard (org.). (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.

GONÇALVES, Eurico (1991). *A criança descobre a Arte* (Vol.1-3: 1º Ciclo). Lisboa: Raiz Editor

MARTINS, Amílcar (2002). *Didáctica das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta

MARTINS, Guilherme (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: ME-DGE. Disponível em:

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

ANEXO IV – Entrevistas: Guião/Transcrição e Testemunhos

Guião de Entrevista semiestruturada às professoras do estudo de caso

1. Identificação:
 - 1.1.Nome:
 - 1.2.Idade:
 - 1.3.Anos de serviço:
2. Situação Profissional:
3. Habilitações Profissionais:
4. Escola onde exerce:
5. Faça uma caracterização da mesma (meio onde se insere, tipo de edifício, nº de turmas/alunos...)
6. Turma que leciona e sua caracterização:
7. O horário tem definido 3 horas semanais para as áreas das Expressões Artísticas (Musical, Dramática, Plástica e Dança) e Expressão Físico Motoras. Diga como gere esta distribuição horária em relação à Expressão Plástica:
8. Que tipos de trabalhos realiza?
9. Adequa o espaço físico/sala consoante as atividades? Utiliza outros espaços dentro da escola ou fora dela?
10. Trabalha a Expressão Plástica isoladamente ou interdisciplinarmente?
11. Consegue cumprir com todo o programa?
12. Com que dificuldades se depara?
13. Na sua formação inicial teve aulas teóricas/práticas para lecionar Expressão Plástica?
14. Atualmente sente necessidade de formação nesta área? Em que conteúdos?
15. Uma oficina de formação colmatava estas necessidades?
16. No Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, o Ministério da Educação define que no 1º ciclo as áreas das Expressões são trabalhadas, de forma integrada, pelo professor da classe, podendo ser coadjuvado por professores especialistas. Mais tarde o Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto homologa as Metas de Aprendizagem, onde se reforça a monodocência no 1º Ciclo, acrescentando “Por outro lado, a preparação para uma transição equilibrada para a pluridocência e a progressiva especialização dos saberes justificam situações de coadjuvação neste nível de ensino, mantendo-

se o professor da turma com a responsabilidade de coordenar e gerir globalmente o currículo.”

16.1. Face à experiência que teve neste ano letivo, com a coadjuvação em algumas aulas de Expressão Plástica, qual a sua opinião sobre a introdução de um professor especialista nas áreas de Expressões Artísticas (aspetos favoráveis e desfavoráveis):

Obrigado pela sua colaboração.

Transcrição das entrevistas

Transcrição da Entrevista semiestruturada à professora do estudo de caso – Maria José

1. Identificação:
 - 1.1.Nome: Maria José G. Botelho Godinho
 - 1.2.Idade: 60 anos
 - 1.3.Anos de serviço: 39
2. Situação Profissional: Professora do Quadro de Agrupamento
3. Habilitações Profissionais: Curso do Magistério Primário e Curso de Estudos Superiores Especializados em Formação Pessoal e Social
4. Escola onde exerce: EBI Vasco da Gama
5. Faça uma caracterização da mesma (meio onde se insere, tipo de edifício, nº de turmas/alunos...)

A escola insere-se no Parque das Nações, sendo o edifício de construção recente (1998) e alberga alunos desde o pré-escolar ao 9º ano e funciona para o 1º ciclo em regime duplo, com 4 turmas no período da manhã e outras tantas de tarde, dada a sobrelotação do edifício. Frequentam o 1º ciclo cerca de 200 alunos.

6. Turma que leciona e sua caracterização:

A turma tem 22 alunos, 14 rapazes e 8 meninas, sendo um aluno e uma aluna alunos com necessidades educativas especiais, do espectro do autismo. Todos frequentam o 4º ano, à exceção de um dos alunos com necessidades educativas especiais que está inscrito no 3º ano. A turma tem muito bons resultados académicos, situando-se as suas avaliações ao nível do bom e muito bom.

7. O horário tem definido 3 horas semanais para as áreas das Expressões Artísticas (Musical, Dramática, Plástica e Dança) e Expressão Físico Motoras. Diga como gere esta distribuição horária em relação à Expressão Plástica:

À Expressão e Educação Físico Motora atribuo uma hora semanal, outra hora para música, drama e dança e a expressão plástica outra hora que por vezes utilizo em interdisciplinaridade com as outras áreas.

8. Que tipos de trabalhos realiza?

Como já referi em trabalhos de outras áreas curriculares, desde a Matemática ao Estudo do Meio, ou português ou apenas pelas expressões plásticas desde a modelagem, recorte, pintura, dobragem ...

9. Adequa o espaço físico/sala consoante as atividades? Utiliza outros espaços dentro da escola ou fora dela?

Tento organizar a sala em função das atividades a realizar e inclusive também utilizo o espaço exterior (a sala de aula tem uma porta direta para o recreio o que é muito vantajoso, para além de lava-loiças e bancadas de mármore).

10. Trabalha a Expressão Plástica isoladamente ou interdisciplinarmente?

Nas duas vertentes (ver 7)

11. Consegue cumprir com todo o programa?

Penso que embora tente, fico aquém do que gostaria, apesar de ser uma área que gosto muito de trabalhar.

12. Com que dificuldades se depara?

As dificuldades relacionam-se com o facto dos alunos necessitarem muito de ajuda, apesar de estarem habituados a realizar este tipo de atividades e uma hora por semana ser muito pouco tempo, principalmente se estiver sozinha com eles.

13. Na sua formação inicial teve aulas teóricas/práticas para lecionar Expressão Plástica?

Sim e considero que tive uma boa preparação.

14. Atualmente sente necessidade de formação nesta área? Em que conteúdos?

Sim, para inovar e abarcar mais vertentes, nomeadamente utilizar esta disciplina para fazer com que os alunos sejam capazes de apreciar a arte no seu sentido lato.

