

Universidade de Lisboa



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Como desenvolver a criatividade do aluno em artes visuais

Leonor Brilha Roque do Vale

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

2010

Universidade de Lisboa



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Como desenvolver a criatividade do aluno em artes visuais

Leonor Brilha Roque do Vale
Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado por:

Professor Artur Ramos
Professora Anabela Mendes

2010

AGRADECIMENTOS

Desafiador e muito gratificante, este trabalho representa uma meta importante para o meu percurso de vida; contudo, devo reconhecer que a concretização do mesmo não se deve só ao meu empenho. Por esta razão, pretendo agradecer a todos aqueles que, directa ou indirectamente, estiveram envolvidos na elaboração deste relatório.

Antes de mais agradeço à minha mãe, porque sempre me apoiou incondicionalmente ao longo da minha vida; por todos os valores que me transmitiu desde pequena e que fazem de mim a pessoa que sou hoje. Ao meu namorado que acompanha tudo o que faço.

Ao meu orientador Professor Artur Ramos, agradeço o apoio constante, a preocupação e a sua total disponibilidade ao longo de todo o percurso de elaboração deste trabalho, desde a montagem metodológica escolhida, às alterações de última hora.

À minha co-orientadora Anabela Mendes, agradeço a preocupação constante não só com o percurso do trabalho, mas pela forma enriquecedora com que falava da criatividade com todo o conhecimento e entusiasmo.

Agradeço a todos aqueles que, gentil e prontamente, me facultaram material de investigação e referências que me foi útil, também eles professores: Feliciano Veiga, Joaquim Pintassilgo, Margarida Calado e Helena Salema.

O meu *muito* obrigado a todos os professores do Mestrado de Ensino que aguçaram ainda mais o meu gosto pelo Ensino e pela importância da Arte para o desenvolvimento dessa *coisa* tão especial que é a criatividade: António Pedro, Jorge Carvalho e especialmente à professora Virgínia Fróis, que se demonstrou incansável nas aulas de Didáctica de Artes Plásticas e no apoio preliminar a este trabalho.

O meu sincero obrigado 'família' (que na verdade são as minhas colegas do Mestrado de Ensino de Artes Visuais da Faculdade de Belas Artes) pelos bons momentos passados, mas também a todos os colegas e amigos que fiz das aulas conjuntas no Departamento da Educação, Faculdade de Letras e Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Por fim agradecimentos especiais às amigas: Ana Millan, Marisa Vieira e Carina Veríssimo - pela companhia e dedicação.

RESUMO

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, consiste na descrição das actividades desenvolvidas na escola, numa turma com a orientação de uma professora cooperante e docente da disciplina, no âmbito da cadeira de Iniciação à Prática Profissional, englobando a fundamentação teórica de cariz investigativo que se determina na prática lectiva.

Numa primeira fase transcreve-se a pesquisa ao nível da História das Artes Visuais e emergência do sentido da Arte na Educação, como génese da Educação Visual como disciplina curricular no Ensino em Portugal; segue-se o estudo particular da Criatividade - o conceito, sua origem e definição, sua implicação no ensino – como competência essencial a desenvolver no Ensino de Artes Visuais e na vida. Esta fase torna-se determinante ao nível das estratégias para o desenvolvimento da criatividade no aluno que serão projectadas para o dia-a-dia da sala de aula.

A segunda fase é composta pelo relato de todo o processo do trabalho prático desenvolvido com a turma de Educação Visual do 8º ano da escola E. B. 2.3. do Concelho de Loures, com a supervisão da cooperante e docente da disciplina. O programa da Unidade a leccionar que criei, denominado ‘Da Ilustração à Animação’, desenvolve-se a partir da abordagem por projectos, desde o Desenho, passando à Ilustração e daí para a Animação, terminando num exercício de Banda Desenhada.

Por fim apresento as conclusões que se retiram da implementação das estratégias de desenvolvimento da criatividade de Robert Sternberg e Wendy Williams, e a reflexão que fiz sobre a experiência de leccionar no ensino público, bem como as recompensas e as dificuldades encontradas.

Palavras-Chave

Criatividade, educação, artes visuais, ilustração, animação, banda desenhada.

ABSTRACT

This report of the Supervised Teaching Practice consists of the description of the activities developed in school, in a class oriented by a cooperative teacher of the subject and related to the initiation of the Professional Practice, including the theoretical basis of investigation which materialized in the school practice.

In first stage what is described as the investigation about the History of Visual Arts and the emergence of Art in Education, as the genesis of Visual Education as a curricular subject in the Portuguese teaching process; then follows the specific Creativity – its concept, origin and definition, its involvement in teaching – as an essential competence to be developed in Visual Arts Teaching process and in everybody's life. This stage is important considering the strategies for the development of creativity of the student which will be delineated in the classroom daily life.

The second stage includes the report of the process of my practical work developed in the teaching of Visual Arts to the 8th year in School 'E. B. 2.3.' in Loures, under the supervision of the cooperative teacher of this school subject. The plan of the Unit to be taught and that I've created named 'From Illustration to Animation', is developed by means of projects, from Drawing, passing by Illustration and Animation and ending in a Cartoon exercise.

Finally I present my conclusions which are taken from the implementation of development strategies of creativity by Robert Sternberg and Wendy Williams, and the reflection I've made about my teaching experience in a public school, as well as the rewards and the difficulties I found.

Key words

Creativity, education, visual arts, illustration, animation, cartoon.

À minha mãe

ÍNDICE

1	Introdução
5	Capítulo I - Fundamentação Teórica
5	Emergência das Artes Visuais no Ensino em Portugal
5	Introdução
7	Desenvolvimento
19	Reflexão
22	Criatividade
22	Introdução
23	Inteligência e Variações Individuais
27	História do Conceito de Criatividade
34	Definição de Criatividade
41	Criatividade e Ensino
45	Reflexão
46	Capítulo II – Enquadramento das Unidade Leccionada
46	Currículo Nacional do Ensino Básico
47	Sistema Educativo Português
50	Projecto Educativo da Escola
52	Programa de Educação Visual
53	Planificações
58	Capítulo III – Caracterização do Contexto Escolar
58	A Escola E. B. 2.3.
61	A Sala de Aula
62	A Professora Cooperante
63	A Turma do 8º ano
65	Capítulo IV – Estratégias de Ensino
65	Etapas do Desenvolvimento da Criatividade de Sternberg & Williams
65	Introdução
66	Desenvolvimento
70	Reflexão
72	Capítulo V – Aulas Realizadas
73	Desenho de Observação
74	Ilustração
76	Palestra do Departamento do Ambiente da CML
77	Animação – Visita de Estudo à Cinemateca Júnior
79	BD da Energia
82	Capítulo VI – Avaliação
82	Métodos e Técnicas utilizados
85	Capítulo VII – Resultados
85	Apresentação dos dados
96	Conclusão
98	Bibliografia
A-1	Anexos
A-1	Anexo 1 - Reflexão sobre Competências do Ensino de Artes Visuais
A-2	Anexo 2 - Power Point Ilustração
A-2	Anexo 3 - Power Point Desenho
A-2	Anexo 4 - PowerPoint Retrato

- A-2 Anexo 5 - Power Point Animais
- A-2 Anexo 6 - Tabelas de Avaliação final do Período
- A-2 Anexo 7 - Teste Criatividade
- A-3 Anexo 8 - Desenho de Observação
- A-3 Anexo 9 - Ilustração *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*
- A-3 Anexo 10 - BD da Energia
- A-3 Anexo 11 - Palestra do Departamento do Ambiente da CML
- A-3 Anexo 12 - Visita de Estudo Cinemateca Júnior
- A-3 Anexo 13 - Exposição Ilustração
- A-3 Anexo 14 - Exposição BD da Energia

“Na verdade, tantas coisas extraordinárias se tinham passado recentemente que Alice começava a convencer-se de que poucas seriam as impossíveis de realizar.”

Lewis Carroll in *Alice no País das Maravilhas*

INTRODUÇÃO

As instituições de educação, quer formais quer informais, podem desempenhar um papel importante no processo de desenvolver a criatividade. A prática pedagógica do professor, a concepção dos currículos, a existência de recursos, a atenção à dimensão contextual, são variáveis importantes a ter em consideração para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos.

Um bom professor deverá desejar ser um indivíduo criativo e construir nos alunos esse mesmo desejo. Compete ao professor proporcionar meios motivadores que contribuam para o desenvolvimento da capacidade expressiva e criativa do aluno. Ao suscitar diferentes interpretações e modos de abordagem, a Arte contribui para o despertar da sensibilidade estética e para desbloquear a criatividade, proporcionando o desenvolvimento da individualidade.

Licenciada em Pintura – Artes plásticas pela Faculdade de Belas Artes, com a especialidade em Fotografia, estamos neste momento a tirar a segunda licenciatura em Design de Comunicação e claro, o Mestrado em Ensino de Artes Visuais pela Universidade de Lisboa. Adoramos arte (fazendo um pouco de Pintura, Escultura, Desenho, Fotografia, Instalação; expondo em galerias de arte com frequência), Animação de Desenho, Ilustração, Design de Comunicação - adoramos *Aprender e Ensinar*). E de facto o mais interessante e criativo desta profissão de professora, é que todos os dias ensinamos, mas principalmente aprendemos a ensinar, com o sucesso e o fracasso aprende-se a cativar, motivar os alunos para o trabalho criativo.

A área de Artes Visuais inclui disciplinas muito técnicas (como é o exemplo da Geometria Descritiva), de implicação teórica (como a História da Cultura e das Artes), contudo as disciplinas propriamente artísticas (Oficina de Artes, Projecto, Desenho, Educação Visual e Expressão Plástica) oferecem uma liberdade de criação e implementação de actividades no currículo que nenhuma outra área oferece. Assim a abordagem por projectos (bem explícita no subcapítulo Planificações do Capítulo 2 denominado de ‘Enquadramento das Unidades Leccionadas’) torna-se o meio mais adequado para o planeamento do currículo das disciplinas artísticas, e o mais inovador, pois muitas vezes ultrapassa as actividades propostas pelos manuais escolares e cria projectos que revolucionam o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Etimologicamente, 'projecto', na sua raiz latina, adquire o sentido de lançar para diante (*projicere*). Por influência grega e por via indirecta integra a noção de problema (*ballein*). Estas duas dimensões são básicas para sua compreensão. A primeira ideia apresenta-se como expressão do desejo, de atribuição de sentido e de confiança na capacidade de intervenção do Homem no seu futuro. O sujeito possui a energia, o dinamismo próprio que move e recria progressivamente o meio onde se encontra. É a previsão de algo, que requer uma intenção, que implica ter um plano e a visão dos recursos necessários. O eixo central da abordagem por projectos está nas pessoas, é o desafio que, no princípio do século vinte, John Dewey nos chamou a atenção: que devíamos olhar sobre nós próprios para fazer concordar os princípios teóricos com a nossa prática. Através da sua célebre frase '*learning by doing*', que significa que a aprendizagem se faz por contacto directo com a experiência, salientando o papel social do ser humano na transformação da sociedade, Dewey (1997) sustenta que a aprendizagem escolar deve aplicar-se à vida, pois a escola é parte integrante da vida. A abordagem por projectos implica também uma projecção para o Futuro, pois muitas vezes lembramos com carinho os professores que de certa forma fizeram a diferença, nos alertaram para a novidade e alteraram os nossos pontos de vista; em contraponto aos que seguiram o manual, o esperado e o efectivo.

Este relatório pretende alertar para a importância da criatividade, objecto de estudo e pesquisa, de forma a integrá-la no processo educativo e nos objectivos de aprendizagem.

Assim, o primeiro capítulo designado de 'Fundamentação Teórica' é composto por dois subcapítulos: a 'Emergência das Artes Visuais em Portugal', onde delineei uma possível História das Artes Visuais em Portugal, apontando os autores, artistas e professores que manifestaram interesse, reflexão e diálogo sobre o Ensino das Artes Visuais em Portugal, deixando provas incontornáveis do seu valor (com particular incidência na área curricular 'artística', compreendendo o desenho e os trabalhos manuais no Ensino Básico público, nos séc. XIX e meados do séc. XX); e 'Criatividade', que sendo o mais importante, define a prática pedagógica desenvolvida, com base nas estratégias de desenvolvimento da criatividade em sala de aula de Robert Sternberg e Wendy Williams (2003). Este subcapítulo dedicado à 'Criatividade' é subdividido em quatro partes distintas: 'Inteligência e Variações Individuais'; 'História do Conceito de Criatividade'; 'Definição de Criatividade; e Criatividade e Ensino'.

A parte 'Inteligência e Variações Individuais', onde se desenvolve o conceito de Inteligência, analisam-se várias teorias criadas a partir do séc. XX, alternando entre as teses que defendem que

somos portadores de Inteligências específicas; mais tarde procura-se descrever os estilos de Aprendizagem e Pensamento, e ainda definir Personalidade e Temperamento e seus factores intrínsecos. A parte denominada de ‘História do Conceito de Criatividade’ onde se descreve a evolução histórica do conceito de criatividade, pois até a Renascença, acreditava-se que as grandes inovações eram inspiradas pelos Deuses ou por Deus (dependendo da religião); durante a Renascença, esta visão foi substituída pela herança genética; e já no início do séc. XX tem início o debate entre natureza versus instrução. Segue-se a parte ‘Definição de Criatividade’ onde se sistematizam as teorias em relação à definição da criatividade, e a parte ‘Criatividade e Ensino’, em que a tónica ensino coloca-se do lado dos professores segundo a responsabilidade de desenvolver a criatividade do aluno, e sistematizam-se estratégias para o conseguirem.

O segundo capítulo ‘Enquadramento da Unidade Leccionada’ começa por analisar vários documentos referentes ao ‘Sistema Educativo’, ‘Projecto Educativo de Escola’ e ‘Programa de Educação Visual’ (separados por subcapítulos), pois sem esta base de conhecimento referente às competências, objectivos e premissas do ensino estabelecidas, seria impossível fazer o planeamento de uma Unidade Lectiva. No subcapítulo final demonstra-se a partir de vários quadros – ‘Planificações’ – ora da Unidade inteira ‘Da Ilustração à Animação’, ora a descrição de execução de cada projecto: Desenho, Ilustração, Banda Desenhada; com a apresentação das competências, conteúdos, actividades, recursos didácticos e duração.

O terceiro capítulo ‘Caracterização do Contexto Escolar’ faz o retrato da ‘Escola E.B. 2.3.’, com a caracterização detalhada (compreendendo estes subcapítulos) da ‘Sala de Aula’, ‘Professora Cooperante’ e ‘Turma do 8º ano’; sobretudo em termos de envolvimento no trabalho escolar, na disciplina, e origem sociocultural.

O quarto capítulo ‘Estratégias de Ensino’ enumera as ‘Etapas do Desenvolvimento da Criatividade de Sternberg & Williams’, que se assumem como estratégias para desenvolver a criatividade dos alunos em sala de aula, bem como se torna o assunto central deste relatório, pois pretende-se que a partir da colocação em prática destas estratégias, retirar ilações e chegar a resultados.

O quinto capítulo ‘Aulas Realizadas’ faz uma descrição sumária dos dias de aulas realizadas, separada em subcapítulos que definem as actividades: ‘Desenho de Observação’, ‘Ilustração’, ‘Palestra do Departamento do Ambiente da Câmara Municipal’, ‘Animação – Visita de Estudo à Cinemateca Júnior’ e ‘BD da Energia’.

O sexto capítulo 'Avaliação' relata os métodos e técnicas utilizados para avaliar as competências, bem como, demonstra através de um quadro: os critérios utilizados na avaliação efectuada no final de cada período lectivo, segundo o grupo disciplinar de Educação Visual da escola.

O sétimo e último capítulo 'Resultados' apresenta como o próprio nome refere – os resultados – obtidos da implementação das etapas de desenvolvimento da criatividade de Sternberg e Williams, fazendo uma 'Apresentação dos Dados' através das imagens de trabalhos.

Certa vez ao entrar no autocarro para me dirigir à escola, pedi ao condutor que me chamasse quando parasse em frente à escola, pois nesse dia estava mais distraída que nunca...e ouvindo isto o condutor perguntou:

- É professora?

Ao que respondi que sim.

E ele disse:

- Parabéns! Você é responsável pela educação das nossas crianças, e assim pelo futuro da nossa sociedade.

Sentei-me com um orgulho próximo da tamanha responsabilidade que me foi induzida.

Emergência das Artes Visuais no Ensino em Portugal

Introdução

Um estudo sobre a temática: Emergência das Artes Visuais no Ensino em Portugal, é um projecto tão extenso e complexo, que o que aqui apresentamos não se pode afirmar como um estudo conclusivo e definitivo. Se imaginarmos uma bobine com a película cinematográfica correspondente a este filme proposto, poder-se-ia dizer que seria obra de vários autores ao longo da história, e que a câmara de filmar teria andado de mão em mão, tendo-se perdido no processo vários registos. Contudo tentaremos fazer uma visão possível, analisando vários estudos de interesse científico e académico sobre esta temática, deixando aberta a possibilidade a novas interpretações e leituras.

Segundo João Pedro Fróis (2005:183), no século dezanove alguns dos intelectuais portugueses discutiam a problemática da Educação Estética do Homem. Almeida Garrett elaborou um ensaio em 1823, em *Da Educação* com o título: *A importância da Educação Estética*. Em 1871, Adolfo Coelho sublinhou: *O valor educativo das artes como elemento essencial na formação do homem*. Em 1916, João de Barros escreveu no seu livro *Educação Republicana* um capítulo sob o título: *Educação artística na escola*. A partir do *Dicionário de Educadores Portugueses* (Nóvoa, 2003), encontramos durante o séc. XIX, e no cruzamento do séc. XX, vários autores portugueses que contribuíram teoricamente para a Educação Estética, Educação pela Arte e Educação Artística: Teodoro da Mota (1833-1894). José Miguel Abreu (1850-?), Joaquim de Carvalho (1892-1958), Aarão de Lacerda (1890-1947), António Pereira Paulino Montês (1897-1988), Edmundo Arménio Correia Lopes (1898-1948), Francisco José Cardoso Júnior (1884-1969), Joaquim Afonso Duarte (1884-1954), Joaquim da Costa Lima (1884-1966), Júlio Dantas (1876-1962), Raul Lino da Silva (1879-1974). A partir de 1937: Calvet de Magalhães, Alfredo Betâmio de Almeida e João Santos. Os dois primeiros acentuaram o eixo da racionalidade formal escolar e o terceiro, o eixo da racionalidade expressiva e terapêutica.

Sobre a História do Desenho e Trabalhos Manuais, do ensino na infância e adolescência, encontramos o trabalho de Lígia Penin intitulado: *Da Disciplina do Traço à Irreverência do Borrão* (2001).¹

Segundo estas referências, procuraremos fazer o traçado linear a partir da descrição de opiniões (que são marcas de um tempo), pensamentos divergentes que tinham um princípio em comum: fazer emergir o interesse, reflexão e diálogo sobre o Ensino das Artes Visuais em Portugal (com particular incidência na área curricular ‘artística’, compreendendo o desenho e os trabalhos manuais no Ensino Básico público, nos séc. XIX e meados do séc. XX).

Durante as últimas décadas, os modelos da Educação Artística foram influenciados, directa ou indirectamente, pelas novas teorias provenientes da: Estética, História de Arte, Crítica de Arte, Filosofia de Arte ou da Psicologia do Desenvolvimento Artístico. Vários autores estudaram no séc. XX, a relação da educação com o fenómeno da criação artística e da fruição estética. João Pedro Fróis enumera os contributos de: “Sigmund Freud, Karl Jung, Anton Ehrenzweig, Herbert Read, John Dewey, Viktor Lowenfeld, Rudolf Arnheim, Thomas Munro, Lew Vygotsky, Nelson Goodman, Suzanne Langer, Monroe Beardsley, Ernst Gombrich, Harry Broudy, Ralph Smith, Michael Parsons, Howard Gardner e Arthur Efland.” (2005:14) Como iremos ver, os autores portugueses que surgem aqui neste estudo, foram de uma forma ou de outra influenciados pelos ideais educativos que predominavam no meio artístico do seu tempo.

O enquadramento histórico relativo às reformas educativas pontuará (quando assim for possível), a multiplicidade de perspectivas apresentadas, que abraçam a emergência do papel das artes visuais na educação. Pois entre o séc. XIX e o séc. XX, assistimos ao nível do campo político, a ideologias tão diversas como: o absolutismo, o liberalismo, a república, a ditadura, e a democracia; reflectindo-se directamente nos planos curriculares com maior destaque, bem como na sua omissão, particularmente no que se refere ao acesso ao ensino artístico. Será dada importância também, aos manuais escolares e aos criadores dos mesmos – o manual ocupa um

¹ Sobre o desenho infantil – que se afasta da área do de Ensino Básico e Secundário aqui em estudo - destacam-se ainda os estudos realizados por Isabel Cotinelli Telmo (1991) – *Representação do espaço tridimensional nos desenhos de casas*; de Eduarda Coquet (1995) – *a narrativa gráfica das crianças dos 5 aos 10 anos de idade*; e ainda o estudo de Ana Mantero - *O Traço da Infância: Diálogos com Paul Klee* (1999) é a abordagem fenomenológica da expressão plástica infantil.

lugar importante no quadro da afirmação curricular – além dos programas e reformas de ensino, apresenta-se capaz de estruturar e organizar toda a prática lectiva de um tempo.