15. Uma oficina de formação colmatava estas necessidades?

Sim, se o(a) formador(a) viesse de facto ensinar alguma coisa e não aprender connosco, como geralmente acontece nas formações.

16. No Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, o Ministério da Educação define que no 1º ciclo as áreas das Expressões são trabalhadas, de forma integrada, pelo professor da classe, podendo ser coadjuvado por professores especialistas. Mais tarde o Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto homologa as Metas de Aprendizagem, onde se reforça a

monodocência no 1º Ciclo, acrescentando “Por outro lado, a preparação para uma transição equilibrada para a pluridocência e a progressiva especialização dos saberes justificam situações de coadjuvação neste nível de ensino, mantendo-se o professor da turma com a responsabilidade de coordenar e gerir globalmente o currículo.”

16.1. Face à experiência que teve neste ano letivo, com a coadjuvação em algumas aulas de Expressão Plástica, qual a sua opinião sobre a introdução de um professor especialista nas áreas de Expressões Artísticas (aspectos favoráveis e desfavoráveis):

A variedade de atividades foi notória e a entrega dos alunos a estas foi de assinalar. Ao longo das sessões valorizaram muito a presença da professora coadjuvante. Trabalhou-se mais e melhor, em menos tempo. Os alunos, como eram muito apoiados inicialmente, foram ficando cada vez mais autónomos e criativos e até começaram a fazer trabalhos por iniciativa própria, em casa e traziam para a aula para mostrar uns aos outros.

É fundamental, para que a coadjuvação funcione que os docentes tenham a mesma linha de trabalho e funcionarem muito bem em equipa.

Transcrição da Entrevista semiestruturada à professora do estudo de caso – Zé

1. Identificação:

1.1.Nome: Maria José Moedas Eugénio

1.2.Idade: 46

1.3.Anos de serviço: 26

2. Situação Profissional: Quadro de Agrupamento – Sá da Bandeira

3. Habilitações Profissionais: Licenciatura + Pós-Graduação/Formação especializada

4. Escola onde exerce: EB1 Salgueiro Maia

5. Faça uma caracterização da mesma (meio onde se insere, tipo de edifício, nº de turmas/alunos...):

O edifício do estabelecimento é recente, a escola abriu há 7 anos, com, teoricamente, condições de segurança, eficiência energética, espaços diferenciados e adequados às diferentes atividades que a vida escolar pressupõe. A acústica é péssima, a temperatura elevada, a exposição solar do edifício está mal perspectivada, as áreas das salas pequenas para o número de alunos, zonas de passagem ou para desenvolvimento de outras atividades pequenas, materiais de construção e acabamento que deixam a desejar; as zonas de passagem são espaçosas, havendo espaços, pura e simplesmente dispensáveis ou não aproveitados; o exterior é agradável, havendo necessidade de uma zona coberta onde os alunos pudessem ficar/brincar em dias de chuva. Tem uma biblioteca, uma sala de informática (cujos recursos não chegam para o nº de alunos/sala), um refeitório, um ginásio, salas de aula, gabinetes de apoio, WC (cujas dimensões de alguns equipamentos, não estão adequadas ao público alvo – lavatórios e tipo de torneiras, altura dos urinóis). A escola encontra-se edificada numa zona urbana tranquila, rodeada de arvoredo (não tendo, até ao momento um plano elaborado e testado em relação à segurança de equipamentos e de evacuação em caso de catástrofe...), de fácil acesso.

Tem 4 turmas de ensino pré-escolar (com 25 alunos cada); 8 turmas de 1º ciclo: 2 turmas de 4º ano (25+26 alunos), 2 turmas de 3º ano (26+27 alunos), 2 turmas de 2º ano (26+26 alunos), 1 turma de 1º ano com 26 alunos e uma turma com 1º

e 4º ano (11+9), sendo esta reduzida, devido à frequência de uma aluna com necessidades educativas especiais severas. Pessoal docente: 4 educadoras de infância titulares; 8 professores titulares de turma; 3 professoras de apoio educativo (tempo inteiro e tempo parcial); 1 professora num programa de melhoria (Português e Matemática destinado ao 1 e 2º ano de escolaridade); 3 professores de Educação especial. Pessoal não docente: 13 funcionárias; o almoço é confeccionado na escola por uma equipa de uma empresa selecionada para o efeito).

6. Turma que leciona e sua caracterização:

O grupo/turma é formado por 25 alunos, 11 rapazes e 14 raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos de idade; todos eles frequentaram o ensino pré-escolar, nenhum deles tem qualquer retenção escolar, evidenciando três deles problemáticas ligadas a dislexia; são oriundos de meios familiares favoráveis, atentos, colaboradores, com conhecimento e experiências variadas devida e com acesso a meios de informação, livros, viagens, espetáculos... São crianças felizes, curiosas, muito comunicativas, dinâmicas, dentro dos parâmetros, modelos (virtudes e defeitos!) e exigências da sociedade em que vivemos.

7. O horário tem definido 3 horas semanais para as áreas das Expressões Artísticas (Musical, Dramática, Plástica e Dança) e Expressão Físico Motoras. Diga como gere esta distribuição horária em relação à Expressão Plástica: todas as semanas, à 4ª feira, o último tempo do dia letivo é dedicado à expressão plástica.

8. Que tipos de trabalhos realiza?

Esforço-me por dar cumprimento e desenvolver atividades segundo as orientações e planificação efetuada. As atividades vivem de material que é solicitado aos EE no início do ano, e outro material que se vai recolhendo, aproveitando, norteados pelo princípio da reutilização e reinvenção). Desenhos a carvão livres e orientados, com modelos ou instruções, observação e reprodução, em diferentes suportes, sobretudo papel; pintura com aguarela, cera, lápis, caneta; carimbagem, decalque, colagem de motivos (revistas, tecido, lãs, folhas.../natureza); origamis e dobragem (aproveitando alunos que têm uma tendência natural e que trabalham esse gosto da arte plástica – desenho,

dobragem, cooperando como par com o professor no apoio ao desenvolvimento de uma atividade); uso de régua e compasso para a realização de elementos num trabalho gráfico; modelagem com pasta/argila; tecelagem com material reutilizado (cartão, lãs, fio; técnica de tafetá, entrançar). Muitas das atividades aparecem em complementaridade e num espírito de interdisciplinaridade entre áreas e disciplinas de estudo, ilustração, desenho e esquema de conteúdos; preparação de material para uma experiência (construção de uma bússola; maquete com diferentes «sólidos»).

9. Adequa o espaço físico/sala consoante as atividades? Utiliza outros espaços dentro da escola ou fora dela?

Quando a atividade exige uso de material diverso, pintura... formo grupos de trabalho, juntando mesas disponibilizando materiais, com livre acesso à zona com um ponto de água; livre circulação para os alunos poderem colaborar entre eles (tendo bem claro o objetivo e propósito do trabalho a atingir/desenvolver); por vezes saem do espaço sala para desenharem na rua, podendo observar diretamente.

10. Trabalha a Expressão Plástica isoladamente ou interdisciplinarmente?

Normalmente acontece em complementaridade/interdisciplinarmente, com qualquer uma das outras áreas curriculares, ex. retrato e autorretrato surgem da descrição e retrato físico e psicológico; uma dobragem (caixinha) para mimar os colegas que chegaram e estão no 1º ano; bandeiras, a propósito do 5 de outubro; uso de régua e compasso a par do estudo de formas geométricas, circunferências, ângulos; composição com diferentes técnicas e materiais para construção de um presente para o Dia da Mãe; telefone de fios aquando do estudo dos meios de comunicação e a propagação das ondas no espaço...

Por vezes acontece a partir de um estímulo e é só mesmo pela criatividade, descoberta e uso de material diverso e formas para expressar gostos e personalidade.

11. Consegue cumprir com todo o programa?

Na generalidade sim, por vezes com lacunas, materiais, tempo e dificuldade da logística de 25 pessoas em construção e aprendizagem. Privilegiando algumas áreas, por facilidade de materiais, tempo...

12. Com que dificuldades se depara?

Tempo para preparação do espaço, materiais, motivação e explicação das tarefas e propósito, e tempo para a realização criativa dos alunos, ritmos diferenciados a serem respeitados.

Falta de alguns materiais e de um par/adulto que possa apoiar as tarefas práticas de uma turma.

13. Na sua formação inicial teve aulas teóricas/práticas para lecionar Expressão Plástica? Sim.

14. Atualmente sente necessidade de formação nesta área? Em que conteúdos?

Formação, atualização é sempre necessária.

Conteúdos, sobretudo ao nível da modelagem, tecelagem, construção, como abordar, planificar e preparar com eficiência aulas desta natureza.

15. Uma oficina de formação colmatava estas necessidades?

Seguramente que sim; a objetivar e materializar conteúdos planificados e tão diversos.

16. No Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, o Ministério da Educação define que no 1º ciclo as áreas das Expressões são trabalhadas, de forma integrada, pelo professor da classe, podendo ser coadjuvado por professores especialistas. Mais tarde o Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto homologa as Metas de Aprendizagem, onde se reforça a monodocência no 1º Ciclo, acrescentando “Por outro lado, a preparação para uma transição equilibrada para a pluridocência e a progressiva especialização dos saberes justificam situações de coadjuvação neste nível de ensino, mantendo-se o professor da turma com a responsabilidade de coordenar e gerir globalmente o currículo.”

16.1. Face à experiência que teve neste ano letivo, com a coadjuvação em algumas aulas de Expressão Plástica, qual a sua opinião sobre a introdução de um professor especialista nas áreas de Expressões Artísticas (aspetos favoráveis e desfavoráveis):

A experiência foi apenas positiva; um professor especialista que domina e tem a sua atenção maioritariamente focada nesta área é de uma mais-valia decisiva, podendo deixar espaço ao professor titular, que é um generalista, na conceção e articulação desta área com as restantes, sendo o professor especialista o recurso que viabiliza e torna real (com maior rapidez e propriedade) esse trabalho físico de interdisciplinaridade.

Centrando-se um nos detalhes, particularidades e outro na generalidade do todo; na técnica e no seu desenvolvimento...

Quando o trabalho é planificado e objetivado, e há o apoio e colaboração de um par pedagógico, o trabalho é mais eficiente, a atenção repartida pelos

alunos e o apoio são mais eficazes; os alunos mantêm-se mais centrados na tarefa, superam dificuldades e corrigem ações.

Transcrição da Entrevista semiestruturada à professora do estudo de caso – Catarina

1. Identificação:

1.1.Nome: Catarina Isabel Serrão da Silva Coelho

1.2.Idade: 39

1.3.Anos de serviço: 16

2. Situação Profissional: Quadro de Zona Pedagógica

3. Habilitações Profissionais: Licenciatura em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Pós-Graduação em Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor)

4. Escola onde exerce: EB1 de Azoia de Baixo

5. Faça uma caracterização da mesma (meio onde se insere, tipo de edifício, nº de turmas/alunos...)

A Escola onde leciono situa-se na localidade de Azoia de Baixo no concelho e distrito de Santarém, a cerca de 7 km da cidade de Santarém.

A escola está inserida no num meio rural, sem praticamente comércio algum, dispondo apenas de dois cafés e pela proximidade com o meio urbano, serve de dormitório de muitas famílias que procuram a tranquilidade e sossego do campo e trabalham noutros centros urbanos próximos.