Assim, este estudo pretenderá restaurar os pedaços soltos da película cinematográfica, procurará através da sua análise e montagem, construir uma visão da: Emergência das Artes Visuais no Ensino em Portugal.

Desenvolvimento

O trabalho de Lígia Penin intitulado: *Da Disciplina do Traço à Irreverência do Borrão* (2001), trata os aspectos curriculares das disciplinas liceais: o desenho e os trabalhos manuais; demonstrando a eterna divergência entre o projecto liceal de formação de uma elite intelectual homogénea (centrada no acesso ao ensino superior), e o empirismo das práticas subjectivas e de diferenciação ao nível da expressão (que só vamos observar na segunda metade do séc. XX).

O ensino liceal foi criado em Portugal em 1836, com a reforma de Passos Manuel, a que se seguiu em 1844, a reforma de Costa Cabral. Porém, a perturbação sociopolítica do país, impediu que os autores destas reformas dispusessem de tempo necessário para a selecção e distribuição do conhecimento por anos e por disciplinas. Foi apenas em 1851, que os Regeneradores no poder, num período de estabilidade social e política, organizaram o conhecimento formal em planos curriculares divididos em anos e disciplinas. Aqui inicia-se a divisão dos liceus de 1ª e de 2ª ordem, que a partir de 1880 (com a Reforma de Luciano de Castro) foram divididos ainda, em ‘centrais’ (nas cidades do Porto, Lisboa e Coimbra, onde residia maioritariamente - a burguesia portuguesa) e ‘nacionais’ (a funcionar noutras cidades). Segundo Alice Fontes e Ana Maria Morais (1994), estas medidas classistas e antidemocráticas criaram e mantiveram assimetrias regionais e sociais que se traduziram em discriminação social e cultural. Observando a Reforma de 1860, observa-se a presença da disciplina do *Desenho Linear* com algum peso, surgindo do 1º ao 3º ano no ensino liceal de 1ª ordem, e nos dois primeiros anos no ensino de 2ª ordem.

O ensino do desenho coincide com a criação da instituição liceal (1836), e aparece estreitamente ligado ao ensino da matemática, mais especificamente à geometria e à educação da mão com vista à ordenação do pensamento. Esta cientificidade da geometria, manteve o desenho aliado à matemática ainda no século dezanove, e apesar de sofrer influência de novas modalidades, como é o exemplo do desenho decorativo, este apenas poderia acrescentar ao

currículo do desenho liceal – um empenhamento estético, pois as artes decorativas estavam associadas à formação artística técnica. Assim a função social descartava a preparação profissional para se fixar na instrumentalidade das suas aprendizagens. O desenho prometia fornecer, para além de um delineamento da formação do gosto estético ligado à formação de elites culturais, uma linguagem, uma literacia e uma chave para chegar a outros saberes.

Durante quase todo o século dezanove, o texto constitucional dominante foi a Carta Constitucional, que não reunindo o consenso de todas as correntes políticas, foi objecto de revisões: do 1º Acto Adicional em 1852 (da responsabilidade dos liberais); do 2º Acto Adicional em 1885 (da responsabilidade dos liberais progressistas); e do 3º Acto Adicional em 1886 (da responsabilidade das forças conservadoras).

O campo de Estado que não é indiferente à influência do campo internacional, foi influenciado nas últimas décadas do séc. XIX, pelos ideais socialistas e republicanos, que vieram dar origem à implantação da 1ª República e à promulgação da Constituição de 1911. Os princípios democráticos vieram extinguir os privilégios resultantes do nascimento e de títulos nobiliárquicos, e era reforçada a liberdade individual e colectiva, através da garantia de *habeas corpus*, da liberdade de religião, de reunião, de associação e de pensamento.

O crescente desenvolvimento das correntes positivistas e a influência do campo internacional, conduziram a que se desse a primeira reforma do século vinte: em 1905. E em 1918, o ambiente positivista e as ideias da *Escola Nova*, davam um novo tom à pedagogia conferindo-lhe um pendore mais intuitivo/indutivo, de forma a desenvolver o poder de observação dos alunos. Estes novos valores levaram à inscrição dos trabalhos manuais no ensino liceal, estabelecendo uma ponte entre os vários saberes do currículo, e demonstrou as esperanças na inovação pedagógica da 1ª República. Contudo, com a indefinição territorial, sem programas, materiais, nem delineamento de um plano de formação de professores e na falta de investimento político, estas ideias não passaram de planos experimentais. Segundo Lúcia Penin (2001: 229): “A dimensão ética do trabalho da Educação Nova, que educava a vontade e firmava o carácter, deslocou-se para uma zona que o ligava ao conceito de obediência do sujeito.”

O golpe militar de 1926 derrubou a 1ª República e deu origem a um regime ditatorial. Definidos os grandes princípios ideológicos e os valores que se pretendiam impor na sociedade portuguesa, chegara a altura de os difundir: o que viria a acontecer principalmente em 1936, com a reforma de Carneiro Pacheco. Esta foi a reforma que melhor simbolizou a apropriação pelo poder político da educação, para difundir e reproduzir os princípios dominantes do Estado Novo.

Seguem-se assim os dois períodos históricos marcados pelas reformas de Carneiro Pacheco (1936) e de Pires de Lima (1947-48): a primeira marcou a construção de identidades curriculares do desenho e dos trabalhos manuais, através de uma delimitação de territórios específicos no seio do projecto liceal; a segunda construiu a subjectividade, a partir dos mecanismos de poder e das tecnologias educativas das disciplinas, localizando e diferenciando professores e alunos.

O Estado Novo não valorizou a importância da educação formal para todos os portugueses, e o liceu pretendeu fundamentar-se mais na doutrinação e imposição ideológica, que na preparação académica. Em 1936, o quadro simbólico do Estado Novo conduzia a identidade do ensino das artes, para uma construção de hábitos de precisão, ordenação dos corpos e do pensamento, que através da valorização do trabalho, daria origem a mudanças curriculares. Estas mudanças apontavam para a criação de hábitos de rigor e destreza manual, de higiene física, de ordenação espacial e temporal – inscrita por esta via num processo de subjectivização submissa. O currículo dos trabalhos manuais envolvia uma visão transdisciplinar que ligava vários saberes, inclusive o significado social do trabalho na educação como uma actividade natural da criança – que na realidade foi reduzida a um receituário de técnicas, entre práticas e produtos, distribuídas por outras disciplinas, como a matemática e as ciências naturais. Esta identidade ainda se encontra impressa no séc. XX, pois a lógica sequencial de aprendizagens cognitivas, desenvolveu tecnologias educativas propensas ao treino repetitivo de gestos na cópia de modelos. Segundo Lúcia Penin (2001: 225): “Uma linguagem corporal mecanizada de respostas precisas a problemas construtivos da geometria, concorrentes à disciplinação conjunta do corpo e pensamento.” Tínhamos assim no limiar do século vinte, o desenho geométrico, o desenho decorativo e o desenho à vista – como modalidades da expressão gráfica – que com a reforma de 1936, deveriam ser distribuídas de forma equitativa nos tempos escolares.

Será em 1947-48, que surge o Desenho Livre no 1º ciclo (distribuído nos três ciclos liceais), introduzindo novas lógicas estruturais, influenciadas pelas recentes transposições da psicologia da criança no ensino. A partir daqui o desenho pretende transmitir as necessidades psicológicas e o desenvolvimento psico-cognitivo dos alunos, incidindo na passagem do ensino primário para o liceal (que a partir de 1964, entra com uma prova de desenho à vista nos exames de admissão nos liceus), e na coordenação entre o primeiro e o segundo ciclos dos liceus. Contudo, o saber psicológico (com os estádios de Piaget e especificamente relativos ao desenho de Luquet) colocou os professores em debate sobre até que idade poderia tolerar-se a expressão gráfica infantil, ligada ao estádio de ‘realismo intelectual’, e projectava-se no professor liceal a orientação gráfica

na superação deste estágio para o 'realismo visual'². Os discursos pedagógicos inovadores surgem assim ligados à psicologia e às tecnologias de auto governo, que através do ensino individualizado, passaria a constituir a identidade desta disciplina. A disciplina dos trabalhos manuais, apesar de deixar de estar associada a uma especialização técnica, continuaria no liceu, dependente da cooperação com outras disciplinas. Mais do que o desenho, os trabalhos manuais, foram distribuídos por professores de diferentes formações e grupos disciplinares. Era ainda, acrescido ao esforço dos professores de desenho, contabilizável em horas de trabalho, a dependência da pressão dos exames (que continuavam a ter lugar no final de cada ciclo liceal). Neste quadro os trabalhos manuais seriam esvaziados de sentido pedagógico, enquanto o desenho ganhava protagonismo ao nível dos saberes da psicologia e da estética contemporânea. Segundo Lígia Penin (2001: 233) "No primeiro momento, o enlace entre a psicologia e a estética decorreu no cenário da psicologia da forma. Com ela, realizou-se o deslocamento do campo manual e táctil para o campo visual. Por este mecanismo foi possível introduzir um equilíbrio unificador entre as diferentes expressões gráficas, subjacente a leis de ordenação espacial e, simultaneamente, a leis de percepção intrínsecas ao sujeito."

Caminha-se claramente, a partir dos anos cinquenta para a realização do direito de interpretação pessoal do aluno, projectando-se o dever da representação original. E o desenho foi adquirindo, uma identidade libertadora em que a superação do 'realismo intelectual' pelo 'realismo visual', foi a batalha a ganhar pelo ensino do desenho, que procurou a coerência do seu currículo, e projectou-o para um campo identitário mais vasto da acção educativa – na Educação Visual e Estética.

² Para Luquet (1969), autor que descreve as etapas da expressão gráfica, a evolução do desenho passa por cinco estádios que vão acompanhando o desenvolvimento motor e psicológico da criança, até atingir as características inerentes ao desenho de um adulto.

No quarto estágio (a partir dos quatro anos), designado de "realismo intelectual": o desenho já é considerado realista, já contém os elementos todos que compõem o objecto, acrescentando ainda os elementos abstractos que a criança lhe atribui (como por exemplo, legenda as figuras, escreve-lhes os nomes, como se fosse uma característica da figura desenhada). Tenta uma representação o mais objectiva possível, sendo os desenhos muito completos, utilizando destaque dos elementos do objecto real quando se oculta um outro; transparência (mesa dentro da casa, por exemplo), planificação, rebatimento e mudança de ponto de vista. Considera-se esta fase, em que tudo é revelado no seu todo, o estágio de ouro do desenho infantil.

No quinto estágio (dos oito aos nove anos), à transparência do período anterior sucede a opacidade, aos rebatimentos e mudança de ponto de vista sucede a perspectiva. Entramos assim no último estágio: do "realismo visual". Encontra-se já a lógica e a preocupação estética que aliadas à crítica do seu desenho, constituem as características do desenho do adulto.

Esta classificação tem sido muito contestada pois o fim do desenvolvimento do grafismo, ou o *realismo visual*, é a submissão às normas do adulto, à linearidade, à ideologia de uma estética ultrapassada.

Como já referimos, segundo João Pedro Fróis (2005) no século XIX alguns dos intelectuais portugueses discutiam a problemática da Educação Estética do Homem, e encontramos durante o séc. XIX e no cruzamento do séc. XX, vários autores portugueses que contribuíram teoricamente para a Educação Estética, Educação pela Arte e Educação Artística. Procurámos então pesquisar o trabalho dos artistas, autores e pedagogos, e citamos assim as principais pedras lançadas no trilho da Emergência das Artes Visuais em Portugal.

O primeiro autor é Almeida Garrett, que segundo Fernando Machado (Garrett, 2009: 19), foi “o introdutor do pensamento educacional do genebrino em Portugal; um dos mais importantes doutrinantes do liberalismo do nosso país e o seu defensor eminente através da teoria pedagógica do séc. XIX.” Em 1829 é publicado em Londres (onde Almeida Garrett se encontrava em exílio) *Da Educação* – um tratado que apresenta os princípios gerais da educação, que apesar de ter ficado incompleto, é uma obra essencial de pedagogia. Aqui o autor refere a importância da ‘educação doméstica ou paternal’ (comum aos dois sexos) até à ‘puerícia’ (que o autor situa por volta dos dez anos de idade). A educação divide-se em três categorias, sendo elas: a física, a moral e a intelectual. Esta última, designada de intelectual ou de espírito, subdivide-se ainda em: necessária, útil e de ornamento. Garrett caracterizava-a assim: “Falemos agora da educação intelectual; que é a coroa de todas as outras. Esta coroa deve ser de frutos e de flores: de frutos para as necessidades e utilidades da vida, de flores para incanto e ornato dela.” (2009: 116) As artes faziam parte da categoria intelectual, segundo Garrett: “Todas as artes nasceram primeiro que as ciências, mas todas foram ou vão sendo por elas aperfeiçoadas. Houve arquitectura antes de se conhecerem as leis da gravidade ou de se haverem medido os graus de qualquer ângulo; pintura antes de se saberem as leis de perspectiva, ou as de refacção da luz...” (2009: 124) – e ainda: “As artes são mecânicas propriamente ditas ou liberais e ditas belas-artes. Das primeiras pouco tem que aprender o pupilo nobre; das segundas, todas deve estudar mais ou menos, e algumas praticar.” (2009: 124) Sobre o ensino do desenho o autor descreve no capítulo – ‘Ornamentos da Educação’ – que são a música, o desenho e a dança:

...não hei-de ainda ensinar o desenho, mas hei-de prepará-lo para isso. Não o porei a fazer caretas e rabiscos, a título de desenhar ‘d’après nature’, como Rousseau com o seu Emílio; mas tampouco lhe hei-de dar estampas a copiar, que é o meio mais seguro que ele nunca há-de saber nada senão copiar. Parece-me mau este segundo método, que é o comum – e ridículo o primeiro. Nada é mais absurdo do que principiar o estudo do desenho, apresentando a uma criança o que chamam «estudos», uma cara cortada com várias linhas e graduada em proporções geométricas, uma orelha igual à outra, que é das coisas mais difíceis de desenhar;

- e dizer-lhe: «Copia isso.» Essas regras artificiais são as que para sempre lhe hão-de ficar na cabeça, e à excepção d'algum talento transcendente, que por força e ingenuidade consiga esquecer a arte outra para si com a natureza quando a conhecer, - por este método nunca sairão senão tristes copistas e amaneirados imitadores. Mas pegar num objecto natural ou artificial, seja qual for, e dizer-lhes simplesmente: «Desenha isso»; é mandar-lhe fazer garatujas de parede d'escola (...) Eu assumo que o melhor é apresentar ao mesmo tempo cópia e original, fazer observar a verdade de um e a finalidade de outro, e o modo pelo qual se consegue fingir a natureza; e estou que este é o modo de andar mais depressa e mais seguro. Assim conseguirei que seja ele quem combine arte com natureza, e que copiando ao mesmo tempo do vivo e do pintado, simultaneamente aprenda uma pela outra, observando na cópia como por ela se imita o original, e no original como o imita a cópia. (2009:126)

- Em 1871, Adolfo Coelho sublinhou: “O valor educativo das artes como elemento essencial na formação do homem” (Fróis, 2005) nas Conferências do Casino (1871), onde proferiu sobre o título: *A Questão do Ensino*, as suas convicções pedagógicas, que assentavam na certeza de que através da educação seria possível regenerar o país. Filólogo, escritor e pedagogo, foi uma das figuras mais importantes da intelectualidade portuguesa nos finais do século XIX. Combateu a submissão do ensino a ideias religiosas, e escreveu inúmeras obras sobre a língua e o património etnográfico português.

- João de Barros escreveu na obra: *Educação Republicana* de 1916, um capítulo sob o título: *Educação artística na escola*, onde refere que não há sociedade democrática que possa viver progredindo sem o culto da Arte. Nas suas palavras: “O culto da Arte, melhor direi: o culto da Beleza constitui hoje uma das bases indispensáveis da educação moral e educação cívica”. (1916: 97-99) O autor refere nestas páginas, que a arte ‘adoça o carácter’, ‘fortifica e orienta a sensibilidade’ e ‘aumenta o poder e comunicabilidade’. E com uma eloquência própria de quem para além de pedagogo, era um grande poeta, aponta: “É preciso que os museus sejam franqueados frequentes vezes à população escolar, e nessa população escolar não sejam apenas compreendidas as crianças, mas também os adultos.” (1916: 105) E ainda:

Fazendo-lhe amar toda a Arte e toda a Beleza, começando pela Arte e pela Beleza da sua terra (...) ter-se-há ensinado a criança a amar o seu país, em um amor mais profundo e mais ardente, ensinando-lhe ao mesmo tempo a amar e venerar a humanidade inteira pela visão e compreensão das suas mais belas criações. (1916: 111).

De volta a João Fróis (2005) e a partir do *Dicionário de Educadores Portugueses* (Nóvoa, 2003), encontramos durante o séc. XIX e no cruzamento do séc. XX, vários autores portugueses que contribuíram teoricamente para a Educação Estética, Educação pela Arte e Educação Artística:

- Teodoro da Mota (1833-1894), artista e pedagogo, responsável pela educação artística de D. Carlos e de D. Afonso, escreve em 1864 o primeiro de quatro compêndios do Desenho Linear (acompanhados dos respectivos atlas de gravuras). A disciplina que combinando o 'desenho à vista' com o 'desenho geométrico', tem por objectivo 'representar as superfícies ou os corpos por uma determinada combinação de linhas' (Nóvoa, 2003: 951). Nas suas reflexões gerais sobre o desenho, descreve as competências do desenho nestas palavras:

...obrigado a estar atento, o indivíduo, faz nascer a reflexão, exerce a perspicácia e desenvolve a imaginação, cria o gosto do belo e o amor da ordem e do asseio, é um excelente preparatório para a caligrafia, serve para que todos, nas diversas profissões sociais, possam com o auxílio do traço fazer compreender muitas ideias e pensamentos, que dificilmente se explicariam falando ou escrevendo. (Nóvoa, 2003: 951)

- José Miguel Abreu (1850-?) Formado em arquitectura pela Academia Real de Belas-Artes de Lisboa, segundo Jorge Ramos de Ó: "O traço singular que deixa inscrito na cena pedagógica portuguesa é, quase exclusivamente, consequência dos manuais escolares que produz entre 1877 e 1908. O *Compêndio de Desenho Linear e Problemas de Desenho Linear*." (Nóvoa, 2003: 23)

O manual cobria todos os níveis de ensino; por exemplo na capa da 5ª edição do *Compêndio* de 1884, está escrito: "para uso dos alunos de instrução primária elementar, dos que frequentam o primeiro ano do curso dos liceus, dos das escolas normais e dos das escolas de desenho industrial". (Nóvoa, 2003: 23) Desde 1881, que a sua didáctica do Desenho é apresentada como decorrendo do nível escolar e mental dos alunos, num encadeamento dos assuntos por níveis de complexidade. Entende assim, que as crianças da classe preparatória do ensino elementar devem ser iniciadas traçando linhas rectas e curvas, com o propósito de fazer combinações simples, seguindo modelos de figuras planas. Para tanto, seguirá o método 'estigmatográfico', isto quer dizer: o aluno desenhava os objectos sobre uma lousa que, por sua vez, estava coberta por uma rede de quadrados iguais, assim na rede 'estigmatográfica' adoptada, as linhas cheias davam lugar a linhas interrompidas e por fim a linhas de pontos. José Miguel Abreu considerava que este processo de aprendizagem gradual, era o único meio pelo qual: "se pode estabelecer uma série

ininterrupta de exercícios que conduzam o aluno à execução de qualquer desenho completamente à vista, isto é executado em papel ou outra qualquer superfície onde não existam linhas auxiliares” (Nóvoa, 2003: 25).

- Joaquim de Carvalho (1892-1958) trata-se de um autor mais ligado ao ensino da Filosofia. Segundo Adelaide de Almeida Ribeiro: “Joaquim de Carvalho distanciava-se, fechava os olhos, concentrava-se, e com uma generosidade total transmitia aos seus alunos os resultados da sua reflexão. Aula criativa, com ideias originais que na altura surgiam e ali eram dadas pela primeira vez”. (Nóvoa, 2003: 295) Destacou-se pela composição de *Esboço de uma História da Educação*, difundiu em Portugal um conjunto de ideias e teses correntes noutros países, e construiu um estudo fruto da pesquisa que fez das principais instituições e educadores até o século dezassete. Ficam algumas palavras do autor:

O ente humano é o único ser educável: a planta pode ser cultivada e o animal, domesticado e adestrado, mas cultivo, domesticação, adestramento e treino não são educação. (...) O objecto da educação, cientificamente considerado, não diz respeito ao ser das coisas mas ao agir humano, recaindo sobre as relações conceptuais da actividade que se dirige à formação da personalidade. (Nóvoa, 2003: 297).