O edifício escolar é um edifício adaptado e herança que muito honra as gentes desta terra, por ter pertencido ao ilustre escritor Alexandre Herculano que muito gentilmente o cedeu para ser escola. Neste momento funciona como sala pertencente à EB1 de Portela das Padeiras a 4km desta com quatro anos de escolaridade (1º, 2º, 3º e 4º) a funcionar e com um total de 11 alunos provenientes de Azoia de Baixo e das localidades vizinhas, Verdelho, Póvoa de Santarém, Casais de São Brás.

6.Turma que leciona e sua caracterização:

A turma que leciono tem os quatro anos de escolaridade (1º, 2º, 3º e 4º).

É uma turma bastante heterogénea, com idades bastante distintas, assim como meios familiares bastante diferentes e com características socioeconómicas de extremos opostos.

O grupo do 1ºano é composto por quatro alunos todos com seis anos e com boas capacidades de aprendizagem apenas de referir o comportamento de dois alunos mais difícil.

A única aluna matriculada no 2º ano de escolaridade, acompanha as aprendizagens do 1º ano, uma vez que tem uma grande imaturidade, encontrando-se bem inserida no grupo.

O grupo do 3ºano é composto por 4 alunos, e o 4º ano por duas alunas.

Os alunos deste grupo também apresentam regularidade nas aprendizagens e boas capacidades de aprendizagem.

6. O horário tem definido 3 horas semanais para as áreas das Expressões Artísticas (Musical, Dramática, Plástica e Dança) e Expressão Físico Motoras. Diga como gere esta distribuição horária em relação à Expressão Plástica:

Geralmente atribuo 1 hora semanal ou por vezes até mais à Expressão plástica, até porque me sinto mais familiarizada com esta área e tenho muito gosto em desenvolver este tipo de trabalhos.

7. Que tipos de trabalhos realiza?

Tento que os alunos realizem trabalhos desde o desenho, à pintura, modelagem, utilização de técnicas distintas para realizar trabalhos temáticos de acordo com a altura festiva do ano, estação do ano etc.

8. Adequa o espaço físico/sala consoante as atividades? Utiliza outros espaços dentro da escola ou fora dela?

Tento sempre adequar o espaço e para mim a disposição tem de passar por mais proximidade entre alunos, mesas mais agrupadas, consoante a necessidade, tanto pode formar um retângulo, como outras formas, mas sim, mais agrupados, os alunos têm de partilhar os materiais e claro a experiência e em escolas deste tipo os mais velhos têm de ajudar os mais novos.

A questão da sala, muitas vezes pode também passar pela utilização da nossa sala desativada, ou até pela cozinha, ou às vezes a rua para terminar e secar trabalhos.

9. Trabalha a Expressão Plástica isoladamente ou interdisciplinarmente?

Trabalho quase sempre interdisciplinarmente, mas também já o fizemos isoladamente.

10. Consegue cumprir com todo o programa?

Não.

11. Com que dificuldades se depara?

Falta de formação para trabalhar algumas técnicas e principalmente falta de recursos humanos para coadjuvar o trabalho nesta área.

Na sua formação inicial teve aulas teóricas/práticas para lecionar Expressão Plástica?

Sim.

12. Atualmente sente necessidade de formação nesta área? Em que conteúdos?

Sim, porque tudo aquilo que se aprende se não for treinado é difícil de se voltar a fazer.

Gostaria de aprofundar Técnicas de pintura e modelagem.

13. Uma oficina de formação colmatava estas necessidades?

Sim, claro.

14. No Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, o Ministério da Educação define que no 1º ciclo as áreas das Expressões são trabalhadas, de forma integrada, pelo professor da classe, podendo ser coadjuvado por professores especialistas. Mais tarde o Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto homologa as Metas de Aprendizagem, onde se reforça a monodocência no 1º Ciclo, acrescentando “Por outro lado, a preparação para uma transição equilibrada para a pluridocência e a progressiva especialização dos saberes justificam situações de coadjuvação neste nível de ensino, mantendo-se o professor da turma com a responsabilidade de coordenar e gerir globalmente o currículo.”

14.1. Face à experiência que teve neste ano letivo, com a coadjuvação em algumas aulas de Expressão Plástica, qual a sua opinião sobre a introdução de um professor especialista nas áreas de Expressões Artísticas (aspectos favoráveis e desfavoráveis):

Na minha opinião este apoio é fantástico pois permite desenvolver trabalhos com maior acompanhamento dos alunos, estruturado por etapas, também um maior aproveitamento dos materiais utilizados e das aprendizagens em termos efetivos para os alunos.

Para além disso os alunos consideram muito positivo a vinda de outros elementos/ professores à sala pois sabem que é uma oportunidade para enriquecerem conhecimentos.

Transcrição da Entrevista semiestruturada à professora do estudo de caso – Susana

1. Identificação:
 - 1.1.Nome: Susana Margarida da Bernarda Alves
 - 1.2.Idade: 37 anos
 - 1.3.Anos de serviço: 14 anos
2. Situação Profissional: Professora do Quadro de Zona
3. Habilitações Profissionais: Licenciatura em Ensino Básico- 1.º ciclo e Pós-graduação/Formação especializada (Domínio Cognitivo e Motor)
4. Escola onde exerce: E.B.1 Vale de Figueira- Santarém
5. Faça uma caracterização da mesma (meio onde se insere, tipo de edifício, nº de turmas/alunos...)

A E.B 1 Vale de Figueira situa-se na periferia de Santarém, ou seja, num meio rural. Vale Figueira é uma aldeia, sobretudo dedicada à agricultura. O edifício da escola pertence ao Plano Centenário, contudo está em muito bom estado de conservação. A escola tem salas espaçosas e pátios onde as crianças têm oportunidade de brincar e realizar a sua prática desportiva.

No que concerne à população escolar, esta é muito diminuta. Nos últimos anos tem-se verificado um acentuado decréscimo do número de matriculas, assim sendo, só estão ocupadas duas, das três salas existentes. Uma turma possui onze alunos do 1.º e 4.º anos e a outra onze alunos do 2.º e 3.º anos. Torna-se ainda relevante salientar que há uma sala na escola ocupada pelo pré-escolar.

6. Turma que leciona e sua caracterização:

No presente ano letivo leciono uma turma de 1.º e 4.º anos, com onze alunos, seis do 1.º ano e cinco do 4.º ano. São alunos muito interessados, empenhados e cooperativos. A maioria destes alunos tem poucas vivências, passando a maioria do seu tempo livre, na aldeia onde residem, como tal, tudo o que lhes é apresentado, é recebido com grande entusiasmo e curiosidade.

7. O horário tem definido 3 horas semanais para as áreas das Expressões Artísticas (Musical, Dramática, Plástica e Dança) e Expressão Físico Motoras. Diga como gere esta distribuição horária em relação à Expressão Plástica:

Na minha sala de aula todas as semanas é lecionada uma hora de Expressão Plástica, todavia, sempre que se torna pertinente, a interligação com o Português, Matemática ou com o Estudo do Meio, são realizadas atividades fora da hora estipulada para essa área.

8. Que tipos de trabalhos realiza?

Realizo trabalhos de vários tipos, trabalhos individuais, a pares, em pequeno grupo, ou em grande grupo, sempre que realizo um painel.

Normalmente os trabalhos que realizo têm por base a planificação que está inerente a esta área. Este ano em particular, aproveitei o facto de ter alunos mais velhos e realizei muitos trabalhos a pares, onde cada aluno do 4.º ano, tinha a missão de ajudar um colega de primeiro. Foi uma interação muito produtiva e que teve resultados finais muito bons.

Vou dar exemplo apenas de alguns trabalhos realizados, pois seria difícil enumerá-los a todos. No início do ano ao fazer a exploração dos vários materiais de pintura (lápiz de cera, de cor, guache, giz...) os alunos do 4.º ano ajudaram a que os mais pequenos percebessem como conjugar as cores, como pintar; também no recorte e nas dobragens (origamis) foi muito bom, os mais pequenos reproduziam a forma de trabalhar dos alunos de 4.º ano.

Foram realizados vários trabalhos que envolveram várias técnicas de pintura, trabalhos em vitral, como a pintura de copos de vidro que serviram para colocar uma vela no seu interior. Trabalhos com massa de modelar, onde foram construídos enfeites para a árvore de Natal. Foram também realizados vários painéis (Natal; Inverno; Carnaval; Páscoa; Primavera) onde foram usados materiais reciclados, tais como fósforos, pacotes de leite escolar, lã, tecidos, tampas, entre outros.

9. Adequa o espaço físico/sala consoante as atividades? Utiliza outros espaços dentro da escola ou fora dela?

Sim, quase sempre é necessário alterar a disposição das mesas na sala de aula, para que a aula decorra de forma produtiva. Raramente utilizo os espaços exteriores à sala de aula, recordo-me de ter dado duas aulas no pátio, uma delas para que os alunos desenhassem (esboço) a frontaria do edifício escolar e outra para que desenhassem as alterações da natureza no outono.

Por vezes quando realizava painéis temáticos que envolviam uma grande extensão de pintura (guache; esponjado) também era realizada no espaço exterior.

10. Trabalha a Expressão Plástica isoladamente ou interdisciplinarmente?

Trabalho a Expressão Plástica em interdisciplinaridade, sempre que consigo encontrar atividades que permitam essa ligação. Este ano em particular realizei algumas atividades em interdisciplinaridade. O grupo do primeiro ano, sempre que aprendia uma letra nova, ilustrava, ou preenchia a letra com algum material e de seguida recortavam-na colando a mesma na sua folha diária, fizeram-se trabalhos muito bonitos e originais, por exemplo recordo-me que pelo carnaval, a letra aprendida foi preenchida com confettis (bolinhas); no grupo de 4.º ano foi realizado um ciclo da água, com recurso a vários materiais(prata; algodão; papel celofane, entre outros), foi também realizado um mapa de Portugal, onde com lã de várias cores os alunos fizeram os rios e com aparas as serras. Foram realizados no Dia da Mãe, postais com recurso a rosáceas. Estes são apenas quatro exemplos que ilustram a forma como trabalhei a interdisciplinaridade, sempre que consegui encontrar pontos em comum.

11. Consegue cumprir com todo o programa?

Não, não consegui trabalhar todo o programa.

12. Com que dificuldades se depara?

As dificuldades com que me deparo são na maioria das vezes, o facto de não ter alguns materiais e alguma dificuldade em abordar alguns conteúdos do programa, em que não me sinto tão à vontade.

13. Na sua formação inicial teve aulas teóricas/práticas para lecionar Expressão Plástica?

Sim, na minha formação tive uma disciplina anual onde abordávamos a teoria, mas também a prática, contudo sinto que não foram abordados muitos dos conteúdos patentes no programa de Expressão Plástica, este facto está na origem da minha dificuldade em abordar certos conteúdos.

14. Atualmente sente necessidade de formação nesta área? Em que conteúdos?

Sim, sinto bastante necessidade de formação nesta área. Os conteúdos onde sinto mais essa necessidade são modelagem, escultura e impressão.

15. Uma oficina de formação colmatava estas necessidades?

Sim, tenho a certeza que sim. Contudo teria mesmo que ser uma oficina de formação, ou seja, uma formação prática onde pudesse aprender a fazer e a ensinar a fazer.

16. No Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, o Ministério da Educação define que no 1º ciclo as áreas das Expressões são trabalhadas, de forma integrada, pelo professor da classe, podendo ser coadjuvado por professores especialistas. Mais tarde o Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto homologa as Metas de Aprendizagem, onde se reforça a monodocência no 1º Ciclo, acrescentando “Por outro lado, a preparação para uma transição equilibrada para a pluridocência e a progressiva especialização dos saberes justificam situações de coadjuvação neste nível de ensino, mantendo-se o professor da turma com a responsabilidade de coordenar e gerir globalmente o currículo.”