- Aarão de Lacerda (1890-1947), especialista de arte e de História de Arte, teve uma acção importante na primeira metade do século vinte. É neste plano que merece destaque a sua acção pedagógica, como professor e como divulgador de Arte. Desenhou o esboço da educação, num sentido integrador da Arte, com benefícios terapêuticos e psiquiátricos. Segundo Tiago Moreira (Nóvoa, 2003), Aarão de Lacerda defende assim, uma educação que aumente a concentração mental de um povo português: uma formação social, com interdependência de saberes, que segundo a ‘didáctica viva’, propõe que a sedução estética funcione como princípio do processo educativo.

- António Pereira Paulino Montês (1897-1988) formado em arquitectura civil, nos anos quarenta será responsável pela cadeira de Urbanismo da Escola de Belas Artes de Lisboa, ascendendo a subdirector e director desta instituição no período que decorre de 1949 a 1967. Na fase de maior pujança do regime salazarista encontramo-lo em várias frentes, inclusive vogal da Junta Nacional da Educação (a partir da sua criação em 1936), e como Conselheiro Técnico e director dos Serviços de Educação Artística da Mocidade Portuguesa. Segundo Jorge Ramos de Ó (Nóvoa, 2003), apesar de António Montês estivesse ligado ao Estado Novo, as suas reflexões

pedagógicas não reproduziam o pensamento do regime sobre a temática educativa, e numa intervenção proferida na Assembleia Nacional, e justamente no contexto de reorganização do Ministério da Instrução em 1936, manifesta a sua oposição ao projecto apresentado pelo Governo: “Não podemos compreender como, na face da Revolução Nacional – e, neste momento de revolução que interessa ao ensino, à educação, e à cultura – não venha a assinalar-se qualquer coisa de melhoramento nos diferentes domínios das Belas-Artes.” (Nóvoa, 2003: 938) Assume ainda a corrente da pedagogia Moderna – herança de nomes como: Cecil Redie, Binet, Decroloy, Montessori, Claparède, e Ferrière – irá precisamente ocupar-se do ‘ideal estético da beleza’ como complemento da formação intelectual, moral e física jovem. A educação estética segundo António Montês desenvolve-se a:

...preparar exercícios culturais, de modo que com eles o educando reaja sempre harmonicamente; regular, com os sentimentos da simpatia, a actuação dos diferentes graus e espécies de cultura; conseguir, enfim, que tudo quanto seja ministrado ao indivíduo, o faça vibrar de emoções agradáveis, sem prejuízo de nenhuma das aptidões a desenvolver. (Nóvoa, 2003: 938)

- Edmundo Arménio Correia Lopes (1898-1948), ligado a letras e filologia clássica, escreve a dissertação *Introdução ao humanismo e gramática lógica* em 1923, onde se debate pela Educação Estética: ‘princípio de razão suficiente da acção (que) reabilita por toda a parte o humanismo como esforço que nos liberta da força bruta e da vaidade’ (Nóvoa, 2003: 789)

- Francisco José Cardoso Júnior (1884-1969), filho do fundador da *Federação escolar*, recordado pela ‘classe de professorado primário’, como defensor da imprensa e lutador das suas causas, segue também o magistério em escolas primárias. Colaborador assíduo da imprensa pedagógica, associativa e sindical, em 1918, disserta sobre ‘o belo na educação’, tema que retoma em palestra aos normalistas portuenses na abertura do ano lectivo de 1920-1921:

Até tem, pois, o seu lugar numa democracia; mas só será eficaz o ensino popular da beleza quando fizermos na escola a educação estética das crianças (...) o belo tem uma importância real na educação e com a arte completa a cultura geral. Nesta época turva de mercantilismo grosseiro, aproveitemos a influência moralizadora do belo para desenvolver nas crianças o gosto estético, familiarizando-as com as coisas delicadas e elevadas. (Nóvoa, 2003, 276)

- Joaquim Afonso Fernandes Duarte (1884-1958), ligado ao Curso de Ciências Físico-Naturais e ao ensino, fica conhecido com a literária: *Cancioneiro de Pedras* (1912) e o aparecimento da revista *Rajada*. Segundo João Carlos Paulo “os artigos que escreveu e a massa intelectual que mobilizou com a revista *Rajada*, teve uma influência directa na mudança de mentalidades e importância das artes no Ensino.” (Nóvoa, 2003:511)

- Joaquim da Costa Lima (1884-1966), Filósofo e Teólogo, cedo se dedica totalmente à escrita na Casa dos Escritores dos Jesuítas, onde escreve artigos sobre a escola e a pedagogia escolar (mais centrada na escola primária) para a revista *Brotéria*, nos primórdios do Estado Novo. Segundo João Carlos Paulo: “Partindo de uma análise de carácter etno-psicológico e cultural, com base nos dados colhidos numa digressão de estudo das tradições populares feita pelo autor por todo o país, conclui que o povo português possui muitas aptidões ‘raciais’ inatas para a produção artística, mas ‘falta-lhe um orientador, tecnicamente especializado, que elevando à fórmula de estilo as criações de arte popular, as apure e renove ao gosto do povo.” (Nóvoa, 2003:761)

- Raul Lino da Silva (1879-1974), arquitecto e artista, integra o círculo cultural do pianista Alexandre Rey Colaço, onde encontra os seus primeiros amigos e clientes: um grupo de intelectuais, políticos e burgueses cultos, partidários de um nacionalismo romântico e aristocrata. É o projecto para o Pavilhão de Portugal na Exposição Universal de Paris de 1900, que inicia um estilo arquitectónico de ‘estrutura morfológica renascentista’ de orientação nacionalista, que visa recuperar a harmonia perdida entre a arquitectura e a natureza.³

A partir de 1937: Calvet de Magalhães, Alfredo Betânio de Almeida e João Santos, são os nomes mais importantes para a Emergência do Ensino de Artes Visuais. Segundo João Pedro Fróis (2005), os dois primeiros acentuaram o eixo da racionalidade formal escolar, e o terceiro, o eixo da racionalidade expressiva e terapêutica:

- Calvet de Magalhães (1913-1974), professor e metodólogo da disciplina de Desenho no Ensino Técnico, inspector e director escolar, artista plástico e periodista. Na esfera escolar escreve inúmeros artigos para a revista *Escolas Técnicas*, dedicados à aplicação da pedagogia activa no ensino técnico e, sobretudo, ao ensino do desenho. Segundo Luís Miguel Carvalho:

³ Sobre Raul Lino que representou uma enorme mudança na criação dos espaços escolares, destinados não só ao ensino, mas também ao recreio das crianças, contrastando com as antigas conventuais onde não havia lugar ao lazer dos educandos, podemos encontrar a sua descrição das disposições desta escola nova num trabalho intitulado *Considerações sobre a Estéticas nas escolas* de 1916.

“Convocando a sua experiência de metodólogo, autores de referência do movimento Educação Nova – entre os quais Decroly era presença constante –, e obras de Psicologia, de Didáctica Geral e do desenho, e da corrente da ‘educação pela arte’, apostou na interpretação (definição, desenvolvimento e articulação) dos conteúdos programáticos daquela disciplina escolar.” (Nóvoa, 2003: 847) Entre o Desenho subjectivo (da imaginação, da expressão da personalidade) e um Desenho objectivo (da observação e da reprodução), e sendo certa a sua preferência pelo primeiro, Calvet de Magalhães tenha optado pelo compromisso do ‘justo meio’. Constata-se, ainda, a sua intervenção pela democratização do acesso e uso da arte, então impulsionada por um movimento internacional com expressão associativa na ‘International Society for Education through Art’, da qual era membro da direcção. Ligado à criação do ciclo preparatório do ensino secundário, através da relação próxima ao então ministro Leite Pinto, e mais tarde associado às Reformas de Veiga Simão, não passará despercebida assim uma ágil negociação com a administração escolar e habilidade na gestão das dependências. Contudo a conjuntura revolucionária de 1974, conduzirá à sua desistência precoce, suicidando-se na escola que havia dirigido durante quase duas décadas.

- Alfredo Betâmio de Almeida (1920 -1985) aos vinte e quatro anos conclui o curso de desenho da Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa e, de imediato, inicia a sua actividade profissional no Liceu Pedro Nunes, ficando para sempre marcado pela intensa dinâmica pedagógica que caracteriza a instituição. A reforma do ensino liceal de 1947 dá-lhe a possibilidade de elaborar o programa de Desenho Livre (1º e 2º anos), assim como para produzir um manual escolar – o *Compêndio de Desenho* para o 1º Ciclo dos Liceus – que como compêndio único, conhecerá sucessivas actualizações entre 1948 e 1967. Na década de setenta, torna-se técnico especializado do Ministério da Educação, e como membro da Junta Nacional da Educação, prepara as linhas orientadoras do novo programa de Desenho para o 2º Ciclo (1970). Logo após o 25 de Abril, vê-se nomeado director-geral do Ensino Liceal e surge, no ano seguinte, como um dos responsáveis pelo lançamento do novo Ensino Secundário Unificado. Assume a presidência do Instituto de Tecnologia Educativa em 1977, cargo que desempenha até o final da vida. A par desta faceta de homem da educação coexistem várias outras, designadamente a de artista plástico e a de praticante da história local. Segundo Jorge Ramos de Ó, a estratégia de Alfredo Betâmio de Almeida, é de validar a necessidade de se encontrarem objectivos diferentes para os projectos educativos da época. Nas palavras de Betâmio de Almeida:

Importa sobremaneira o ambiente da futura sala de Desenho (...) não deve haver muitos alunos, e mais do que a ideia clássica de aula deve pensar-se numa grande oficina ou atelier onde haja possibilidades de grupos de alunos fazerem trabalhos distintos e terem à mão, fornecidos pela escola, todos os meios necessários e variados para trabalhar (...) caberá ao professor não trazer para a aula a sua visão particular e, antes, estimular cada aluno e a vivência numa harmonia feita por suas próprias mãos» Jorge Ramos de Ó (Nóvoa, 2003:56).

- João Augusto dos Santos (1913-1987) pertence a uma numerosa família de republicanos e livres-pensadores. Em 1919 começa a frequentar a escola primária, e ali descobre-se que sofre de dislexia, quadro que ainda não estava descrito como entidade nosológica. João dos Santos refere de forma poética, acerca de seu pai: Júlio Eduardo dos Santos, que ao proporcionar-lhe uma vida ao ar livre, ocasiões que o levará a observar a Natureza e a conversar com as mais variadas pessoas – pescadores, gente do povo, camponeses – ajudando-o a substituir as dificuldades por ‘ler na Natureza, nas pessoas e nas coisas’. (Nóvoa, 2003: 1268) Segundo João dos Santos, esta atitude do pai encontra-se na origem do seu interesse e vocação pela educação e pela Pedagogia, pela opção que, por volta dos quinze anos fará pelo Curso do Magistério Primário (que não conclui) e pela ideia que, mais tarde, orientará a sua pesquisa sobre a origem das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Em 1924 matricula-se no Liceu Gil Vicente e em 1929 ingressa na recém-criada Escola Superior de Educação-Física. Começa então a ler tudo o que encontra sobre Pedagogia. Entre 1934 e 1939 retoma e conclui o curso de Medicina em Lisboa, e associa-se à Pediatria, via especialização em Psiquiatria Infantil e Geral. Em 1945, faz estágio no serviço de Neurologia do Hospital Escolar, e é no Instituto Aurélio da Costa Ferreira, que João Santos faz uma ruptura com a médico-pedagogia praticada em Portugal, devido ao recurso exagerado à psicometria e à psiquiatrização das dificuldades de adaptação e aprendizagem escolares das crianças, rotuladas, por vezes de forma definitiva, como débeis mentais, quando essas dificuldades se devem, na maioria dos casos, a um ambiente familiar e social desfavorável. Em 1945, reúne o grupo do Movimento de Unidade Democrática (MUD), para pedir eleições livres, o que leva à sua demissão do cargo de 1º assistente do Hospital Júlio de Matos e a ser proibido de entrar em qualquer hospital de Lisboa. Vai então para exílio em Paris, onde estuda e trabalha com os grandes vultos da Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise. Em 1950, regressa a Portugal e trabalha numa clínica privada, continuando o seu ideal pela criação de condições entre educação e saúde. Acolhe e dinamiza iniciativas, criando serviços e instituições que são ainda hoje o que de melhor possuímos em Portugal. Em 1978 é encarregado do Curso de

Psicopatologia Dinâmica da nova Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, criada em 1977. Aí lecciona até 1982. É convidado para assinar uma coluna no *Jornal de Educação*, a que dá o título *Aprender a ler*. E em 1981, compila vários artigos, em dois volumes intitulados de *Ensaio sobre Educação*. Maria Eugénia Carvalho e Branco, que apresentou na Universidade do Minho, uma dissertação de mestrado denominada *O Pensamento Psicopedagógico de João Santos*, destaca no seu trabalho, o valor da emoção, da fantasia e do sonho, na génese da inteligência e da criatividade: “Ao afirmar que ‘a razão tem genericamente um ponto de partida emocional’, que ‘o desenvolvimento afectivo e intelectual são inseparáveis, ou ainda que ‘sem a parte imaginativa e fantasia não há inteligência’” (Nóvoa, 2003: 1275). João dos Santos subordina a razão lógica à razão intuitiva e emocional, a inteligência/quantidade à inteligência/qualidade. Sobre a profissão docente João dos Santos refere ainda: ‘Homens capazes de Amor são aqueles que foram crianças ou que se reconciliaram com a criança que foram.’ (Maria Eugénia Carvalho e Branco in Nóvoa, 2003: 1276).

Reflexão

Segundo João Fróis (2005:16):

“A relação entre Arte e Educação, deve ser observada a partir de dois pontos de vista distintos: por um lado, procura-se enaltecer socialmente o domínio artístico e, por outro, existe uma desvalorização curricular e científica. Importa reflectir sobre esta ambivalência que se reporta à evolução dos próprios modelos educativos. Constatamos que existem três factores que têm determinado a secundarização da Arte na Educação. O primeiro factor é marcadamente hedonista, já que encara a Arte como um modelo de entretenimento, uma ocupação frívola que é passível, em meio escolar de escolha opcional. Não proporcionando ‘desenvolvimento visível’, a Arte proporciona prazer. O segundo factor é pautado pela premissa da genialidade, particularmente inerente a dotes individuais. O génio artístico revela-se como uma excepção à regra, o cientista surge antes do artista, e o biólogo e o matemático, antes do poeta e do músico. O legado positivista não constitui certamente o único factor de afastamento da Arte do mundo educativo. As capacidades que envolvem a produção do objecto artístico, esse dom da criação genial que só os artistas têm – a facilidade para adquirir uma técnica, personalizando-a, conferindo-lhe uma unidade de estilo – causam polémica nos discursos sobre o papel da Arte na Educação. O terceiro factor prende-se com o não reconhecimento da importância da Arte para o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social dos indivíduos. Os protagonistas de certo tipo de ensino, negam frequentemente, à expressão criativa e à capacidade imaginativa a possibilidade de gerar pensamento e conhecimento, porque, ao contrário do que acontece na ciência, na Arte não há nada de significativo a aprender!”

No entanto, os inúmeros relatos que lemos sobre o ensino artístico, vêm provar que existiram (e existem) belíssimos professores de Artes Visuais, e que foram eles os responsáveis pelo desaparecimento do primeiro e do terceiro factor, pois são hoje aparentemente inexistentes nos programas e manuais escolares de Artes Visuais. O segundo factor que tem determinado a secundarização da Arte na Educação, diz respeito ao talento e génio artístico, e continua a ser marcante no momento de avaliar os alunos. Torna-se imperativo, apelar a necessidade dos professores conseguirem distinguir vocação e esforço, com o intuito de ambos valorizar de forma igualitária, pois assiste-se a uma sobrevalorização excessiva dos alunos com uma vocação inata para as Artes face a alunos que com esforço e dedicação atingem os mesmos resultados.

Outro factor, que em nossa opinião, se revela um 'estigma' ligado à Educação artística, que secundariza a importância e sentido das Artes Visuais, está bem presente no *Currículo Nacional de Ensino Básico* da Educação Artística:

O paradigma fundado na convicção de que a apreciação e a criação artísticas são uma questão de sentimento subjectivo, interior, directo e desligado do conhecimento da compreensão ou da razão, compartimentando o cognitivo-racional e o afectivo-criativo, que teve como reflexo na prática escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, o entendimento do processo criativo como manifestação espontânea e auto-expressiva, com a valorização da livre expressão, adiando, consecutivamente, a introdução de conceitos da comunicação visual, antevendo novos modos de fazer e de ver.

É reconhecido que as práticas educativas, influenciadas pela visão expressionista referida, têm vindo a ser abandonadas, dando lugar a acções educativas estruturadas, de acordo com modelos pedagógicos abertos e flexíveis, originando uma ruptura epistemológica, centrada num novo entendimento sobre o papel das artes visuais no desenvolvimento humano, integrando três dimensões essenciais: sentir, agir e conhecer.⁴

Orgulhamo-nos de seguir este currículo pedagógico tão completo, actual e inovador, contudo as orientações que esta nova concepção do Ensino Artístico compreende, ainda não fazem parte da prática disciplinar de muitos professores, e claramente ainda não foram implantadas no ceio do conhecimento geral, por parte dos familiares dos alunos e da comunidade local.

É com base em ideias que correspondam às competências propostas, que se diferencie de forma clara do manual de Educação Visual, Desenho ou Oficina de Artes comum, que se deve

⁴ Disponível em: http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/88/comp_essenc_EducacaoArtistica.pdf

Consultado a 15-07-10.

incentivar à criação de projectos inovadores nas escolas portuguesas. Não condenamos a influência dos manuais escolares, que cada vez são mais completos e pedagógicos, mas cingir-se apenas às actividades propostas de um manual é condenar o Ensino de Artes Visuais à estagnação criativa. Torna-se essencial para um professor nos dias de hoje – actualizar-se e fazer uma investigação séria sobre as áreas envolvidas no meio artístico – para que possa contribuir para o ensino de forma a deixar um registo, e consequentemente criar um diálogo; para que a emergência do pensamento, processos de ensino e aprendizagem, sejam continuamente objecto de estudo e factor de mudança.

Torna-se importante destacar que todos os relatos que fizemos de autores/pedagogos que se tornaram um exemplo a reter para a Educação do nosso país, não foram apenas Homens e educadores, mas também profissionais implicados em várias áreas de interesses e actuação fora da escola. Consideramos portanto essencial para o crescimento individual de um professor, manter uma vida intelectual activa e interventiva fora do meio de ensino onde vive. Desejamos no nosso íntimo acreditar que se foi possível na ‘História da artes visuais em Portugal’ que aqui traçámos, o professor manter-se activo fora da escola, hoje depois de entrar no ensino de Artes Visuais – um pintor continue a pintar, um escultor continue a esculpir, e que ambos continuem a expor e a conviver no meio artístico, para além do meio escolar.

Entretanto assumimo-nos como actriz figurante da sequela deste filme, e esperamos encontrar talentos do ensino no nosso percurso, que se juntem de corpo e alma na transposição do argumento: criar uma juventude sensível à percepção e memória visual, activa, criativa, inovadora, interventiva, motivada para a cultura – fruto de uma mentalidade aberta, crítica e expressiva.

Criatividade

Introdução

A delimitação do campo da criatividade é uma história feita de aproximações e afastamentos em relação à inteligência; envolveu conceitos muito distintos ao longo da História; várias definições e implicações na educação foram desenvolvidas por psicólogos e teóricos. Assim esta secção é composta por quatro partes:

Parte 1 - *Inteligência e Variações Individuais* - onde se desenvolve o conceito de Inteligência. Numa primeira fase, discute-se o conceito de Inteligência e como esta pode ser mensurável, envolvendo algumas controvérsias em torno da utilização dos testes de QI nas salas de aula. Para numa segunda fase, analisarem-se as várias teorias criadas a partir do séc. XX, alternando entre as teses que defendem que somos portadores de Inteligências específicas. Mais tarde procura-se descrever os estilos de Aprendizagem e Pensamento; e ainda definir Personalidade e Temperamento e seus factores intrínsecos.

Parte 2 - *A História do Conceito de Criatividade* – onde se descreve a evolução histórica do conceito de criatividade, pois até a Renascença, acreditava-se que as grandes inovações eram inspiradas pelos Deuses ou por Deus (dependendo da religião). Durante a Renascença, esta visão foi substituída pela herança genética. No início do séc. XX tem início o debate entre natureza versus instrução. As últimas décadas do século vinte apontam para o modelo ‘biopsicossocial’, que acredita desta forma que os actos criativos têm uma origem complexa, fruto da interacção entre forças biológicas, psicológicas e sociais.

Parte 3 - *A definição de Criatividade*⁵ – onde se faz a sistematização de teorias em relação à definição da criatividade. Segundo Morais: “Muitos autores definem a criatividade como uma especificação da inteligência, mesmo permitindo que parte da sua definição se faça em torno da sua singularidade”. (2006: 7) Em meados do século passado, Guilford apontava a criatividade como parte da inteligência, mais tarde os trabalhos de Torrance e Amabile procuram descrever a sua autonomia. Por definição a criatividade relaciona-se com o pensamento divergente, caracterizado pela fluência, flexibilidade e originalidade de ideias e soluções. E advém de uma

⁵ Tem uma aura prestigiada, devido à palavra de origem CRÉ - que significa criação artística.

personalidade com elevada sensibilidade, aberta à experiência, destrezas superiores de ‘insight’⁶ ou de lidar com a novidade. (2006: 8) Contudo, muitos autores contemporâneos como Sternberg e Weisberg, consideram o processo da criatividade relativa à resolução de problemas, esta tónica cognitiva é enfatizada por Clarigde (Pereira, 1996), ao colocar o pensamento divergente em segundo plano, referindo que o pensamento criativo só ocorre quando combinado com processos lógicos.

Parte 4 - O Ensino e a Criatividade - ao contrário das outras profissões, em que a criatividade é determinada pelo tipo de especialização exigida para o tipo de função desempenhada, na profissão de professor é necessário revelar uma grande capacidade de representação, e perspicácia na detecção das necessidades e motivações dos alunos, com o objectivo de interessar, conseguir a participação e concentração na aula.

O papel do professor é aqui focado pelos teóricos do estudo da criatividade com implicações no seu desenvolvimento no aluno. Este capítulo afirma que o trabalho dos professores deve consistir, portanto, em tornar apelativo e, mesmo atractivo, o que em princípio pode parecer cinzento e descolorido, sem cair no entanto, na facilidade gratuita. Isto significa que deve conhecer minimamente o universo em que se movem os seus alunos, a fim de lhes despertar a criatividade, elevando os alunos à dimensão do conhecimento e da consciência do mundo em que estão inseridos. Só assim se poderão transformar em sujeitos activos, criativos, empreendedores e em cidadãos empenhados na resolução dos problemas colectivos.

Parte 1 Inteligência e Variações Individuais

Segundo Santrock (2004) a Inteligência é a capacidade de resolver problemas e de se adaptar a novas situações. Contudo esta faculdade não é facilmente mensurável, e desde 1904 com Alfred Binet, foram criados os testes que procuram quantificar e reduzir a um número - a Inteligência. Binet desenvolve o conceito de Idade Mental, e em 1912 William Stern, cria o conceito de Quociente de Inteligência. Mais tarde o teste Binet é revisto para incorporar o entendimento da Inteligência, e surgem os testes Stanford-Binet (ligados como o nome refere, à Universidade Stanford). Mas se até aqui a Inteligência era considerada uma faculdade geral (G) denominada de QI, a partir de Charles Spearman (1927) surge o conceito de Inteligência geral (G)

⁶ Termo inglês, vindo do alemão *Einsicht*, que quer dizer compreensão, discernimento; para nomear a descoberta súbita de uma solução que só aparece devido a uma reorganização dos elementos do problema. Há também quem lhe chame o ‘sumo do cérebro’.

e específicas (S); e com os testes de David Wechsler dá-se a separação da Inteligência em verbal e performativa. Os testes psicológicos são ferramentas, e como qualquer ferramenta envolvem alguns perigos que se colocam na sua utilização de forma negativa:

1. Criar estereótipos e expectativas negativas em relação aos alunos. Um teste de QI deve ser considerado uma quantificação de um dado momento e não do potencial fixo e inalterável do indivíduo.
2. Não usar o teste como único leitor de competências. Um QI elevado não é tudo. Até porque omite as habilidades criativas e práticas do aluno.
3. Há o perigo de interpretação dos testes de forma significativa e global. É mais importante considerar a inteligência como um variado número de domínios e tentar sim encontrar as fraquezas, bem como as forças nas diferentes áreas da inteligência.

É neste preciso momento que entramos de facto nas teorias sobre a Inteligência, em 1930, LL.Thurstone (1960) refere que as pessoas têm sete inteligências específicas, que denominam de faculdades primárias: compreensão verbal, capacidade numérica, fluência verbal, visualização espacial, memória associativa, raciocínio e rapidez perceptiva. Mais recentemente, a busca de tipos de inteligência evoluiu muito. Em 1983, Howard Gardner cria a teoria dos sete tipos de Inteligência: linguística, matemática, espacial, motora, musical, intra-pessoal, interpessoal. Mais tarde é acrescentada ainda uma nova: a naturalista. Estes tipos de inteligência descrevem diferentes tipos de ocupações reflectoras de uma particularidade específica da inteligência:

1. Linguística: a capacidade de pensar em palavras e de usar a linguagem para exprimir significados (como escritores, jornalistas, apresentadores);
2. Matemática: a capacidade de resolver operações matemáticas (como cientistas, engenheiros, contabilistas);
3. Espacial: a capacidade de pensar em três dimensões (como arquitectos, artistas, marinheiros);
4. Motora: capacidade de manipular objectos e ser adepto de actividade física (artesãos, cirurgiões, dançarinos e atletas);

5. Musical: sensibilidade à harmonia, melodia, ritmo e tom (compositores, músicos, e terapeutas da música);
6. Intra-pessoal: capacidade de compreender se a si próprio e entender a vida (teólogos, filósofos, sociólogos);
7. Interpessoal: capacidade de compreender o outro e interagir com ele (como professores, psicólogos);
8. Naturalista: capacidade de observar padrões na natureza, entender os sistemas naturais e tirar partido dele (farmacêuticos, botânicos, ecologistas, paisagistas);

E em 1986 surge a Teoria Triárquica da Inteligência de Robert Sternberg (1994) que divide a Inteligência em três formas: analítica, criativa e prática. A cada uma correspondem outras três formas parciais que se complementam entre si: componencial (ligada à analítica), experiencial (ligada à criativa) e contextual (ligada à prática). A inteligência analítica consiste na capacidade de analisar, julgar, avaliar, comparar e diferenciar. A inteligência criativa consiste por sua vez, na capacidade de criar, desenhar, inventar, originar e imaginar. Por fim, a inteligência prática consiste na capacidade de usar, aplicar, implementar e por em prática. Sternberg refere ainda, que estudantes com diferentes capacidades de inteligência se comportam de maneira diferente na escola. Estudantes com elevada capacidade analítica tendem a ser favorecidos na escola regular, têm tipicamente boas notas e bons resultados de QI, e mais tarde são admitidos em colégios bons e competitivos. Por sua vez, alunos com alta capacidade criativa não são frequentemente os melhores alunos, e os professores não têm boas expectativas destes. Como estes os indivíduos com capacidade prática, não são muito bem sucedidos na vertente académica mas são bons fora da escola, pois as suas capacidades sociais e senso comum levam-nos a ter sucesso como entertainers. A teoria triárquica é, segundo o Sternberg, composta por três subteorias: a contextual, a componencial e a experiencial. A primeira relaciona a inteligência com o ambiente exterior ao indivíduo; a segunda refere-se ao seu ambiente interior; e a terceira ocupa-se da interacção entre os dois ambientes referidos onde, por sua vez, a inteligência vai operando. Por meio da teoria triárquica, o autor assume que a formação da inteligência tem lugar entre os dois mundos, interior e exterior, o que remete para a capacidade do sujeito ser único e individual.

Ambas as teorias de Gardner e Sternberg incluem uma ou mais categorias novas relacionadas com o entendimento que podemos ter de nós próprios e dos outros, na relação com o mundo.

Entramos assim na importância da Inteligência Emocional, desenvolvida primeiramente por Peter Salovey e John Mayer em 1990. E mais tarde popularizada por Daniel Goleman (1997), que enfatiza a importância da Inteligência Emocional no controle de sentimentos consigo mesmo, com os outros e com o mundo exterior. Interligada ao Temperamento e Personalidade, a Inteligência Emocional individual desenvolve condicionantes nos estilos de Aprendizagem e Pensamento (impulsivo/reflexivo, superfície/profundidade) de cada aluno. A personalidade refere-se a padrões de pensamento, sentir e agir, que caracterizam a forma como um indivíduo se adapta ao mundo que o rodeia. Existem cinco grandes factores de identificação da personalidade ou suas dimensões: abertura, consciência, extroversão, agradabilidade e estabilidade emocional. O temperamento está ligado à personalidade, e refere-se à afectividade, actividade e atenção do sujeito, direcciona-se a formas de responder e estilos de aprendizagem e pensamento individual. Existem três tipos de temperamento: a chamada 'criança fácil', geralmente bem-disposta, que rapidamente estabelece rotinas e se adapta a novas situações; a 'criança difícil', que tende a reagir de forma negativa, tendencialmente agressiva, descontrolada e que rejeita novas experiências; e a 'criança lenta', pouco activa, aparentemente apática, com muita dificuldade em adaptar-se. (Santrock, 2004)

São descritos ainda, dois estilos de aprendizagem e pensamento:

1. Impulsivo/reflexivo: relaciona-se com o conceito de tempo de cada um. Esta dicotomia envolve uma tendência específica de reacção e resposta por parte do aluno. De forma rápida, impulsiva e irreflectida, ou pelo contrário levando certo tempo para reflectir e responder com cuidado e assertividade.
2. Superfície/profundidade: envolve a proximidade e aprofundamento que cada aluno faz no entendimento das matérias. O estudante de profundidade tem um pensamento construtivo das matérias dadas, são auto-motivados e detectam as matérias que são mais significativas para recordar; enquanto o de superfície aprende apenas o necessário e obrigatório, bem como é motivado pelas recompensas exteriores, pelos prémios e notas positivas.

Segundo Bonnie Cramond (Morais, 2006) ambos criatividade e inteligência são construções multidimensionais que o ser Humano demonstra possuir a algum nível, contudo o sujeito comum tem facilidade em admitir que não possui criatividade, e raramente admite não ter inteligência. Define-se aqui um objectivo para os professores, que deve ser o de descobrir e motivar o desenvolvimento das capacidades dos alunos em ambas as áreas.

Parte 2 A História do Conceito de Criatividade

A partir de John Dacey (1999) até à Renascença, acreditava-se que as grandes inovações eram inspiradas pelos deuses ou por Deus (dependendo da religião). Durante a Renascença, esta visão foi substituída pela herança genética. No início do século XX tem início o debate entre natureza versus instrução (ou o eterno debate entre ‘nature versus nurture’). As últimas décadas do século vinte apontam para o modelo ‘biopsicossocial’, que acredita desta forma, que os actos criativos têm uma origem complexa, fruto da interacção entre forças biológicas, psicológicas e sociais.

A primeira explicação advém dos escritos de Homero (especialmente a *Ilíada*) e dos autores da Bíblia (principalmente o *Antigo Testamento*), onde se entendia que a mente era composta por duas câmaras distintas: a câmara onde as ideias inovadoras surgiam, era inspirada pelos deuses (através da mediação dos cantos das musas – intermediárias dos deuses)⁷.

Assim a câmara mais importante da mente, era receptora das inovações sobrenaturais e cobria esta visão de ‘génio’ como mensageiro de Deus, baseava o acto da criação na produção de algo completamente sem pensar. Esta visão que veio dos Gregos, considerava que os deuses e as Musas transmitiam ‘através da respiração’ ideias criativas no artista (é por isso que se refere a ‘inspiração’ quando temos uma boa ideia). Platão e Aristóteles acreditavam assim que a câmara da criatividade, também incluía a loucura e o espírito das musas estava presente. Finalmente a

⁷ Ex: Caliope para a poesia épica e heróica, Clio para a história; Érato para a poesia amorosa; Euterpe para a música e poesia lírica; Melpômene para a tragédia; Polímnia para os hinos aos deuses; Terpsícore para a dança; Tália para a comédia; e Urânia para a astronomia.

segunda câmara seria onde os pensamentos mais mundanos tinham lugar, e produzidos exclusivamente pelo sujeito.

O termo 'bicameral mind' surge com o psicólogo Julian Jaynes, que em 1976 apresenta essa ideia no livro *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*.⁸ De acordo com Jaynes (1976:221) a esquizofrenia (doença intimamente ligada a alucinações e a ouvir vozes) é um vestígio dos tempos antigos, e o que hoje é considerado doença mental, há 3000 anos era sim a transmissão da criatividade pelos deuses, e assim fazia sentido como uma parte importante da vida humana.

Hans Eysenck⁹ cita uma descrição que Plutarco faz de Arquimedes (o grande geômetra), para explicar que em latim não existe uma distinção linguística entre loucura e inspiração. Mania e furor são termos que cobrem muitos significados como raiva, paixão, inspiração e insanidade.

Segundo John Dacey (1999) terá sido o filósofo Aristóteles, o mais próximo a entender o conceito de 'bicameral mind', pois apesar de concordar com os seus predecessores, que a inspiração envolve loucura, ele suspeitava que grandes 'insights' são resultado de um processo de pensamento a que chamou associativismo. O pensamento seria um processo de associação de ideias (palavras, imagens, fórmulas, etc.) com outras ideias, ou mesmo de eventos e objectos que ocorrem num mesmo lugar e tempo, que podem ser semelhantes ou opostos. Quando actualmente se aponta para as estratégias da criatividade, é comum falar-se em inovação quando se faz algo totalmente diferente, apenas alterando o modo de execução. Dacey (1999) refere que podemos encontrar já essa noção de 'insight' em Aristóteles, quando este associa o brincar de uma criança com blocos e paus de madeira com o construtor que move os blocos de pedra do templo, segundo essa mesma forma de transporte. Julian Jaynes considera ainda, que no final da Idade Média, a comunicação, a escrita e outras operações mentais trouxeram complexidade à

⁸ A tese principal de Julian Jaynes é a de que «it is perfectly possible that there could have existed a race of men who spoke, judged, reasoned, solved problems, indeed did most of the things that we do, but who were not conscious at all... a civilization without consciousness is possible» in *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*. (Jaynes, 1979:47)

⁹ In EYSENCK, Hans J.; EYSENCK, Sybil B. G. (1977) *Personality structure and measurement*. London: Routledge & Kegan Paul.
Hans Eysenck, psicólogo britânico de origem alemã, conhecido pelo seu trabalho em torno da personalidade e hereditariedade da inteligência.

vida humana, e a noção de 'bicameral mind' perde-se a partir do momento que se reconheceu que o ser humano pode ter responsabilidade no que inventa e cria. É neste momento que são criadas as condições para o desenvolvimento da metodologia científica, mas muitas inovações como as dos Gregos três séculos antes da ascensão do Império Romano, e dos Europeus medievais, iriam reforçar esta ânsia pelo conhecimento. Segundo John Dacey (1999) o historiador Moses Hadas¹⁰ sugere que os Gregos eram profílicamente criativos, porque viviam livres de constrangimentos cognitivos que afligiam outras civilizações, pois eram economicamente seguros e tinham escravos, contudo considera ainda que o mais decisivo seria a sua liberdade religiosa – pois apesar de acreditar que as suas ideias provinham da inspiração dos deuses, estes últimos existiam no Olimpo e preocupavam-se pouco com a vida dos humanos. O politeísmo grego permitia a escolha individual e a máxima autonomia, pois não conseguiam prever o que os deuses fariam e menos ainda assumir o que estes pensavam ou sentiam. Comparando com a Europa Medieval (final do séc. IV até séc. XII) que vive o Cristianismo, onde um Deus assume saber o destino dos homens e observa as suas vidas; além do dogma, criam-se os conceitos de pecado e respectivo castigo – primeiro com as Árias, depois através da inquisição, é inibida a expressão individual, a escolha e a própria criatividade, rejeitando-se as ideias desviantes considerando-as hereges. Mesmo a autoria das obras em homenagem a Deus é diferente, pois apesar dos Gregos considerarem que o processo criativo advinha dos deuses, assinavam sobre a sua responsabilidade individual todas as obras desde o Parthenon a vasos pintados, enquanto as catedrais cristãs continuam anónimas. Contudo, nem tudo da 'idade das trevas' é isento de criatividade, o autor John Dacey (1999) aponta que os monges cristãos irlandeses além de terem sido responsáveis pela preservação dos textos pagãos, escreveram grandes obras: desde o famoso *Book of Kells* até a *Cidade de Deus* de Santo Agostinho (que entre 413 e 426 ofereceu a vida de Cristo e a visão cristã, corrigindo Platão e os Gregos na crença na vida como uma série de ciclos, que se repetem e apontando pela primeira vez que nem todas as ideias advêm de Deus).

A Peste Negra que termina apenas em 1350, definirá uma nova mentalidade em que o individual assume-se em detrimento da obediência ao clero, e a hierarquia feudal transformaria a estrutura social – os artistas, poetas e filósofos continuam inspirados por Deus, mas começam a trabalhar para mecenas com uma liberdade inédita. E em 1400, a população europeia estava

¹⁰ In Hadas, M. (1965). The Greek paradigm of self control. In R. Klausner (Ed.), *The quest for self control*. New York: Free Press.

economicamente tão equilibrada como antes da queda do Império Romano. Estavam assim criadas as condições para um século mais tarde se dar a revolução intelectual e espiritual da Renascença que uniu sem preconceitos: religião e paganismo.

O século dezoito com Copernicus, Galileu, Hobbes, Locke e Newton, veio acentuar a confiança na ciência através do humanismo. Em 1767, William Duff escreveu sobre as qualidades do génio (diferente de talento, que é produtivo mas não cria obrigatoriamente algo de novo)¹¹, e este autor desmistifica o acto criativo, pois suspeita da natureza biopsicológica deste processo, estuda a hereditariedade bem como os tempos em que cada autor em estudo vive, o que como a história provará, será muito precoce para o seu tempo (considerar as influências sociais no desenvolvimento da criatividade). As qualidades fundamentais de um génio como Shakespeare, seriam uma combinação entre a imaginação com o julgamento e o gosto. Para este autor todas as descobertas científicas e artísticas, eram fruto: da imaginação (que contribuía para a mente reflectir as suas próprias funções, como organizar as ideias segundo combinações e associações infinitas); do julgamento (essencial para avaliar ideias, opções e actos, para contrabalançar a influência da imaginação); e do gosto (que providenciava um sentido de estética à avaliação fria do julgamento, complementando-o). John Dacey (1999) resume os contributos do Iluminismo ao estudo da criatividade em alguns pontos:

1. A oposição entre o social e o filosófico, e a igreja e o estado autoritário;
2. A Instituição *British Royal Society*, a primeira organização de estudo da criatividade;
3. Os desenvolvimentos das ciências naturais;
4. A separação da ideia de criatividade das explicações ordinárias de génio;
5. A doutrina do individualismo;
6. Três obras essenciais: *Advancement of Learning* de Francis Bacon, *The Wealth of Nations* de Adam Smith e *Essay on Population* de Thomas Malthus.

Assistimos a uma aproximação semelhante em Robert Albert e Mark Runco:

¹¹ *In Essays on Original Genius* (1767).

Tedious and tangential as they were at times, nevertheless, the debates through the 18th century eventually came to four important acceptable distinctions, which were to become the bedrock of our present-day ideas of creativity: 1. Genius was divorced from the supernatural; 2. Genius, although exceptional, was a potential for every individual; 3. Talent and genius were to be distinguished from each other; 4. Their potential and exercise depend on the political atmosphere at the time (this last distinction would not be recognize for many years, however). (Runco, 1997: 26)

Já no século dezanove, sem a inspiração divina, as ciências médicas tentam comprovar que seria a hereditariedade a responsável pela dádiva da criatividade, e procura-se saber se o gênio utiliza o conhecimento elementar (das partes e elementos de um problema para o seu todo) ou holístico (do todo do problema para as suas partes), e dois campos científicos são criados: um conhecido pelo Associativismo (ramo do Behaviorismo) e outro por *Gestalt* (psicologia da Forma).