16.1. Face à experiência que teve neste ano letivo, com a coadjuvação em algumas aulas de Expressão Plástica, qual a sua opinião sobre a introdução de um professor especialista nas áreas de Expressões Artísticas (aspetos favoráveis e desfavoráveis):

A experiência de coadjuvação foi muito importante na minha prática letiva, dotou-me de conhecimentos, estratégias para abordar algumas temáticas desta área e fez com que entendesse que a Expressão Plástica não se encerra na sua carga horária limitada, mas que pode ser abordada em interdisciplinaridade como forma de consolidação da matéria e até de motivação. Todo o trabalho que é concebido na prática é mais facilmente assimilado e compreendido.

É muito importante receber na nossa sala um professor que seja especialista em determinada área, neste caso a Expressão Plástica, pois a forma simplificada como aborda todas as temáticas, faz despertar o gosto e a vontade de querer fazer e fazer cada vez melhor. Vou ilustrar com um pequeno exemplo, quando a professora Ana esteve na minha sala ensinou os meus alunos a pintar com lápis de aguarela, técnica que até então eu nunca tinha experimentado, esta atividade despertou tal interesse, que na semana seguinte quase todos os alunos tinham lápis destes para tentar melhorar as pinturas realizadas.

Não consigo encontrar aspetos menos positivos, pois foi tão interessante, produtivo e sobretudo enriquecedor que os meus alunos passaram a perguntar sempre quando estaria de novo a professora Ana dentro da sala.

Testemunhos de alunos e professora

Testemunhos dos alunos

1. O que é que acharam de termos duas professoras nas atividades de Expressão Plástica (quando vinha cá a professora Ana)?

Francisco Caeiro- As atividades de expressões com as duas professoras, gostei muito porque fizemos mais rápido e é mais divertido. Achei muito interessante porque aprendemos coisas novas.

Laura Jarego- (não respondeu).

Francisco Azenha- Adorei fazer expressões plásticas com as duas professoras. Achei muito divertido e duas professoras é dupla diversão e duplo ensino.

Filipe- Eu gostei de ter duas professoras nas atividades porque são as duas muito simpáticas e assim fazemos o dobro do trabalho. Eu adorei estas professoras e espero algum dia voltar a vê-las.

Francisco Carvalho- Ao ter duas professoras nas atividades de expressão plástica era mais rápido as professoras chegarem a nós. Eu gostava de voltar a ver a senhora professora Ana e fazer trabalhos com as duas professoras.

Emma Belchior- Eu gostei muito de ter as duas professoras pois achei importante, é uma boa ideia porque é mais fácil fazer. Eu gostei muito de ter a professora Ana a ajudar pois é muito querida.

Mariana- Eu acho que foi bom porque assim quando todos precisavam de ajuda as duas professoras podiam ajudar e também porque assim era mais organizado. As professoras são muito simpáticas e cada coisa que nós fazíamos apetecia-me fazer em casa quando chegasse. Adorei!

Bruna- Achei que foi muito divertido e importante, também foi mais fácil e rápido pois em vez de esperar que a professora acabe, haviam duas.

Luís Morim- Eu acho que é melhor trabalhar com as duas professoras porque conseguem ajudar-nos mais rápido, dá para pensar melhor, assim fazemos o trabalho mais rápido.

Pedro Baptista- Eu achei que era melhor ter duas professoras pois podiam ajudar dois alunos ao mesmo tempo.

João Lopes- Sim, eu acho que trabalhar com duas professoras em artes plásticas é melhor porque podemos trabalhar mais rápido e fica bonito na mesma. Eu adorei esta experiência de termos duas professoras muito simpáticas a ajudar-nos nas artes plásticas.

Madalena Santos- Gostei de ter cá as duas professoras a trabalhar connosco porque achei divertido e diferente ter duas professoras a ajudar-nos e a ensinar-nos a fazer coisas. Gostei de conhecer a professora Ana.

Ricardo Viana- Eu gostei muito de fazer trabalhos com as duas professoras de expressão plástica.

Luísa- Gostei de ter duas professoras cá porque quando estávamos a fazer os fantoches era muito difícil, então com duas professoras é mais fácil. Foi engraçado e muito divertido ter a professora Ana cá!

Aléas- Gostei muito de fazer os trabalhos com as duas professoras.

Beatriz Gama- Gostei de ter as duas professoras cá a ajudar nas expressões porque é mais rápido e fica igual de só com uma, e fica bonito.

Gonçalo Sarzedas- Eu acho que foi muito importante ter cá duas professoras porque se uma não pudesse ajudar ajudava a outra. Gostei muito de ter cá a professora Ana.

Lourenço Almeida- Sim, porque o trabalho era mais rápido e aprendemos a fazer muitas coisas. Achei que foi muito engraçado e divertido. Foi um espetáculo!!!... Foi superdivertido, adorei esta experiência.

Rodrigo Freitas- Eu gostei de ter duas professoras porque se uma estivesse a ajudar outra pessoa, a outra ajudava-me a mim. Eu gostei de aprender a fazer coisas novas com a senhora professora Ana e com a senhora professora Maria José porque pudemos experimentar coisas novas.

Rodrigo Pina- Eu gostei de ter cá as duas professoras porque foi mais fácil trabalharmos em equipa com duas professoras cá na sala.

Beatriz Gonçalves- Eu gostei e achei uma boa ideia trabalhar com duas professoras porque assim trabalhamos e conhecemos pessoas novas. Eu gostei muito de conhecer a professora Ana e de aprender de maneiras diferentes.

2- Das atividades que fizemos, qual foi a que gostaram mais e porquê?

Francisco Caeiro- Gostei mais dos fantoches porque fizemos teatros.