Francis Galton, herdeiro de Aristóteles era um eugenicista, meteorologista, evolucionista (primo de Darwin), geógrafo, antropologista, etc. e apesar de ainda não fazer distinção entre inteligência e criatividade, contribui de forma inestimável para o conceito de pensamento criativo.¹² Num artigo designado de *Psychometric experiments* (1879), Galton descreve de forma meticulosa todos os pensamentos envolvidos num passeio na rua Pall Mall em Londres e refere:

The general impression they have left upon me is like that which many of us have experienced when the basement of our house happens to be under through sanitary repairs, and we realize for the first time the complex system of drains and gas - and water - pipes, flues, bell-wires, and so forth, upon which our comfort depends, but which are usually hidden out of sight, and of whose existence, so long as they acted well, we had never troubled ourselves. (Galton, 1879:150)

Conforme John Dacey (1999), Crovitz no seu livro *Galton's Walk* descobre que há dois princípios de enorme impacto no estudo do pensamento: a primeira noção é a de 'recorrência', que considera a consciência como uma 'sessão plenária' cheia de objectos; a segunda é o movimento cíclico. Galton refere que isto acontece na consciência, como se a dado momento esta ficasse coberta de pensamentos, e que a partir daí os pensamentos apenas pudessem girar em torno, tomando o lugar de outros. Assim segundo o autor, os pensamentos sucedem-se segundo uma ordem, e não surgem de forma aleatória nem estagnam, o que seria importante para o

¹² In *Hereditary Genius* (1869)

pensamento lógico (contrariamente ao criativo). Contudo Galton afirma também, que um novo 'input' pode aparecer na 'sessão plenária' de outra parte da mente, isto é: do inconsciente (que seria a cave do pensamento) e entraria assim na associação consciente anterior – seria a 'free association'¹³ – 'ideas in the conscious mind are linked to those in the unconscious mind by threads of similarity'. (1879:162) Segundo John Dacey, Galton considerava que o génio residia nas pessoas que nasciam com uma herança genética cerebral excepcional, e recusava o valor da experiência ou do ambiente que rodeia.

De forma contrária, os psicólogos da *Gestalt* consideravam que a criatividade envolvia um processo mais complicado que a associação de ideias segundo caminhos novos e diferentes. O primeiro autor será Christian Freiherr von Ehrenfels, no livro *Über Gestaltqualitäten* (Sobre as qualidades formais) de 1890, evidencia a existência de 'objectos perceptivos' (como as formas espaciais, as melodias e as estruturas rítmicas) que não se reduzem à soma de sensações precisas, mas apresentam-se originariamente como 'formas', isto é: como relações estruturais, ou seja, como algo diferente de uma soma de 'átomos' de sensações. Para o estudo da criatividade, este fundou o conceito de 'ideias inatas' que seriam produzidas inteiramente no consciente e inconsciente, não dependendo de sentido para a sua existência. Segue-se Max Wertheimer (que com Kurt Koffka and Wolfgang Köhler, funda a Psicologia da Forma no início do século vinte), concordando com os associativistas assume que o processo é um agregado, mas de 'formas e padrões mentais', sendo a sua relação mais complexa que a mera associação. Considera que um artista antes de apontar ideias e procurar encontrar associações, vislumbra a ideia total, procurando depois na resolução prática das partes, completa-la. Para Wertheimer, o mais importante na criatividade é alterar o ponto de vista no problema, em vez procurar associar e disseminar as partes.

William James foi o primeiro psicólogo a fazer a associação entre o ambiente e a herança genética, referindo que muitas vezes a filosofia dos pais teria maior impacto na criatividade que os genes. Como Galton e Freud, James considerava que a capacidade de aceder a ideias do inconsciente era vital para dar origem à originalidade. Designando o inconsciente de 'pensée de derrière la tête' (Dacey, 1999:320) (literalmente - pensar pela parte de trás do nosso cérebro), James reconheceu a importância deste elemento psicológico no desenvolvimento da criatividade,

¹³ Sigmund Freud trataria de novo este conceito de 'associação livre', já na passagem do século.

contudo seria Freud a trazer essa peça para a modernidade. Sigmund Freud relacionou os traços da personalidade com as experiências vividas na infância, e no mesmo seguimento, a criatividade seria geralmente resultado de uma experiência traumática vivida antes dos cinco anos de idade. Esta experiência ficaria como que enterrada no inconsciente, e este material criativo nunca poderia ter um verdadeiro impacto na vida consciente. Na obra *Studies on Hysteria*¹⁴ revela que os conteúdos do inconsciente, tal como na hipnose, poderiam surgir a partir da sugestão de certas palavras-chave nos pacientes, conduzindo a uma mistura entre inconsciente e consciente que resolveria o trauma. Assim o acto criativo seria a transformação de uma mente doente em saudável. Freud acrescenta que o inconsciente é extremamente simbólico como nos sonhos, tem um fraco conceito de tempo e espaço, está largamente envolvido com imagens em vez de palavras, e relaciona o processo criativo com os mecanismos de defesa (que são tentativas inconscientes para prevenir sensações desagradáveis e frustrantes) tais como: a ‘compensação’; ‘regressão’; ‘deslocamento’; ‘compartimentação’ e a ‘sublimação’. Esta última acontece logo que a criança de quatro anos desenvolve desejo sexual pelos pais de sexo oposto, ao não conseguir preencher essa necessidade, a ‘sublimação’ toma lugar e nascem os primeiros vestígios da imaginação. Contudo, muitos dos seguidores de Freud contrariam o valor deste mecanismo de defesa no desenvolvimento da criatividade, é o caso de Ernst Kris (1936) que valoriza sim a ‘regressão’ (regredir ao serviço do ‘ego’ para um espaço mental infantil) no acto artístico.

A criatividade até aqui seria uma capacidade do pensamento apenas concedida a indivíduos das ‘artes’ como pintores, escultores, poetas, músicos compositores ou escritores. É a seguir à Segunda Guerra Mundial que se começa a observar a criatividade na matemática e nas ciências naturais, bem como em áreas profissionais como a arquitectura, embora ainda fosse conotada com valores estéticos. Seria a corrida ao espaço e principalmente a seguir ao Sputnik, no final dos anos 50, que as atenções se voltam para a física e engenharia, e a criatividade começa a ser vista como a forma ideal de inovar num mundo em competição. Hoje em dia é comum ouvir-se falar da criatividade na importância em inovar nos negócios, e num mundo cada vez mais tecnológico em que as máquinas resolvem as actividades rotineiras e do pensamento diário, esta passou a significar a ‘dignidade humana’, um elemento que significa ‘saúde mental’ (ligado à flexibilidade, abertura de espírito, coragem, aventura e personalidade).

¹⁴ In BREUER, Josef, FREUD, Sigmund (1973) *Studies on hysteria*, London: Hogarth Press.

Assim segundo John Dacey (1999) existiram três tempos distintos na história do conceito da criatividade. Da pré-história até a Idade Média, a criatividade era entendida, geralmente, como um processo misterioso, sobrenatural (um presente dos deuses ou de Deus, dependendo da religião e cultura - Grega, Hindu, Egípcia, Inca e Muçulmana, Judia ou Cristã). Na passagem da Renascença para o Humanismo, o conceito de hereditariedade toma lugar, dando lugar gradualmente a influências contextuais e psicológicas. Neste século vamos assistir a: teorias cognitivas (Wallas, Terman, Kohler, Piaget e Wertheimer; teorias da personalidade (Freud, Jung, Adler, Rank, Rogers, MacKinnon, Barron, Roe, Helson, e Maslow); e a pesquisa ao nível do estudo do cérebro de Penfield e Sperry. É o modelo 'biopsicossocial' (fruto da interação entre forças biológicas, psicológicas e sociais) que guia a teoria e pesquisa actual da criatividade, tornando-a mais complexa, mas também mais satisfatória. Interessante constatar que se no séc. XIX o conceito de criatividade era equiparado ao da loucura, ganhando terreno e aceitação até os dias de hoje, em que para além de saudável, é entendido como essencial para inovar num mundo em constante mudança.

Parte 3 Definição de Criatividade

Será Guilford (1983) o investigador considerado 'o pai da criatividade', uma vez que, como já vimos, até ele a ideia prevalecente era a de que o talento criativo era essencialmente uma questão de inteligência e de Q.I.. Guilford rejeitou os tradicionais testes de inteligência para explorar o domínio da criatividade e veio a criar os seus próprios testes da criatividade. O discurso de posse da presidência da Associação Americana de Psicologia que Guilford fez em 1950, iria virar o rumo dos estudos sobre a criatividade, pois condenava as baixas correlações entre a avaliação da criatividade e a inteligência, e denunciava a importância na infância da descoberta do potencial criativo. Torrance (1962) concebe uma teoria limiar que postula que desde que o Q.I. não seja abaixo de um certo limite (correspondendo a 90) a criatividade está comprometida e acima de certo limiar torna-se quase independente da inteligência (correspondendo a 130). A posição de Amabile (1983) vai ao encontro de Torrance, ao defender que a inteligência é um componente necessário, mas não suficiente para o desempenho criativo.

Guilford (1983) encontraria no 'pensamento divergente' (geração criativa de múltiplas respostas para um conjunto de problemas) a resposta para a criatividade. Contudo, vários autores contemporâneos como Sternberg e Weisberg, consideram o processo da criatividade relativa a

uma resolução de problemas, esta tónica cognitiva é enfatizada por Clarigde (Pereira, 1996) ao colocar o pensamento divergente em segundo plano, referindo que o pensamento criativo só ocorre quando combinado com processos lógicos.

Segundo Taylor (1981), a criatividade é o processo intelectual que tem por resultado a produção de ideias simultaneamente originais e válidas, e distingue cinco níveis de criatividade:

1. Expressiva, que é definida pelas características singulares da individualidade;
2. Produtiva, mobiliza talentos ou aptidões, mas não traduz originalidade em relação ao que outros fazem;
3. Inventiva, utiliza com originalidade, a experiência adquirida;
4. Inovadora, exige maior capacidade de abstracção e é geradora de progressos;
5. Emergente, é o mais elaborado e corresponde à concepção de princípios fundamentais totalmente novos;

Amabile (1983) defende ainda, que uma resposta criativa é simultaneamente nova e apropriada, útil, correcta ou válida. Para Vernon (1989), a criatividade traduz-se na capacidade de um determinado indivíduo produzir ideias novas ou originais, *insights*, reestruturações, invenções ou objectos artísticos que sejam aceites pelos especialistas como de valor científico, estético, social ou tecnológico. Sternberg e Lubart (1999) definem a criatividade como a capacidade de produzir trabalho que seja simultaneamente inovador (original e inesperado) e apropriado (útil, adaptado aos constrangimentos da tarefa).

Seltzer e Bentley (1999) definem criatividade como a aplicação do conhecimento e das competências de uma nova forma, com a finalidade de se atingir determinado objectivo.

Segundo estes autores, para conseguir isso, os alunos deverão possuir as seguintes qualidades essenciais:

1. Capacidade para identificar novos problemas, mais do que estar dependente de outros para os definir;
2. Capacidade para transferir conhecimento adquirido num contexto para outro contexto, de modo a conseguir resolver um problema;

3. Acreditar que a aprendizagem é um processo incremental, no qual vamos sucessivamente tentando, até atingir o sucesso;
4. A capacidade de forçarmos a atenção num determinado objectivo ou conjunto de objectivos;

Existe além disso, uma definição que hoje se afirma como consensual, esta é dada por Todd Lubart e subscrita por vários autores: 'A criatividade é a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto onde se manifesta.' (Tod Lubart, 2003:10).

Segundo Cropley (1999), focalizando-se na pessoa, a criatividade é definida como um aspecto do pensamento, uma constelação da personalidade; e como uma interacção entre pensamento, propriedades individuais, e motivação.

A novidade é essencial à criatividade, contudo esta bem como a fantasia (que acontece por exemplo nos sonhos) em que a conexão com a realidade é ténue não caracterizam a criatividade, que deve produzir algo relevante e efectivamente novo.

Muitos autores consideram que a criatividade só se aplica nas Artes e nas Ciências, mas apesar de alguma especificidade, a abordagem da criatividade pode ser generalizada a inúmeras áreas. Quando pensamos nas armas como produtos criativos, teremos de acrescentar a conotação positiva inerente ao conceito de criatividade, pois existe ainda um elemento necessário – a ética.

Cropley (1999) refere ainda que existem vários níveis de criatividade, tal como Taylor também já havia referido, vejamos:

1. Ordinária – referente ao dia-a-dia;
2. Sublime – relativa a autores como Leonardo da Vinci ou Einstein, que alargaram as perspectivas humanas e que ultrapassam a história, ou que revolucionaram uma área introduzindo um novo paradigma;
3. Espontaneamente expressiva – refere-se à produção livre de ideias, como por exemplo o *brainstorming*;
4. Técnica – requer habilidade técnica com palavras, tintas, instrumentos ou ferramentas;
5. Inventiva – cria uma aplicação diferente a partir do conhecido;

6. Inovadora – requer a expansão de princípios conhecidos;

7. Emergente – desenvolve novos princípios;

(No ensino deparamo-nos muitas vezes com alunos criativos ao nível da espontaneidade expressiva mas em que a criatividade técnica está em prejuízo).

Amabile (1983) descreve a criatividade como a confluência de motivação intrínseca, capacidades e conhecimentos relevantes para o domínio e habilidades criativas relevantes. As habilidades criativas integram os estilos cognitivos que permitem lidar com a complexidade, conhecimento dos processos para a produção de ideias, trabalho marcado por esforço concentrado, capacidade para se distanciar dos problemas e dinamismo. Esta perspectiva multidimensional é comungada por Sternberg & Lubart (1995) e a Teoria do Investimento Criativo, em que os pensadores criativos são como os bons investidores (onde se compra barato - ideias - e vende-se caro), e propõem que a criatividade requer a conjugação de seis recursos: as habilidades cognitivas, o conhecimento, os estilos de pensamento, a personalidade, a motivação e o contexto.

Para Csikzentmihayi (2002), a criatividade é fundada num sistema composto por três elementos: uma cultura que contém regras simbólicas [o campo]; uma pessoa que traz algo de novo no campo simbólico [o indivíduo]; um grupo de peritos que conhecem e validam a inovação [o âmbito]. A criatividade só se pode observar na interação do '*campo*' (é um conjunto de regras e procedimentos, também denominado por cultura), o '*âmbito*' (constituído pelos indivíduos que dão acesso ao campo) e o '*indivíduo*' (quando a pessoa usa os símbolos de um dado domínio da arte ou das ciências e os transforma numa ideia nova). O fenómeno da criatividade depende assim não apenas do individual, mas também do sistema em que se desenvolve a interação, na inter-relação entre campo, o âmbito e indivíduo. Gardner (1993) faz uma distinção diferente entre [domínio] (o corpo de conhecimentos sobre a área temática específica) e [o campo] (o contexto em que o corpo de conhecimentos é estudado e elaborado, incluindo as pessoas que trabalham no domínio).

A criatividade inventiva, inovadora e emergente, é descrita por alguns artistas, escritores e cientistas como algo inato e executado sem esforço. Um exemplo disso está bem presente no filme *Amadeus* de Peter Shaffer, que retrata a vida de Wolfgang Amadeus Mozart. Um homem vulgar, mal-educado, imaturo, mimado e infantil que passa muito tempo a beber e a divertir-se, e

está constantemente em dívida. Contudo ele produz música maravilhosa, supostamente sem sequer pensar nisso (no momento certo a música surge e começa a fluir, e Mozart simplesmente passa para o papel as composições que ‘cria’). O caso de Mozart pode criar ambiguidades em relação à necessidade de esforço e empenho para se criar algo novo, contudo se tivermos em conta que este tinha ‘ouvido absoluto’ e estudava música desde os 2 anos de idade, as dúvidas caem por terra. Estão neste caso bem patentes as condições descritas por Amabile: motivação intrínseca, capacidades e conhecimentos relevantes para o domínio e habilidades criativas relevantes.

A nossa sociedade detém uma visão romântica sobre a origem dos acontecimentos artísticos e das descobertas científicas. Voltamos à visão do génio, produto de *insights* parciais, saltos mágicos da imaginação que ocorrem em indivíduos capazes de desenvolver processos de pensamento extraordinários. Contudo esta visão é altamente contestada, considera-se sim que depois de muito esforço e fruto de uma vivência embrenhada na resolução de um problema, será quando o autor ou artista se encontra distraído que o inconsciente presenteia o consciente com ideias criativas que a pessoa então põe em prática com a sensação de ‘Aha!’ ‘eureka’ ou ‘insight’ criativo espontâneo, súbito, sem participação consciente na produção da ideia (no caso artístico) ou na resolução de problemas (no caso científico).

Weisberg (1986) aponta factores ligados à criatividade: um relaciona-se com a sua definição, referindo-se à criatividade como procura de resolução de problemas; outro factor relaciona-se com a consideração de algo novo quando uma criação individual tem uma forte repercussão e aceitação colectiva (por exemplo a descoberta da teoria da selecção natural de Darwin e Russell Wallace); por último é aceite que os processos envolvidos na criação científica e na criação artística são similares, sendo ambos a resolução de problemas específicos de uma forma radicalmente nova (é na alteração das regras a que estamos habituados a resolver problemas que muitas vezes criamos algo de novo, bem como o que difere os ‘génios’ do resto da humanidade, é a vontade genuína de produzir algo inteiramente novo, e a perseverança para alcançar esse objectivo.)

Alencar (1986) opõe-se também ao mito do génio, e destaca ainda a importância da preparação do indivíduo criativo (o que envolve também uma bagagem de conhecimentos, aspecto

defendido, como muito importante, por todos os investigadores desta área), a par de uma dedicação, esforço, envolvimento, trabalho prolongado e persistência.

Há ainda quem refira uma possibilidade de associação entre criatividade e psicopatologia. De facto segundo ainda, o modelo psicanalítico de Freud, na origem do comportamento criativo estará um conflito inconsciente de natureza sexual. Mas contrapondo à associação patológica, este conflito sublimará a neurose em criações. Para alguns neo-freudianos, como Kubie (1967) e Alencar (1986), o comportamento criativo pode estar liberto de conflitos inconscientes e reacções defensivas contra necessidades incontroláveis do sujeito, encontrando no pré-consciente, provocado pelo indivíduo (por relaxamento e apelo à fantasia), com maior espaço para a vontade do criador. Rogers (1985) acredita que, a criatividade construtiva ocorre apenas em pessoas psicologicamente saudáveis. E essas pessoas apresentam as seguintes características:

1. Abertura à experiência, a qual implica ausência de rigidez, tolerância à ambiguidade e maior permeabilidade aos conceitos, às opiniões, às percepções e às hipóteses;
2. Habilidades para viver o momento presente com a maior adaptabilidade e organização contínua do *self* e da personalidade;
3. Confiança no organismo como um meio de alcançar um comportamento mais satisfatório em cada momento existencial;
4. Apresentação de um *locus* interno de controlo;
5. Habilidade para brincar e combinar ideias;

Esta forma saudável de resolução de conflitos inconscientes, poderá ainda ser vista como uma continuação, no adulto, do jogo infantil.

No geral, a criatividade emana a essência de quem é único, permitindo o crescimento do seu próprio universo e o aprofundamento de experiências interiores. Shallcross (1998) diz que a criatividade pode ser entendida como a expressão do *Eu* único de um indivíduo que se manifesta de forma diferente em cada pessoa, segundo as orientações pessoais, o ambiente, o interesse, a habilidade ou o talento.

Se para alguns, são as associações inovadoras de ideias que são úteis, para outros, o meio principal para se libertarem do rotineiro. A criatividade aparece frequentemente apresentada como a formação de relações entre coisas formalmente desconexas, dando alguns autores particular importância ao papel das contradições no processo criativo. Segundo Cropley (1999) a definição da criatividade envolve reconciliar posições contraditórias ou 'paradoxos':

1. A criatividade envolve alterações no cotidiano, mas pode ser encontrada em qualquer pessoa.
2. A novidade é o elemento essencial na criatividade, mas apesar de necessário não é suficiente.
3. A criatividade não significa o mesmo que inteligência, mas também não é independente desta.
4. A criatividade exige um conhecimento profundo, mas liberta de constrangimentos e limitações.
5. A criatividade implica trazer algo à existência, contudo pode-se estudá-la sem referência ao produto.
6. A criatividade requer um desvio das normas sociais, pois implica fazer algo de forma diferente do habitual, contudo tem de ser tolerada pela sociedade.
7. A criatividade estabelece uma combinação de características de personalidade contraditórias, pois para além de abertura à novidade, flexibilidade e vontade de correr riscos; a personalidade de uma pessoa criativa envolve sete 'polaridades': abertura e ao mesmo tempo a vontade de fechar formas incompletas; fantasia combinada com o extremo sentido de realidade; atitudes críticas e destrutivas com a resolução de problemas construtiva; neutralidade fria com o envolvimento apaixonado; auto-confiança com a dúvida e auto-crítica; insegurança e autonomia; e a tensão lado a lado com relaxamento.
8. A criatividade envolve dois estilos opostos de motivação: Intrínseca (um sentimento interior intrínseco à vontade de criar algo novo) e Extrínseca (relacionada com recompensas que poderá vir a receber posteriormente).
9. A criatividade lida com paradoxos no próprio processo de produção da novidade: tem início com o pensamento convergente na fase da 'informação', segue-se o pensamento divergente na fase de 'iluminação'; modéstia na fase de 'verificação' e auto-confiança durante a 'comunicação'.

Vários autores têm construído modelos do processo criativo, como é descrito acima, inicialmente, com Wallas (1926), consideravam-se quatro fases (também designado o modelo clássico): a 'impregnação' (onde a pessoa torna-se familiarizada com uma área específica e procura informação sobre o assunto em estudo), a 'incubação' (onde se procura genuinamente, na informação a solução a um dado problema), a 'iluminação' (onde a pessoa se afasta do problema até que solução aparece, parecendo 'vindo do nada'), a 'verificação' (onde a pessoa verifica a solução). Contudo Runco (1996), completa o modelo com duas últimas fases: a 'comunicação' (onde a pessoa comunica a novidade a outros especialistas da mesma área) e a 'validação' (quando a novidade é validada perante a sociedade como efectiva e relevante).

Assim, por definição a criatividade relaciona-se com o pensamento divergente, caracterizado pela fluência, flexibilidade e originalidade de ideias e soluções. E advém de uma personalidade com elevada sensibilidade, aberta à experiência, destrezas superiores de *insight* ou de lidar com a novidade. (Morais, 2006: 7) E independentemente da polémica em torno da definição e da especificação da criatividade, esta é uma característica essencial da existência humano, apesar das grandes expressões criativas terem sido produzidas por um número reduzido de pessoas. O que é preciso é dar oportunidade a que esse potencial se expresse.

Parte 4 Criatividade e o Ensino

Segundo Bonnie Cramond (Morais, 2006) um aluno pode nascer com a capacidade criativa e sensibilidade perceptiva, mas se não tiver acesso por parte dos familiares, professores e amigos à arte, seja em trabalhos manuais, desenho em casa, etc. será difícil desenvolver o interesse pelo campo artístico. Essa pessoa terá muitas das componentes necessárias para exprimir a criatividade, mas só a coincidência de diversas variáveis e em combinações perfeitas, criam as condições para se dar a manifestação da grande criatividade, por isso esta é tão rara.

Em relação à educação para a criatividade, Rogers (1954) afirma que ela estaria na tendência humana para se auto-realizar, para concretizar as suas potencialidades. Identifica ainda três condições internas da criatividade construtiva, a saber: a abertura à experiência, centro interior de avaliação e habilidade para lidar com elementos e conceitos.

Se observarmos as características das pessoas criativas entendemos o motivo pelo qual tinham mau comportamento em sala de aula: impulsivas, espontâneas, aceitam ser entendidas como

excêntricas, pouco tolerantes em situações de ofensa e avaliação, 'daydreaming', e muitas vezes incorrem em interrupções constantes devido à necessidade que sentem em chamar a atenção. (Bonnie Cramond in Morais, 2006) De facto, educar segundo a criatividade, aponta para a motivação criativa do aluno bem como a do educador, que deve assumir também ele uma postura criativa. A importância do ambiente propício à criatividade é tratada por Rogers (1985) referindo que o 'lugar psicologicamente' seguro tem de ser criado. Uma sala de aula em que o risco de se ter ideias é assumido, onde as ideias são tão válidas como boas respostas, e em que os erros são entendidos como mais uma oportunidade de aprendizagem.

Contudo, os sistemas educativos são muitas vezes acusados de limitar o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstracto, em detrimento doutras qualidades humanas como a imaginação e a criatividade. Torrance (1962) descobriu que perante o pedido de descrição do aluno ideal, os professores assinalam as crianças com QI elevado e não as com criatividade elevada.

Relativamente à educação, Kubie (1967) criticou a escola pelo seu fracasso em favorecer a criatividade do aluno. Ele condena a pressão, a submissão ao conformismo e ao hábito compulsivo de trabalhar, além do excesso de exercícios repetitivos que prejudicam o pensamento espontâneo e intuitivo. Também Rogers (1985) comenta a respeito do fracasso da escola no que diz respeito a favorecer a criatividade, estar a dar ênfase exagerado ao conformismo, à passividade e à estereotipia, em detrimento de certas condições, como a intuição, a abertura aos sentimentos e às emoções, aos interesses estéticos e à curiosidade.

O que parece não oferecer dúvida é que os alunos preferem aprender de forma criativa, explorando, manipulando, questionando, experimentando, testando e modificando ideias, ou seja, exercendo inquérito científico sobre o seu ambiente (Torrance, 1963). A criatividade tem que ser valorizada e encorajada, pois as pessoas só aprendem, o que sentem como compensador. Parece que, segundo Sternberg (2003) a escola continua a negligenciar as capacidades criativas das suas crianças. Transmite um saber feito e deixa-se pouco espaço para a criatividade, invenção, fantasia ou iniciativa do aluno. É a adaptação e a submissão que são reforçadas ainda que teoricamente se reconheça que a promoção da criatividade é fundamental na sociedade

actual. Segundo o mesmo autor o sistema educativo que não dê espaço à criatividade está condenado ao fracasso.

No entanto, para além da intervenção exterior do professor no desenvolvimento da criatividade dos alunos, é também muito importante a criação de uma atmosfera não ameaçadora, utilizando na sala de aula estratégias e processos criativos de ensino. Neste quadro é igualmente importante o clima de segurança psicológica de que fala Rogers (1985), a aceitação do aluno como indivíduo de valor, a compreensão empática do aluno e a aceitação da sua avaliação interna.

Cropley (1999) refere que a finalidade do ensino criativo não é a de produzir soluções criativas, mas sim a de dar energia e manter os esforços criativos dos alunos, removendo obstáculos e criando incentivos. Este autor acrescenta que os próprios professores são bastante influenciados pelas conceptualizações que possuem, relativas aos seus antigos professores e isso pode levá-los a exibirem padrões de comportamento pouco flexíveis ou imaturos, pelo menos no início das suas carreiras, dificultando-lhes assim a construção criativa do seu papel. Têm também de se ajustar às exigências e expectativas da hierarquia, dos colegas e dos alunos, podendo estas ser ou não conflitantes, em relação ao ensino criativo. Amabile (1983) refere que a avaliação de uma performance, mesmo que seja positiva, pode diminuir a criatividade. Pois a hipótese de uma primeira boa avaliação carrega a possibilidade de uma próxima negativa, de novo o ambiente seguro dissipa-se e cria-se o medo de falhar. Um bom exemplo será pensar num autor de um best-seller que se sente bloqueado para escrever um segundo livro, ou um artista que teme perder o estilo e ser esquecido depois de uma boa recepção pública. Mas existe o outro lado da recompensa, pois muitos autores continuam a produzir com a mesma naturalidade que antes, e muitos até precisam dessa força recompensadora que os move para continuar. Estes últimos podem caracterizar o aluno com forte auto-estima, autónomo e motivado. Amabile chegou mesmo a demonstrar a importância da motivação intrínseca para a produção criativa, destacando como as pessoas criativas habitualmente gostam do que fazem e estão focalizadas no esforço necessário para o conseguir, mais do que nas recompensas. Outro ambiente favorecedor da criatividade é o que consegue encontrar o equilíbrio saudável entre estímulo e reflexão. Apesar de hoje ser aceite por muitos pais que o ambiente rico em estímulos desenvolve o cérebro, muitos esquecem a importância do silêncio, da reflexão e fantasia. O educador tem de saber que as boas lições são espaçadas com tempos reservados a actividades alternativas e ao silêncio (Torrance, 1963).

Cramond (Morais, 2006: 33) enumera ainda estratégias que desenrolam actividades importantes no processo criativo em sala de aula:

1. Permitir novas visões ou novos caminhos no pensamento dos alunos;

Ex: É possível encontrar outra resposta para este problema? Esta história podia ter outro final? O que teria acontecido se o outro lado ganhasse a guerra?

2. Ajuda-los na descoberta das suas paixões pegando nos seus interesses pessoais. Encorajar a exploração, fazendo questões enigmáticas e ainda não comprovadas;

Ex: Há ainda muita incerteza por parte dos cientistas em relação ao desaparecimento dos dinossauros. O que vocês pensam? Vocês sabem porquê os números fibonacci ocorrem constantemente na natureza?

3. Mostre aos seus alunos que o conhecimento é um processo de tentativa, em constante reformulação;

Ex: Costumamos pensar que o mundo é certo, definido e regado por leis absolutas, aqui pede-se para colocar em questão coisas tão simples como no antigamente se pensar que o sol girava em torno da terra, e que hoje podemos saber e tomar como aceite muitas coisas que podem vir a ser descobertas como já não fazer parte da verdade.

4. Ensinar o risco explorando as consequências da tentativa e do erro. Valorizar a experiência, para além dos resultados.

Ex: Existem muitas actividades onde se criam ideias compensadoras, embora não sejam alvo de avaliação. Podemos avaliar o que o aluno aprendeu do projecto mesmo que tenha incorrido em insucesso.

5. Ajudar os alunos a encontrar os seus pontos fortes, bem como a importância de ultrapassar as suas fraquezas.

Ex: Os alunos aprendem no que são bons, experimentando coisas, deve dar-lhes a oportunidade de experimentar e ultrapassar as suas fraquezas.

6. Encorajar os alunos a avaliar os seus próprios resultados. Ensinar os métodos profissionais de trabalhar e avaliar, pois ao conceder uma importância acrescida a uma tarefa, cria-se uma motivação e ambição criada nessa transposição para o mundo real.

Ex: Os alunos podem aprender a fazer as suas páginas de ortografia, pontuação e significado à medida que evoluem, vão anexando mais informação e auto-avaliam-se continuamente.

7. Levá-los a brincar com as ideias. Muitas das melhores ideias advêm de alguém que brinca com as ideias, sem estar seriamente a pensar nelas. Kari Mullis, o cientista que recebeu o Prémio Nobel pela descoberta do DNA, fez essa descoberta enquanto conduzia na via-rápida da costa do pacífico e brincava com as moléculas.

Reflexão

Julgamos, de facto, que o desenvolvimento da criatividade pode contribuir para a autonomia crescente do aluno de hoje e do homem de amanhã. Se o objectivo principal da educação é o de ajudar o estudante a tornar-se uma pessoa plenamente desenvolvida, tanto no domínio intelectual, como nos emocional e social, se a educação deve desenvolver as potencialidades humanas, é justo que também estimule uma das aptidões mais características do Homem: a sua capacidade de criar e inovar a partir de situações comuns.

Infelizmente, o estudante criativo raramente tem a oportunidade de expressar o seu potencial criativo na sala de aula regular. A Educação Artística muitas vezes é confundida com a mera aplicação de um conjunto de técnicas que, normalmente, conduzem a formas estereotipadas ou convencionais de representação.

A educação em Arte deve permitir o equilíbrio entre a mão e o espírito; entre o fazer e o ser. O fazer, só por si, leva ao artifício, puramente tecnicista. Nesta perspectiva, a técnica é subsidiária da expressão. Em arte e numa sala de aula artística, por mais conciso que seja o exercício, conduz sempre a problemas indefinidos. Daí a necessidade de enfrentar o nevoeiro conceptual, que invade o início de cada projecto, com técnicas que conduzam ao reconhecimento de 'ideias inutilizáveis', 'ideias interessantes' e 'ideias imediatamente aplicáveis'. O conceito de criatividade é muito vasto como já vimos. Há uma tendência generalizada para reduzir os

fenómenos criativos a uma ordem empírica familiar. Todavia as representações da criatividade apontam várias abordagens, genericamente centradas no potencial de respostas originais.

A expressão revela o ser, com todas as suas potencialidades criativas, a sua prática continuada ajuda a estruturar e a desenvolver a personalidade humana, intensificando e esclarecendo fenómenos subjectivos, como a sensibilidade estética e a intuição. A criatividade é um ponto alto da expressão.

Capítulo II – Enquadramento da Unidade Leccionada

Currículo Nacional do Ensino Básico

O programa do Ministério da Educação constante no currículo nacional da disciplina de Educação visual¹⁵, define as competências essenciais que os alunos devem adquirir no decorrer do Ensino Básico. As competências centram-se em três linhas fundamentais: a fruição - contemplação; a produção – criação; e a reflexão - interpretação.

Quanto à fruição – contemplação é referido o reconhecimento da importância das Artes Visuais como algo essencial ao desenvolvimento do ser humano; a importância da consciencialização da importância do meio ambiente, da arquitectura, do público e do privado; O conhecimento do património artístico cultural e natural da região, valorizando a sua preservação como um dever de cidadão; identificar e relacionar diferentes manifestações artísticas, com o seu contexto histórico, quer ao nível nacional como internacional.

Quanto à produção – criação, entende-se a: utilização de variados elementos expressivos de representação; observação das criações naturais e do homem, e saber utilizar variados modos de criar formas a partir dessa observação; conceber composições, utilizando os elementos da composição visual; utilizar variadas tecnologias na construção plástica; interpretar os significados expressivos e comunicativos das artes Visuais e os processos inerentes à sua criação.

Na reflexão – interpretação, é considerado o seguinte: reconhecimento da necessidade de desenvolver a criatividade como forma de adquirir novos valores; desenvolvimento do sentido de fruição estética e artística do mundo com recurso às referências e experiências desenvolvidas nas artes visuais.

As unidades didácticas devem portanto contemplar estas três linhas essenciais acima descritas.

Quanto às metodologias que o professor deve adoptar para a preparação das aulas, o ministério foca a importância da abordagem das linguagens elementares das artes, ao adquirir conceitos e identificar obras artísticas; o aluno aprende a descodificar as linguagens e códigos

¹⁵ Disponível em: http://www.dgdc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/88/comp_essenc_EducacaoArtistica.pdf Consultado a 15-07-10.

visuais, compreendendo o fenómeno artístico numa perspectiva artística e mobilizando todos os sentidos na percepção do mundo envolvente. (ver Reflexão Pessoal sobre as competências em Artes Visuais em Anexo 1)

Quanto às metodologias introduzidas no manual, este centra-se na importância da abordagem a obras de arte de diferentes épocas e modos de expressão, valorizando-se a arte contemporânea com exemplos significativos.

Sistema Educativo Português

A Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁶ apresenta inúmeros artigos a destacar o ensino artístico, a criatividade e a importância da cultura no ensino português: ‘Princípio geral’ - “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (Artigo 2º, alínea 5); ‘Princípio organizativo’ - “Descentralizar, desconcentrar e diversificar estruturas e acções educativas de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (Artigo 3º, alínea g); ‘Objectivos’ - “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” (Artigo 7º, alínea a); ‘Administração do Sistema Educativo’ - “O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.” (Artigo 46º, alínea 2); ‘Desenvolvimento Curricular’ - “O ensino - aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para

¹⁶ Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto de 2005.

o desenvolvimento das capacidade do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.” (Artigo 50º, alínea 7).

Outro factor a apontar como determinante no ensino actual é o fenómeno da mudança, presente no Projecto Global de Actividades¹⁷: “ (...) uma reforma de sistema educativo deve considerar como um dos seus grandes princípios orientadores a necessidade de educar para a mudança, na perspectiva múltipla de compreender a mudança, de ensinar a mudança e de construir crítica e responsabilmente a mudança. A sociedade contemporânea está em constante alteração, e esse processo dinâmico e evolutivo passa também pela parte profissional, em que os profissionais de uma área específica assistem a alterações de cargos e rotina ao longo da uma carreira. Educar para a mudança é preparar as novas gerações a controlar e saber gerir a mudança, promovendo o pensamento dinâmico e o relativismo cultural. A Recomendação do Parlamento Europeu¹⁸ apresentou as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (que inclui a aprendizagem desde a idade pré-escolar até a idade da pós-reforma), no contexto dos esforços para melhorar o desempenho comunitário em matéria de emprego, realçando a necessidade de desenvolver a aprendizagem ao longo da vida, com especial incidência em medidas de carácter activo e preventivo para desempregados e pessoas inactivas. As conclusões baseiam-se no relatório do Grupo de Missão para o Emprego, que sublinhou a necessidade das pessoas serem capazes de se adaptar à mudança, e designando de ‘sensibilidade e expressão culturais’, o ensino artístico aparece como uma das competências essenciais para a realização e desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego. Segundo esta competência, as aptidões dizem respeito tanto à apreciação como à expressão: a apreciação e fruição de obras de arte e de espectáculos e a realização pessoal através de múltiplas formas de expressão, utilizando as capacidades individuais inatas. As aptidões incluem também a capacidade de confrontar os pontos de vista individuais sobre a criação e a expressão artística com os pontos de vista dos outros, bem como adquirir a capacidade de identificar e aproveitar oportunidades sociais e económicas na actividade cultural. A expressão cultural é essencial para o desenvolvimento das aptidões criativas, as quais são susceptíveis de ser transferidas para múltiplos contextos de índole profissional. Refere ainda que a compreensão da sua própria cultura e o sentimento de identidade podem constituir a base para uma atitude aberta e de respeito em relação à diversidade das formas de expressão cultural, que

¹⁷ Projecto Global de Actividades, CRSE, Maio/1996, p.18.

¹⁸ Jornal Oficial da União Europeia de 30 de Dezembro de 2006.

inclui: a criatividade, a vontade de desenvolver o sentido estético através de uma prática pessoal da expressão artística e da participação na vida cultural.

Projecto Educativo da Escola

A partir do Projecto Educativo da Escola, declaram-se os Objectivos Gerais:

- Promover a socialização dos alunos combatendo o absentismo, o abandono escolar, a indisciplina, a agressividade, a violência, o não saber estar na escola, bem como o não saber conviver, exigindo o cumprimento das regras comportamentais formuladas no Regulamento Interno;
- Promover o sucesso escolar dos alunos criando e desenvolvendo o gosto pelas aprendizagens, pelo saber e pelo saber fazer, procedendo à adequação dos currículos e à utilização de estratégias diversificadas no processo ensino - aprendizagem;
- Educar para a cidadania desenvolvendo nos alunos atitudes de respeito para com os outros, para consigo próprios e para com o meio, através da realização de actividades que lhes despertem o conhecimento crítico da realidade que os rodeia;
- Humanização da comunidade educativa, optimizando o clima relacional da Escola;
- Promover o equilíbrio entre as necessidades da comunidade escolar e o espaço físico da escola;
- Promover o equilíbrio entre as potencialidades da escola e as necessidades da comunidade educativa;
- Criar circuitos e processos de informação e comunicação que melhorem a eficácia da organização escolar;
- Rentabilizar a utilização dos equipamentos e recursos educativos;
- Promover a qualidade da acção dos agentes educativos na comunidade escolar;
- Fomentar a participação de todos os elementos e sectores na solução dos problemas da comunidade escolar;
- Aperfeiçoar e dinamizar as estruturas organizativas da escola;

As linhas orientadoras e Estratégias do Projecto Educativo são:

- A par das actividades curriculares normais, a escola deverá continuar a proporcionar aos alunos actividades complementares de formação, porque o funcionamento de clubes e núcleos de natureza científica, artística, tecnológica e cultural têm contribuído para a motivação dos alunos pelas actividades pedagógicas;
- Privilegiar as metodologias activas que levem 'a aprender fazendo';
- Dar ênfase à biblioteca como local de dinamização pedagógico - cultural, através da interacção das suas actividades com o trabalho curricular;
- Melhorar a eficácia das aulas de apoio pedagógico para os alunos com dificuldades de aprendizagem e de integração escolar, diversificando as medidas de apoio educativo.
- A flexibilização curricular e o aproveitamento dos recursos internos e externos, pois poderão facilitar a gestão curricular que promova a interculturalidade.
- Realizar iniciativas culturais que não só proporcionem o saber das disciplinas mas também divulguem aspectos socioculturais do meio e das populações numa perspectiva de educação permanente e multicultural.
- Desenvolver as actividades do Clube Europeu, intensificando a correspondência com escolas europeias e intercâmbios escolares, na perspectiva da valorização da dimensão europeia na Educação;
- Optimizar os recursos físicos e humanos existentes na Escola, reforçando o seu efectivo;
- Melhorar globalmente o recinto escolar promovendo acções de sensibilização para os alunos, com o objectivo de os responsabilizar pela manutenção/ conservação/ limpeza dos espaços;
- Criar incentivos ao bom desempenho profissional e à dignificação da profissão docente, melhorando as condições de trabalho, nomeadamente no que se refere às salas de aula, material didáctico, espaço físico/ convívio;
- Promover a interdisciplinaridade e o trabalho cooperativo;
- Estimular a participação dos agentes educativos em projectos que proporcionem uma efectiva formação contínua.

- Divulgar de forma eficaz as actividades/ projectos desenvolvidos pela comunidade escolar elaborando brochuras informativas sobre os recursos didácticos, funcionamento e equipamentos.
- Procurar intensificar o envolvimento da família no processo educativo dos seus educandos, tornando-a parceira na busca das melhores soluções para os casos mais difíceis, incentivando a dinamização entre a Associação de Pais e os Encarregados de Educação.

Programa de Educação Visual

Para a planificação da unidade didáctica a desenvolver para o presente relatório teve-se em conta: os princípios, objectivos e metodologias constantes nas análises anteriores apresentadas neste capítulo; a planificação anual da disciplina de Educação Visual de 8º ano seguiu as disposições referentes ao grupo disciplinar da escola (como por exemplo os critérios da avaliação), mas houve total liberdade na escolha das temáticas e projectos a desenvolver.