Laura Jarego- Eu gostei de cerâmica porque as caras eram giras e os fatinhos eram engraçados porque eram fofos e o teatro foi giro.

Francisco Azenha- Gostei mais de fazer os fantoches porque dá para brincar de várias formas.

Filipe- Das atividades que fizemos gostei mais dos fantoches porque foi o mais divertido e mostramos um teatro aos pais.

Francisco Carvalho- A que eu gostei mais foi de fazer os fantoches porque foi um trabalho difícil, mas divertido.

Ema Belchior- Eu gostei muito de todas, mas a que gostei mesmo mais foi fazer os fantoches, porque foi muito divertido fazer o teatro com os nossos fantoches (Capuchinho Vermelho, João e o pé de feijão e a Carochinha).

Mariana- Eu gostei mais dos fantoches e da casinha dos fantoches porque foi muito divertido. Trabalhámos imenso e deu um bom resultado e também gostei porque os fantoches ficaram espetaculares.

Bruna- Gostei muito de fazer os fantoches porque gostei de conhecer os materiais, saber utilizá-los e de ajudar os outros quando acabei de fazer o meu.

Luís Morim- Gostei mais de fazer os fantoches e a casinha de fantoches porque acho que foi mais divertido e depois isso serviu para fazer um teatro de fantoches aos pais. Eu adorei estas atividades e até fiz uma Maria Esferovite em casa! Isto foi fantástico e adorava repetir!

Pedro Baptista- Das atividades que fizemos a que eu gostei mais foi os fantoches porque me diverti a fazer, com a ajuda das duas professoras. Nos

fantoches eu gostei muito de apresentar as histórias: Carochinha, Capuchinho Vermelho e João pé de feijão.

João Lopes- Das atividades que fizemos a que eu gostei mais foi os fantoches porque fomos nós que os fizemos e também pudemos fazer uma casa de fantoches, cenários e apresentarmos três histórias diferentes (O João e o pé de feijão, o Capuchinho vermelho e a Carochinha) que foram muito divertidas.

Madalena Santos- A atividade que eu gostei mais foram os fantoches, porque achei muito divertido ter de fazer o cenário, os fantoches...e porque ficou muito bonito o teatro e ainda porque esta atividade juntou umas das minhas coisas preferidas: teatro e artes plásticas. Queria dizer que gostei destas atividades de fazer os fantoches, do anjo e da Maria Castanha. Foi muito giro apresentar as histórias (da Carochinha, da Capuchinho Vermelho e do João pé de feijão). Estas atividades foram diferentes.

Ricardo Viana- A que eu mais gostei foi fazer os fantoches porque apresentamos aos pais e eu era o feijão e o cão na peça.

Luísa- A atividade que gostei mais foi a dos anjos. Porque, quando apontávamos luz para o fato do anjo, brilhava. Eu gostei muito de fazer estas atividades muito divertidas e engraçadas.

Aléas- Gostei muito dos fantoches pois foi muito engraçado e da Maria Castanha pois fiz uma surpresa aos meus pais.

Beatriz Gama- A que gostei mais foi os fantoches porque nós moldámos, pintámos e fizemos muitas coisas com eles. Podemos escolher o nosso fantoche, o animal ou pessoa e fizemos uma casa para eles e foi muito divertido, eu gostei muito. Depois eu também adorei porque fizemos histórias (O João e o pé de feijão, o Capuchinho Vermelho, a Carochinha). Gostei desta atividade!

Gonçalo Sarzedas- Eu gostei mais de fazer os fantoches porque tivemos que pintar e fazer roupas. E gostei de fazer as apresentações.

Lourenço Almeida- O trabalho que mais gostei foi fazer os fantoches porque fizemos um grande espetáculo (Carochinha, Capuchinho Vermelho e o João pé de feijão).

Rodrigo Freitas- Eu gostei mais de fazer os fantoches e a casa dos fantoches porque deu para fazer um espetáculo muito engraçado.

Rodrigo Pina- Das atividades que fizemos com as duas professoras a que eu gostei mais foi a dos fantoches porque gosto de experimentar novos desafios. Eu achei muito divertido o teatro de fantoches porque quando estávamos na peça, João e o pé de feijão, a cabeça do fantoche da Ema saltou e toda a gente se riu.

Beatriz Gonçalves- Eu gostei mais dos fantoches porque deu para ver a textura dos materiais.

Testemunho da professora Tatiana

“Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é única, e nenhuma substitui a outra. Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo.

Há os que levam muito, mas não há os que não levam nada. Essa é a maior responsabilidade da nossa vida, e a prova evidente de que duas almas não se encontram por acaso.”

A citação anterior demonstra de forma simples e única o quanto a docente Ana Botelho é um ser inspirador seja ao nível social, seja ao nível educacional. Neste momento sou professora de primeiro ciclo com três anos de experiência no ensino privado, mas um dos motivos da escolha desta profissão foi em parte por me ter cruzado com a Ana Botelho logo com cinco anos de idade. Ela não foi a minha professora de primeiro ciclo, mas tive a oportunidade de conviver de perto, de realizar muitos trabalhos plásticos e de observar uma dupla de trabalho exemplar entre a Professora Ana e a minha professora de primeiro ciclo. Com muito carinho guardo a recordação das exposições que realizámos com os nossos trabalhos, mas sempre com a orientação da Ana.

Atualmente, muito das coisas que tento ensinar ao nível das artes tem como inspiração os momentos de criação que tive enquanto criança, mas não são só estes que tento transmitir aos meus alunos, pois com muita regularidade converso com a Ana para que me possa ajudar a conceber aprendizagens significativas para os meus alunos, através de atividades mais práticas. Obrigado Professora!