Na grelha de planificação (ver quadro 2.2, 2.3, 2.4) constam as competências, os conteúdos, as estratégias/actividades e os recursos didácticos. Os exercícios envolvem as especificidades da Ilustração à Animação, e colocará em prática várias unidades do Programa da disciplina de Educação Visual que de seguida se descreve:

A Ilustração, o Desenho, a Banda Desenhada e a Animação abarcam de forma espantosa quase todos os conteúdos programáticos do ano lectivo¹⁹ (aqui programado e desenvolvido em 18 aulas de 90 minutos):

1. Comunicação – Elementos Visuais da Comunicação, Códigos de Comunicação Visual (importância da expressão facial, gestual, corporal e não só – ligadas também à expressão do desenho e seu traçado gerador ou não de movimento) e Papel da Imagem na Comunicação (Como e onde colocar os personagens no espaço vazio da página para suscitar comunicações específicas);

¹⁹ Segundo o Ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual – 3º Ciclo, elaborado pelo Departamento de Educação Básica.

2. Espaço – Representação do Espaço, Relação homem/espço (Registando proporções em esquema e movimentos, sobreposições, variações de dimensão, claro/escuro ou gradação de nitidez).
3. Estrutura – Forma/função (relacionar a forma e a função dos objectos com a sua estrutura como organizador dos elementos que a constituem), Módulo/Padrão (as imagens chaves acabam por ser o ‘módulo’ das imagens sequenciais intermédias em animação, banda desenhada ou ‘padrão’)
4. Forma – Percepção Visual da Forma, Factores da forma dos objectos, Representação dos objectos.
6. Luz – Cor – a luz e a cor na representação do espaço, e suas aplicações.

Ficam de fora apenas os dados científicos da cor, a representação geométrica rigorosa do ‘espaço’ e da ‘forma’ fora da observação livre, e os conteúdos mais direccionados ao Design na ‘comunicação’ (conteúdos que foram leccionados pela professora coordenadora, antes de me tornar responsável pelas aulas a partir de Janeiro até ao final lectivo).

Planificações

Seguem-se as planificações da Unidade Didáctica, e a planificação de projecto a projecto²⁰:

Planificação da Unidade Didáctica – Da Ilustração à Animação

“O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá” e Bd da Energia

Quadro 2.1.

Tema/Conteúdos	Duração
“O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá” de Jorge Amado <ul style="list-style-type: none"> • Ilustração (power point) O que é? Que géneros de Ilustração existem? 	18 Aulas de 90 minutos: 1
1. Desenho <ul style="list-style-type: none"> • Desenho (power point) Mestres do Desenho e técnicas a explorar (a) 	0,5
<ul style="list-style-type: none"> • Retrato (power point) retrato animal – História da Pintura séc. XV a XVIII e Arte Contemporânea 	0,5
<ul style="list-style-type: none"> • Execução de Desenho de Observação dos animais presentes na narrativa do livro, a partir de power point com fotografias 	5

²⁰ Sobre a abordagem por projectos ver a Introdução deste Relatório

Avaliação 2º Período	1
2. Ilustração	
<ul style="list-style-type: none"> Pegar nos desenhos do ponto 1 e desenvolver uma Ilustração com base numa cena do livro Exposição no átrio da escola 	4 *
3. Animação	
<ul style="list-style-type: none"> Visita de estudo à Cinemateca Júnior em Lisboa Animação da cena ilustrada do livro (este ponto foi anulado com a introdução inesperada do Concurso BD da Energia, uma iniciativa da Associação Bandeira Azul da Europa e o projecto Eco-Escolas) 	1 0
4. Banda Desenhada	
<ul style="list-style-type: none"> Palestra com duas entidades do Departamento do Ambiente da Câmara Municipal da Área de Educação e Sensibilização Ambiental Execução da BD da Energia “Os animais ensinam”, a partir da Animação de Nick Park desenhar as pranchas de Banda Desenhada em grupo <ul style="list-style-type: none"> Debate e discussão: Alterações Climáticas e Eficiência Energética Diagnóstico do estado do nosso planeta e da zona onde vivem (Concelho de Loures) Exposição no placar de cortiça no átrio da escola Teste para os alunos responderem referente à Criatividade dos exercícios propostos: Ilustração e BD Energia. 	1 3 * 0,5
Avaliação 3º Período	0,5

* Extra-aula.

Planificação - Projecto a projecto – Da Ilustração à Animação

“O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá” e BD da Energia

Quadro 2.2.

1. DESENHO

Competências	Conteúdos	Estratégias/Actividades	Recursos Didácticos	Duração
Observa, lê e interpreta criticamente imagens. Respeita e aprecia modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e	Desenho de observação. Leitura de imagens Ponto, linha, plano e textura. Proporções e noção de antropometria.	Apresentação <i>Power point</i> sobre Desenho Diálogo com os alunos sobre as obras apresentadas, autores e técnicas	Sala de aula Computador Projector Ficheiro <i>Power point</i>	0,5 aula (45 minutos)

<p>preconceitos.</p> <p>Conhece as articulações entre percepção e representação.</p>	<p>Perspectiva Cónica e Axionometria.</p> <p>Desenho acabado e inacabado.</p> <p>Criatividade e acto criador.</p> <p>Mestres do Desenho (Dürer e Rembrandt) e História do desenho: desde a Pré-História à actualidade.</p>			
<p>Valoriza diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão.</p> <p>Desenvolve a curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo.</p> <p>Reconhece a Importância da arte como património da humanidade</p>	<p>Retrato na História da Pintura séc. XV a XVIII</p> <p>Introdução à Arte Contemporânea: a obra fotográfica de Hendrik Kerstens e Cindy Sherman</p>	<p>Apresentação <i>Power point</i> sobre Retrato</p> <p>Diálogo com os alunos sobre as obras apresentadas</p> <p>A partir das Ilustrações do livro “O grande livro de retratos de animais” de Svjetlan Junakovic</p>	<p>Sala de aula</p> <p>Computador</p> <p>Projector</p> <p>Ficheiro <i>power point</i></p>	<p>0,5 aula (45 minutos)</p>
<p>Revela formas personalizadas de expressão e comunicação</p> <p>Domina, conhece e utiliza diferentes sentidos e utiliza vários tipos de registo gráfico.</p>	<p>Desenho de observação.</p> <p>Entendimento anatómico dos animais</p> <p>Explorar vários registos através da técnica do Lápis Grafite</p> <p>Técnicas de criatividade</p>	<p>Desenhar a partir de Fotografias dos animais abarcando as formas que parecem no livro “O Gato Malhado e Andorinha Sinhá”</p> <p>Observação personalizada dos trabalhos dos alunos com vista a colocar outras hipóteses, valorizar o erro, encorajar cada aluno a desenvolver a sua expressão pessoal</p>	<p>Sala de aula</p> <p>Computador</p> <p>Projector</p> <p>Ficheiro <i>Power point</i></p> <p>Papel Cavalinho</p> <p>Lápis grafite</p>	<p>5 aulas (450 minutos)</p>

Quadro 2.3.

2. ILUSTRAÇÃO

Competências	Conteúdos	Estratégias/Actividades	Recursos Didáticos	Duração
<p>Dá importância à cultura, como factor mobilizador na sua própria vivência interior, de conhecimento visual, moral e ético.</p> <p>Revela e desenvolve o gosto pela leitura.</p> <p>Entende a relação da Arte com a ciência.</p> <p>Revela o espírito crítico.</p>	<p>Ilustração</p> <p>Géneros da Ilustração: Editorial, Científica, <i>Storyboard</i>, Infografia, Banda Desenhada, etc...relacionando cada género com técnicas específicas</p>	<p>Diálogo com os alunos sobre as obras apresentadas.</p>	<p>Sala de aula</p> <p>Computador</p> <p>Projector</p> <p>Ficheiro <i>Power point</i></p>	<p>1 aula (90 minutos)</p>
<p>Revela conhecimentos sobre a técnica de aguarela e Aplica-a com empenho e atenção, bem como com os materiais auxiliares.</p> <p>Mobiliza, através da prática, todos os saberes que detém com o que aprendeu nos exercícios anteriores, relativamente a forma, textura, expressão, etc. Confere novos significados aos seus conhecimentos.</p> <p>Revela uma atitude de descoberta contínua e procura de cunho pessoal.</p>	<p>Técnicas expressivas: aguarela, lápis de grafite e marcador de feltro.</p> <p>Expressão pessoal.</p> <p>Técnicas de criatividade.</p>	<p>Observação e diálogo com os alunos de forma personalizada colocando outras hipóteses, valorizar ideias inovadoras, encorajar cada aluno a desenvolver a sua expressão pessoal.</p> <p>Ter em conta a opinião dos outros, quando justificada, numa atitude de construção de consensos como forma de aprendizagem em comum.</p> <p>Incentivar a criatividade.</p>	<p>Sala de aula</p> <p>Papel de rascunho</p> <p>Papel de Aguarela</p> <p>Lápis grafite</p> <p>Marcador de feltro</p> <p>Pincéis</p> <p>Godés com água</p>	<p>4 aulas (360 minutos)</p>

(sobre a visita de estudo à Cinemateca Júnior; Discussão e Debate: Alterações Climáticas; Diagnóstico do Planeta e do Concelho de Loures; Palestra com duas entidades do Departamento do Ambiente da Câmara Municipal da Área de

Educação e Sensibilização Ambiental; Exposições; Teste referente à Criatividade desenvolvida nos exercícios - ver o capítulo 5 – Aulas Realizadas)

Quadro 2.4.

4. BD ENERGIA

Competências	Conteúdos	Estratégias/Actividades	Recursos Didáticos	Duração
<p>Compreende as formas como os diferentes elementos artísticos interagem. Selecciona e aplica técnicas no processo de criação artística.</p>	<p>A Banda Desenhada como arte autónoma, com suas características específicas e utilização de elementos recorrentes.</p> <p>Noção de sequência e narrativa.</p>	<p>Segundo a sequência na Animação, mas agora para o projecto da Banda Desenhada, separar tarefas em que os desenhos devem passando de mão em mão, cada um tem uma tarefa, pintar os fundos ou as figuras.</p> <p>Copiar a imagem dada podendo ou não, conferir expressão pessoal, incluído alterar a imagem de base.</p> <p>Realizar um exercício mecânico, pouco criativo, que remeta ao trabalho profissional dos Intervalistas dos Desenhos animados.</p>	<p>Sala de aula</p> <p>Imagens do vídeo publicitário do Nick Park impressas sobre papel</p> <p>Papel cavalete A4 e A3</p> <p>Lápis grafite</p> <p>Aquarela</p> <p>Godés com água</p> <p>Marcador de feltro negro de contorno</p>	<p>3 aulas (210 minutos)</p>

Capítulo III – Caracterização do Contexto Escolar

A Escola E.B. 2.3.

Situada na cidade de Loures, a Escola de Ensino Básico do 2º e 3º ciclo onde leccionei este ano e no ano passado, é a sede do agrupamento de escolas básicas do 1º ciclo e jardins-de-infância do Concelho de Loures, sendo um organismo da Administração Pública Central dotado de autonomia administrativa. Está sob tutela da Coordenação da Área Educativa de Lisboa e DREL.

A Escola foi construída com carácter provisório em 1982, em pavilhões a que chamavam ‘as castanhas’ (ver imagem 3.1.), e aguardou construção definitiva até este ano. Começou assim por ser apenas um local de alojamento de alunos excedentes da zona de Loures e de Odivelas; e as aulas decorriam com grande escassez de material didáctico. Após os dois primeiros anos em que a Escola foi gerida por uma Comissão Instaladora, nomeada pelo Ministério da Educação, a gestão vinha sido assegurada por Conselhos Directivos, eleitos democraticamente. Os Conselhos Directivos e a Comissão Executiva Instaladora fizeram uma gestão partilhada com os representantes da comunidade educativa de forma a realizar obras de conservação, ampliação e melhoramento dos espaços interiores e exteriores da Escola de acordo com as necessidades educativas e os recursos disponíveis. A este nível o progresso foi notável, a escola apresentava-se no ano passado sempre limpa, com um espaço verde envolvente sempre bem tratado, o que lhe conferia um ambiente agradável e saudável.

Depois de 27 anos em instalações provisórias, a nova Escola Básica do 2.º e 3.º ciclo é uma realidade (ver imagem 3.2).



Imagem 3.1



Imagem 3.2

O equipamento, inaugurado no dia 8 de Outubro do presente ano, conta com 30 salas de aula e representa um investimento de cerca de cinco milhões de euros. Foi em ambiente de festa que a Escola Básica foi inaugurada. Este novo equipamento vem substituir um pré-fabricado construído com carácter provisório, continuando a servir a população escolar de quatro freguesias: Loures, Frielas, Santo Antão do Tojal e São Julião do Tojal. O actual complexo escolar está instalado num terreno com 20 mil metros quadrados e dispõe de 30 salas de aula. Para além das salas de aula teóricas, contempla salas de expressão artística, tais como Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica.

Constituída por três blocos, está equipada com refeitório, buffet, papelaria, salas de convívio de alunos e professores, sala de isolamento, sala dos funcionários auxiliares de acção educativa, directoria, secretaria, reprografia, auditório com capacidade para 90 lugares, centro de recursos e laboratórios.

O terreno foi trabalhado em três plataformas, situando-se o edifício escolar na plataforma mais alta, junto ao principal acesso exterior. A plataforma intermédia destina-se ao polidesportivo descoberto, que se encontra em fase de adjudicação.

A escola tem 25 turmas, do 5º ao 9º ano de escolaridade, num total de 571 alunos, separados em 298 alunos do 2º ciclo e 273 alunos do 3º ciclo. Alguns deles são de origem africana e indiana, e vivem sobretudo na zona periférica de Loures, sendo os de origem africana predominantemente do Bairro do Zambujal, cuja população é, em geral, muito carenciada. Existem também alguns alunos da Europa do Leste e de Macau. Têm sido apontados diversos problemas como a existência de um número considerável de alunos com situações problemáticas diversas e com necessidades educativas especiais de carácter prolongado. A análise e debate destes e de outros problemas detectados, tais como: sucesso educativo, apoio e complementos educativos, segurança, higiene, disciplina, avaliação, ocupação de tempos livres, foram objecto de reflexão em Concelho Pedagógico, Conselhos de Grupo, Conselhos de Disciplina e Conselhos de Turma.

No sentido de dar resposta aos casos mais graves de indisciplina, foi criado em 1996, um gabinete de atendimento - DIAP (Departamento de Investigação e Acção Pedagógica) que desenvolve a sua orientação nos seguintes campos:

1. Investigação disciplinar e audição de alunos e encarregados de educação;
2. Elaboração de normas disciplinares e de segurança, Intervenção educativa disciplinar em interacção com o Conselho Directivo;

2. Colaboração com Professores e Directores de Turma, no âmbito disciplinar geral da escola;
3. Codificação de faltas disciplinares, através da avaliação destas e elaboração de propostas para os conselhos disciplinares.
4. O órgão de gestão tem promovido a realização de acções de formação para Professores e Funcionários no âmbito da relação pedagógica, estratégias de aprendizagem, ciências documentais, e informática. As actividades de âmbito disciplinar e interdisciplinar que promovem o desenvolvimento do conhecimento do património, saúde e ambiente, envolvem entidades externas, como por exemplo: jornalistas, escritores, médicos, actores, editoras, Juntas de Freguesia, Autarquias, Museus, Centros de Formação Profissional, Universidades e outras instituições Governamentais.

Um dos objectivos subjacentes a um grande número de actividades é a procura de uma relação integrada com a comunidade envolvente e, numa perspectiva mais lata, o intercâmbio com outros países da Comunidade Europeia. Destaca-se a participação da escola nos seguintes projectos:

- NÓNIO, Séc. XXI (1997-2000);
- Educação para a Diferença (1998/1999);
- ESFA - Projecto de Prevenção do Tabagismo (1998-2001), em parceria com vários países da comunidade europeia;
- COMENIUS- Acção 1 – *Vivre Ensemble En Europe*, em parceria com a França, a Alemanha, a Inglaterra e a Noruega (1997-2000);
- Projecto de Educação Cívica ‘Viver juntos’, em parceria com a Bélgica, a Suécia e a Itália 1998/1999;
- PRINT - Promoção de boas práticas e construção de materiais pedagógicos, em parceria com a Inglaterra, a Espanha e a Suécia (1998-2000);
- Projecto de Educação e Segurança Rodoviária (1997-2003);
- Projecto ‘Os Vigilantes’;

Ao longo destes anos, compreendeu-se que era necessário um projecto que contemplasse as diferenças e permitisse as adaptações e construções curriculares adequadas a cada situação. Promoveu-se a sensibilização e a reflexão da comunidade educativa em aspectos fundamentais como: respeito pela diferença; identificação e diagnóstico das necessidades educativas; avaliação

sistemática da situação educativa; elaboração de adaptações curriculares individuais ou em grupo.

Tem-se intensificado o aproveitamento dos recursos externos, tendo cooperado com a escola várias Entidades e instituições, nomeadamente: Câmara Municipal de Loures; Junta de Freguesia de Loures; CIVEC; Secretariado de Entreculturas; Instituto de Inovação Educacional; Centro de Emprego de Loures; Centro de Saúde de Loures; Governo Civil de Lisboa; Instituto de Cardiologia Dr. Fernando Pádua; CENFORES; APEDI; PSP; ISCE ; Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Na vivência diária na escola, apercebemo-nos de uma boa convivência entre os alunos de tão diferentes estratos sociais, que se revelam não só na aparência como na forma de comunicar (em que as asneiras fazem parte do vocabulário diário de alguns). No início o vocabulário dos alunos constrangiam-nos muito, mas com o tempo habituamo-nos, e hoje embora apontemos em tempo de aula os termos por eles usados, no exterior já passa quase despercebido. Mas foi na sala dos professores que fomos melhor recebidos, fizemos amigos e colegas que nos alertaram para os problemas sociais da escola, e que trabalhavam no sentido de fazer diferença na educação de alguns alunos que podem vir a ser marginalizados.

A Sala de Aula

A sala disponibilizada para a disciplina de Educação Visual é um espaço amplo, com janelas a todo o comprimento, permitindo uma boa iluminação natural. Quanto aos equipamentos, verifica-se a existência de um quadro; uma secretária para o professor; várias mesas e cadeiras para os alunos; armários (um para guardar as capas de cada turma), lavatório, painéis de cortiça para colocar informação e trabalhos dos alunos; bem como duas despensas, onde se guardam os materiais de aula e outra para os trabalhos em desenvolvimento dos alunos (ver imagem 3.3). Apesar de recente a sala não dispõe de projector nem computador, o que é um ponto negativo a apontar, tendo este material de ser requisitado e transportado para a sala de aula todos os dias. A *internet wireless* também fez muita falta, quando tínhamos vídeos para mostrar (no caso da aula de Animação), levávamos assim a *pendrive* pessoal para transmitir esses conhecimentos.



Imagem 3.3

A Professora Cooperante

A professora cooperante é professora efectiva na escola, responsável pelas aulas de Educação Visual do 7º, 8º e 9º ano da escola. Formada em arquitectura, além de dar aulas, desenvolve projectos relacionados com a sua área fora da escola e o seu *hobby* favorito é viajar com o intuito de se actualizar ao nível da arquitectura e artes plásticas, pelo que é uma pessoa muito dinâmica e informada ao nível das Artes Visuais. Como professora cooperante demonstrou-se sempre disponível para nos ajudar no dia-a-dia das aulas de Educação Visual, observando e apoiando quando preciso.

A professora cooperante fez questão de esconder certos defeitos relacionados com a gerência da escola (ausência de projector e internet *wireless* em aula, e indisponibilidade para arranjar recursos relacionados com as visitas de estudo), para que nós pudéssemos descobrir com o tempo e ultrapassá-los, pois fará parte da nossa vivência como professora encontrar obstáculos na nossa actividade e saber de forma solitária resolvê-los. Recentemente, no final do ano lectivo, conversámos sobre isso e disse-nos: 'Nunca esperes nada dos outros, contudo faz sempre o que acreditas e não desistas'. Com ela aprendemos também, que devemos ser uma professora mais séria (para impor respeito), porque temos uma aparência jovem e sendo muito bem-disposta, transmitimos uma segurança, que por vezes se reflecte no comportamento dos alunos, excedendo os limites do desejável em sala de aula. Penso que temos de encontrar uma distância intermédia entre nós e os discentes, pois se não nos revemos no afastamento, rigor e autoritarismo de uns professores, sabemos também que somos demasiado complacentes.

A Turma do 8º C

A turma do 8º C é constituída por 23 alunos. Foram detectados diversos problemas como a existência de um número considerável de alunos com situações problemáticas diversas, que se prendem com vidas fora da escola violentas, ou com problemas de saúde como o autismo e a hiper-acção. Os alunos provêm de variados estratos sociais, como acontece em todas as turmas da escola. Existem dois casos graves de indisciplina, sendo contudo na generalidade alunos empenhados, que ainda revelam pouca autonomia.