ANEXO V

Documento A- Planificação Expressão Plástica

BLOCOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	METAS DE APRENDIZAGEM
1.º PERÍODO DESCOBERTA E ORGANIZAÇÃO PROGRESSIVA DE VOLUMES	- Modelagem e escultura; - Construções	- Exploração de materiais: - massa de cores; - massapão; - modelação; - Ligar/colar elementos para uma construção; - Atar/agrafar/pregar elementos para uma construção; - Desmontar e montar objetos; - Inventar novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados; - Construir; - Fazer construções a partir da representação no plano.	O aluno adquire e aplica a linguagem elementar das artes visuais para identificar e analisar, com um vocabulário específico e adequado, conceitos, contextos e técnicas em obras artísticas e noutras narrativas visuais, em situações de observação e/ou da sua criação plástica. O aluno reconhece e relaciona as diferentes formas dos objetos no património natural (natureza, objetos do quotidiano) e no património artístico (pintura, escultura, arquitetura, entre outros), compreendendo a diferença entre valor utilitário e estético das formas.
DESCOBERTA E ORGANIZAÇÃO PROGRESSIVA DE SUPERFÍCIES	- Desenho	- Ilustrações; - Sequências de imagens; - Texturas; - Contorno de objetos, formas... - Desenvolver a sua singularidade expressiva - Representar sensações, experiências e vivências.	O aluno é capaz de ler e analisar diferentes formas visuais (e.g. natureza, obra de arte, arquitetura, design, objetos do quotidiano, entre outras) através do contacto com diferentes modalidades expressivas (pintura, escultura, fotografia, cartaz, banda desenhada, entre outros) em diferentes contextos: físico (museus, catálogos, monumentos, galerias e outros centros de cultura) e digital (Internet, CDROM).
	- Pintura	- Exploração de diversas técnicas e materiais	O aluno reconhece as diferentes texturas nos elementos/objetos do património natural (natureza, objetos do quotidiano) e no património artístico (pintura, escultura, arquitetura, entre outras).

BLOCOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	METAS DE APRENDIZAGEM
3.º PERÍODO EXPLORAÇÃO DE TÉCNICAS DIVERSAS	- Recorte, colagem, dobragem; - Impressão - Tecelagem e costura	- Explorar as possibilidades de diferentes materiais procurando cores, formas e espessuras; - Fazer dobragens; - Estampar utilizando moldes; - Imprimir com carimbos; - Enrançar - Tecer em teares de cartão.	O aluno transforma os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação das formas visuais (obra de arte, natureza, entre outros objetos culturais) e em novos modos de representação
DESCOBERTA E ORGANIZAÇÃO PROGRESSIVA DE VOLUMES	- Modelagem e escultura; - Construções	- Modelar usando utensílios - Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade: . Terra . Areia . Barro . Pasta de papel - Esculpir em materiais diversos	O aluno reconhece e relaciona as diferentes formas dos objetos no património natural (natureza, objetos do quotidiano) e no património artístico (pintura, escultura, arquitetura, entre outros), compreendendo a diferença entre valor utilitário e estético das formas.
DESCOBERTA E ORGANIZAÇÃO PROGRESSIVA DE SUPERFÍCIES	- Desenho - Pintura	- Ilustrações; - Sequências de imagens; - Texturas; - Contorno de objetos, formas... - Desenvolver a sua singularidade expressiva - Representar sensações, experiências e vivências - Explorar as possibilidades técnicas de diversos materiais.	O aluno manifesta capacidades expressivas e comunicativas nas suas produções plásticas, assim como na observação das diferentes formas visuais.
EXPLORAÇÃO DE TÉCNICAS DIVERSAS	- Fotografia, transparências e meios audiovisuais. - Cartazes.	- Utilizar a máquina fotográfica para recolha de imagens; - Construir transparências e diapositivos; - Construir sequências de imagens - Fazer composições com fim comunicativo.	O aluno reconhece o valor expressivo da linha, num contexto figurativo ou abstrato, recorrendo ao património natural (natureza e cenas do quotidiano) e ao património artístico (monumentos e museus), em suportes físicos e/ou digitais.

Blocos/Conteúdos	Objetivos	Atividades			
		Escola Salgueiro Maia Ano: 3º	Escola Azoia de Baixo Anos: 1º, 2º, 3º, 4º	Escola Vale Figueira Anos: 1º, 4º	Escola Vasco da Gama Ano: 4º ano
Exploração de técnicas diversas Recorte, colagem, dobragem	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar as possibilidades de diferentes materiais: lãs, cortiça, tecidos, jornal, objetos recuperado, papel colorido, ilustrações. - Fazer composições colando diferentes materiais rasgados, cortados, recortados. - Fazer dobragens. - Fazer composições colando mosaicos de papel - Explorar a terceira dimensão, a partir da superfície (destacando figuras e pondo-as de pé, abrindo porta) 	Construção de árvores em 3D	Suporte para um bloco notas (Dia do Pai)	Recorte folhas outono	Caixa Masu Anjo
Impressão	<ul style="list-style-type: none"> - Estampar elementos naturais; - Fazer monotopias. - Fazer estampagem de água e tinta oleosa. - Estampar utilizando moldes. - Imprimir com carimbos. 			Folhas de outono	Folhas de Outono
Tecelagem e costura	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar em tapeçarias diferentes materiais. - Desfazer diferentes texturas. - Entrançar. - Tecer em teares de cartão. - Tecer em teares de madeira (simples). 	Construção de figuras para uma representação sobre sustentabilidade dos oceanos		Sacos de alfazema	Vestuário e adereços dos Fantoques
Cartazes	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem e a palavra): recortando e colando elementos, desenhando e escrevendo, imprimindo e estampando - Recortar e colar elementos 	Cartazes sobre diferentes tipos de atividades			
Fotografia/ vídeo	Utilizar a máquina fotográfica para a recolha de imagens.	Registo das atividades	Registo das Atividades	Registo das Atividades	Registo das Atividades