A análise do 'Projecto Curricular de Turma' permitiu-nos como docente, saber de forma mais detalhada as características da turma. O 'Projecto Curricular de Turma' é um trabalho que tem em vista avaliar por fases a prestação da turma, com o objectivo de colmatar carências e atender a problemas que ocorram no percurso escolar do aluno. Assim o projecto deve ser avaliado em Janeiro, Fevereiro e Junho, para que seja possível verificar a eficácia do mesmo tendo em vista os objectivos estabelecidos e a necessidade da sua reformulação. Para avaliar o mesmo deve ter-se em atenção: a avaliação dos alunos no final do período – verificação dos níveis de sucesso; avaliação da evolução das relações interpessoais na turma e no meio envolvente através da observação dos alunos ao longo do período; verificação, através, de questionário aos alunos do aumento ou não da sua motivação para o estudo e para a escola em geral.

Enumeramos de seguida a ilação que retirámos dos dados a que tive acesso por parte da directora de turma:

1. Três alunos inscritos, não se apresentaram nas aulas, um por depressão e dois passaram para os C.E.F. (Cursos de Educação e Formação) logo no início do 1º Período. Apenas dois alunos são alunos repetentes, tendo ficado retidos: um no 2º ciclo e o outro no 3º ciclo.
2. A maioria dos alunos da turma do 8º ano mora a menos de 5 km da escola (excepto 7 alunos), e dirigem-se à escola de autocarro (12 alunos), a pé (7 alunos que inclusive almoçam sempre em casa), e de carro (4 alunos).
3. Quase metade dos alunos da turma foi proposta para um plano de recuperação no âmbito do Despacho Normativo número 50/2005 art.º 2.º, uma vez que indicaram dificuldades de aprendizagem que podem vir a comprometer o seu sucesso escolar. As razões do insucesso escolar segundo os alunos, prendem-se com factores relacionados com o

‘esquecimento’ (43%), ‘falta de concentração’ (24%) ou ainda: ‘a não compreensão da exposição do professor’ (15%).

4. A maioria afirma gostar da escola (83%) e querer seguir o ensino superior (61%), mas já quando se pergunta aos mesmos se gostam de estudar? A resposta é 57% ‘às vezes’, e 30% ‘sim’. Quanto ao acompanhamento para tal, torna-se preocupante observar que 46% ‘estuda sozinho’ (sem qualquer ajuda familiar), enquanto outros 45% estuda com ‘outro’ acompanhamento.
5. Os tempos livres dividem-se claramente entre a ‘televisão’ e o ‘computador’, existindo em menor grau, alunos que escolheram o ‘desporto’ e ‘nenhum’ no caso da opção pela leitura.
6. A disciplina de Educação Visual aparece como ausente ao nível das disciplinas favoritas e/ou difíceis. Quando se questiona que tipo de actividade escolar gostaria de ver dinamizadas, assiste-se a uma escolha preferencial pelos trabalhos de grupo (64%) ou de pares (14%).

Sentimos uma evolução extrema nas suas atitudes desde o primeiro dia para o último, foram progressivamente, ganhando respeito e incentivo no trabalho, deixando de falar alto, utilizar o telemóvel, movimentar-se na aula despropositadamente, etc. Os alunos que apresentavam melhores capacidades de atenção e rigor de trabalho, bem como vidas fora da escola mais definidas e estáveis, eram inicialmente explorados e desrespeitados pelos alunos mais violentos, vindo-se progressivamente a equilibrar esta situação por uma chamada de atenção constante para a importância da escola e do conhecimento para o futuro deles.

Capítulo IV – Estratégias de Ensino

Etapas do Desenvolvimento da Criatividade de Sternberg & Williams

Introdução

O livro *Como desenvolver a criatividade do aluno*, segundo Sternberg e Williams: é um guia prático onde os autores partilham 25 estratégias fáceis de implementar e que permitem o desenvolvimento da nossa criatividade, dos nossos alunos, colegas e funcionários. Se atendermos ao modelo interactivo e componencial de Sternberg e Lubart (1995), onde a criatividade é entendida como uma ‘capacidade de resolução de problemas’, desenvolve-se o processo cognitivo que permite ser receptivo aos problemas, identificar dificuldades, gerar múltiplas possibilidades para um determinado problema, gerar as diferentes hipóteses e saber comunicar e avaliar resultados.

As estratégias incluem explicações entrelaçadas com experiências pessoais nas turmas e nas investigações levadas a cabo pelos autores. Sternberg e Williams dão uma explicação simples da criatividade e dão conta de técnicas que podem ser utilizadas para escolher ambientes criativos, para expor os alunos a papéis-modelo criativos e para identificar e ultrapassar os obstáculos à criatividade. Algumas das técnicas exploradas incluem o questionamento de suposições, o encorajamento na concepção de ideias, o ensino de auto-responsabilidade e o uso de perfis de pessoas criativas.

Como educadora de Artes Visuais, pegámos assim no conceito de inteligência e criatividade para criar bases para poder colocar em prática na sala de aula as estratégias que promovem a criatividade no aluno. Como vamos ver os estudos específicos de como estimular a criatividade no aluno e meio escolar, vão ter uma forte implicação na aprendizagem e desenvolvimento da ciência educativa, que pode alterar, estimular e enriquecer: mentalidades, ambientes, indivíduos, personalidades e cultura, promovendo a inovação, a originalidade, o prazer na aprendizagem, a motivação, a imaginação, a ambiguidade e a liberdade criadora.

Desenvolvimento

A criatividade é tanto uma atitude perante a vida como uma questão de talento. No dia-a-dia, testemunhamos a criatividade em crianças, mas é difícil encontra-la nas pessoas mais velhas e nos adultos, pois o potencial criativo destes últimos foi reprimido por uma sociedade que encoraja a conformidade intelectual. Começamos a repressão da criatividade natural das crianças quando se espera que elas pintem no interior dos contornos dos seus livros de colorir.

Assim apresentam-se as 25 estratégias da criatividade de Sternberg e Williams, estas dividem-se em várias categorias (Pré-requisitos, Teorias básicas de aprendizagem, Dicas para o ensino, Evitar bloqueios, Adicionar técnicas complexas, Utilizar papéis modelo, Explorar o ambiente, Visar a perspectiva a longo prazo).

Os Pré requisitos:

1. Modelar a criatividade: assumindo papéis modelo, pois os professores que lembramos com apreço não são aqueles que encheram a maior parte da aula com conteúdos, mas cujas acções e pensamentos nos serviram de modelo. Deve-se encorajar ideias novas, acreditar no aluno, e segundo o entusiasmo e exemplo pessoal levar à motivação.
2. Construir auto-eficácia: deixando os alunos saberem que possuem a capacidade de enfrentar desafios sozinhos e que a sua tarefa é decidir o quão energicamente irão trabalhar. Aqui os autores dão o exemplo do 'efeito pigmaleão' para reforçar a ideia de que lançar uma expectativa é por si só suficiente para a tornar realidade, e o que detém muitas vezes os nossos alunos é um conjunto de crenças criadas sobre as suas limitações, as quais muitas vezes não são verdadeiras e/ou podem ser ultrapassadas.
3. Questionar suposições: O ímpeto de questionar leva ao progresso, seja ele cultural ou tecnológico. Pedem-se que enfatizemos as questões, e não cometamos o erro pedagógico de excesso de valor dado às respostas que conduz a uma aprendizagem mecânica. Os alunos são questionadores inatos e usam essa competência para se adaptarem ao meio ambiente complexo e em mudança.

Teorias básicas de aprendizagem:

4. Definir e redefinir problemas: Promover realizações criativas, encorajando os alunos a criar problemas e projectos novos, dando latitude ao aluno para fazer escolhas, desenvolver o gosto e julgamento, essenciais à criatividade.
5. Encorajar a geração de ideias: O meio ambiente deve estar até certo ponto, isento de censura. Valorize a geração de ideias, mesmo que algumas surjam patéticas ou desconexas.
6. Fomentar o cruzamento de ideias/polinizar ideias: Uma maneira de mandar polinizar na aula é pedir aos alunos para identificarem a sua melhor e sua pior área académica, e depois pedir-lhes que façam projectos na área pior, baseados em ideias que sejam emprestadas das áreas mais fortes.

Dicas para o ensino:

7. Dar tempo para o pensamento criativo: pois raciocinar aumenta a qualidade do produto final e torna as experiências mais envolventes.
8. Instruir e avaliar a criatividade: fazer perguntas que exijam lembranças factuais, pensamento analítico e criativo, que construam hipóteses, especulem e assim permita aos alunos ir mais além da informação fornecida.
9. Premiar ideias e produtos criativos: para alimentar e encorajar a criação de ideias, contudo faça a avaliação à parte da matéria pedagógica objectiva, pois a criatividade é subjectiva.

Evitar bloqueios:

10. Estimular riscos sensatos: é saber por exemplo aceitar temas invulgares para trabalhos, ajudando os alunos a correr riscos sensatos, pois o pensamento criativo é arriscado mas tem um potencial de inovação e progresso.
11. Tolerar a ambiguidade: é deixar de observar o mundo a preto e branco, de afirmar que um projecto é bom ou mau, e que um problema resulta ou não resulta, pois existe muito nevoeiro no processo criativo. No período em que as ideias surgem e são desenvolvidas, a

ambiguidade tende a ser desagradável, mas muitas vezes o alargamento desse tempo e tolerância dessa mesma ambiguidade, é o que leva a projectos de grande qualidade e a ideias perfeitas e refinadas.

12. Permitir erros: pois muitas vezes as ideias são populares e rapidamente aceites porque não são boas. Devemos aceitar que se cometam erros e que a única coisa errada em cometer erros justificáveis e razoáveis é não tirar proveito deles. Frequentemente erros e ideias pobres contêm o germe de boas ideias, quando isso acontece os alunos devem analisar, discutir e trabalhar o erro.
13. Identificar e ultrapassar obstáculos: tendo em conta que os pensadores criativos quase inevitavelmente encontram resistência. Mas o verdadeiro criativo paga esse preço a curto prazo, pois sabe que a longo prazo pode fazer a diferença. Com exemplos de autores (artistas, cientistas, etc.) desenvolva um sentido interior de espanto no acto criativo e reduza a preocupação que os alunos têm em relação ao que os outros pensam.

Adicionar técnicas complexas:

14. Ensinar auto-responsabilidade: para aprenderem a aceitar o sucesso ou o insucesso do acto criativo. Primeiro devem compreender o seu processo criativo, depois saber avaliar e criticar-se a si próprio, e ainda ganhar orgulho nos seus melhores trabalhos criativos. Nunca permitir que um aluno procure um inimigo ou uma circunstância exterior responsável pelos seus insucessos.
15. Promover auto-regulação: é essencial lembrar que a criatividade é auto-dirigida, logo as estratégias para o controlo do processo têm de partir do indivíduo.
16. Retardar recompensas: pois os alunos devem aprender que a recompensa não é sempre imediata e que há benefícios em retardar as recompensas. Uma lição importante da vida, e que está intimamente relacionada com o desenvolvimento da disciplina para um trabalho criativo, é aprender a esperar pelos prémios, pois os melhores são aqueles que vêm mais tarde.

Utilizar papéis modelo:

17. Utilizar perfis de pessoas criativas: na ligação dos problemas encontrados no trabalho diário dos alunos e dos exemplos vividos de grandes criadores.

18. Estimular a colaboração criativa: segundo a maioria das artes o desempenho criativo é visto como solitário, mas há excepções como o Cinema e o Design. Assim deve-se estimular a colaboração e trabalho em grupo no processo da criatividade, por exemplo através da técnica de “brainstorming”.

19. Imaginar outros pontos de vista: pois o aspecto essencial na obtenção de maior proveito em actividade de colaboração criativa é imaginarmo-nos na pele de outras pessoas. Os alunos devem aprender com situações inesperadas e inovadoras, a importância da compreensão, do respeito e da reacção aos pontos de vista dos outros.

As raparigas são mais capazes de imaginar o ponto de vista doutra pessoa e tendem a ser mais sensíveis e compreensivas relativamente aos sentimentos do que os rapazes. São poucas as coisas que impedem o desenvolvimento intelectual e o desempenho criativo, mas nelas destacam-se a atitude defensiva face aos outros pontos de vista e à crítica.

Explorar o ambiente:

20. Reconhecer a adaptação ambiental: radica no facto da criatividade não ser realmente objectiva. Precisamos de uma situação ambiental e contextual propícia à criatividade, ou então precisamos modificar o nosso meio ambiente.

21. Encontrar entusiasmo: mesmo quando o que interessa aos seus alunos não o entusiasmo, pois aqueles que verdadeiramente se distinguem numa ocupação, seja ela vocacional ou não, quase sempre adoram genuinamente, aquilo que fazem. Pedir para demonstrarem à turma um talento ou uma capacidade especial devolve-lhes auto-estima, auto-confiança e aproxima-os de si e da turma.

22. Procurar ambientes estimulantes: fora da escola, pois ainda que tente todos os dias apresentar um ambiente de aula estimulante, os seus alunos passam grande parte do tempo fora da aula e eventualmente o seu desenvolvimento criativo estagna. Falar com

frequência da importância de um artista ver exposições e viver outros ambientes, da motivação que consegue nesses ambientes e perguntar quão diferentes seriam se não tivessem visitado este ou aquele museu. Ensinar que a actividade é melhor que a passividade, e que as actividades criativas intelectualmente enriquecedoras facilitam realizações significativas.

23. Jogar forças: criando flexibilidade de tarefas e vontade de ajudar os alunos a encontrar e definir a natureza de seus interesses e suas forças.

Visar a perspectiva a longo prazo:

24. Crescer criativamente: assim que se tem uma grande ideia é fácil passar o resto da nossa vida a desenvolvê-la, e é assustador pensar que a próxima ideia não será tão boa quanto a anterior, ou que o sucesso possa desaparecer com a ideia seguinte. O resultado é tornar-nos complacentes e deixar de ser criativos. Os professores são susceptíveis de se tornarem vítimas das respectivas perícias, ao entrincheirarem-se nas formas de pensar que resultaram no passado, mas que não resultam necessariamente no futuro.
25. Converter-se à criatividade: logo que tenhamos dominado algumas técnicas para o desenvolvimento da criatividade e as tenhamos assumido como parte da nossa rotina diária de ensino, torna-se importante espalhar a palavra. Tarefas, fichas de leitura e projectos mais ricos, mais engraçados, mais extravagantes, tornam as nossas vidas menos maçadoras, e os nossos alunos mais motivados, mais envolvidos nas tarefas com resultados mais originais, interessantes e inovadores.

Reflexão

O guia prático de como desenvolver a criatividade num aluno apresenta vinte e cinco estratégias, envolvendo várias técnicas. Estas técnicas baseiam-se na teoria do investimento, uma teoria psicológica da criatividade que compara as pessoas criativas a bons investidores que compram barato e vendem caro, pois enquanto uns fazem no mundo das finanças, outros fazem-

no no mundo das ideias. Mas segundo os autores toda e qualquer estratégia é compatível com muitas outras teorias.

O que retiramos desta experiência (colocar em prática as estratégias de Sternberg e Williams) é uma vontade enorme de fazer diferente, aberto à novidade, mesmo que resulte no fracasso... pois se não arriscarmos nunca saberemos. Por exemplo, quando propusemos à professora cooperante, apresentar os animais em *Power point* para os alunos desenharem por observação, foi-nos dito que não iria resultar porque seria um método cansativo e maçador para eles. A turma aparentava nas aulas observadas ser muito apática, com pouca iniciativa e reticente a actividades que envolvessem a criatividade individual. Contudo não tínhamos outra forma de o fazer (o ideal seria levá-los ao Jardim Zoológico por exemplo, mas iniciativas como esta demoram a ser aceites pelo conselho executivo, e saíam muito caras a alunos com dificuldades económicas). Estávamos um pouco apreensivas e inseguras, mas as aulas demonstraram-se o contrário, a apresentação *Power point* foi entendida como um jogo, dos vários animais a decisão de escolher o mais interessante visualmente, e depois o tempo de execução antes que o slide mude entusiasmou-os muito. Durante a realização dos trabalhos, estabeleceu-se um acompanhamento individualizado dos alunos, parece que os ouvimos chamar 'professora venha ver o meu gato'... Mostravam os desenhos uns aos outros, gerando-se uma competição saudável. Foram encontrados na turma dois mestres do desenho, que mais tarde tivemos oportunidade de saber que tinham diários visuais que os acompanhavam para todo o lado. A verdade é que a turma não era apática nem pouco interessada por novidades, o método de ensino (muito distante e pouco criativo) levado a cabo anteriormente, é que era pouco adequado às características destes alunos.

O contacto com o modo como a professora cooperante orienta as suas aulas e o acompanhamento que faz das aulas do mestrando revelam-se essenciais para a problematização das questões inerentes ao ensino, bem como as dificuldades e nossos defeitos encontrados ao longo das aulas que leccionámos.

No Capítulo VII denominado de 'Resultados' fazemos uma descrição detalhada sobre a colocação em prática das 25 estratégias de Desenvolvimento da Criatividade de Sternberg e Williams em experiência de sala de aula, e analisamos os resultados.

Capítulo V – Aulas Realizadas

As aulas realizaram-se sempre à sexta-feira, da 13:30 às 15:00 (90 minutos, divididos em dois tempos sem intervalo) *

A partir do livro ‘O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá’ seleccionado em conjunto com a docente da disciplina de Língua Portuguesa, desenvolveram-se primeiramente os conteúdos relativos à criação de um pequeno livro de Ilustrações. Assim este projecto é desenvolvido ao mesmo tempo que na disciplina de Língua Portuguesa, os mesmos alunos estudam o livro de forma detalhada, e é revalorizada a interdisciplinaridade, permitindo a transferência de saberes.

15 de Janeiro

Apresentação *PowerPoint* sobre Ilustração (cf. Anexo 2), onde se questiona o que é esta arte de forma abrangente, e conhecem-se os vários géneros de Ilustração: Editorial, Científica, *Storyboard*, Banda Desenhada, Infografia, etc. Seguiu-se a descrição do Projecto ‘Ilustração do Livro *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*’ de Jorge Amado, e criou-se um debate sobre o livro, procurando-se saber se todos os alunos o conheciam (das aulas que estavam a decorrer ao mesmo tempo na disciplina de Língua Portuguesa), fazendo com que os alunos que já sabiam contassem para a turma a história tal como a entenderam.

Esta foi a nossa primeira aula, contudo já conhecíamos a turma do ano passado, por isso não houve apresentações, mas sim conversas sobre o projecto de Ilustração do livro, e o que viríamos a trabalhar com os alunos e esperaríamos deles para que tudo corresse bem ao nível da aprendizagem.

22 de Janeiro

Foi feita uma apresentação *PowerPoint* sobre Desenho (cf. Anexo 3) e outra sobre o Retrato dos Animais (cf. Anexo 4). Na primeira apresentação demonstrou-se a importância do desenho no acto de ‘ver’ através da observação de vários registos desenvolvidos pelos grandes mestres do desenho como Albrecht Dürer e Rembrandt Harmenszoon van Rijn, entre muitos

outros. Pelo meio falou-se de perspectiva, antropometria, materiais riscadores e papeis, textura e expressão pessoal. Na segunda apresentação do Retrato dos Animais a partir das ilustrações do livro *O grande livro dos retratos de animais* de Svejtlan Junakovic (2006) fez-se um apanhado muito curioso da pintura do séc. XV ao séc. XVIII, e uma curta introdução à Arte Contemporânea com a obra fotográfica de Hendrik Kerstens e Cindy Sherman.

Nesta aula desenvolveu-se um diálogo interessante sobre o que é o desenho, quando se sabe que um desenho está acabado, de que forma é que podemos interpretar as obras antigas, e claro a relação destes animais humanizados em obras de arte e os da obra *O Gato Malhado e Andorinha Sinhá* que sendo uma fábula faz uma leitura humanizada da vida diária dos animais no livro.

Desenho de observação

29 de Janeiro

Aqui procedeu-se ao desenho por observação dos animais que aparecem no livro. A grafite sobre papel cavalinho são levantados esboços dos animais tendo em atenção as proporções, texturas e desenvolvida a expressão de cada um. A partir de um *PowerPoint* (cf. Anexo 5), apresentaram-se slide a slide entre 4 a 6 imagens de um mesmo animal, cada aluno tinha de escolher um deles e desenhar observando. Também lhes foi dito que podiam fazer desenhos em casa dos seus animais de estimação se fosse o caso (o que aconteceu com dois alunos que trouxeram os registos de um gato e de um periquito para nos mostrar).

5, 19 e 26 de Fevereiro, e 5 de Março

Continuação do desenho de observação. Durante estas aulas os alunos desenharam livremente na folha de papel A3, a carvão os animais observados em *PowerPoint* e circulámos sempre pela sala, de mesa em mesa, observando e ajudando cada um a observar e a ver (que são coisas diferentes). Ainda os ouvimos: - professora venha cá, não consigo desenhar a andorinha, é a coisa mais difícil!

Numa destas aulas chamámos a atenção para que todos observassem atentamente o aluno x a desenhar (que desenha diariamente num diário gráfico que anda sempre consigo). A

nossa intenção foi que o vissem o aluno x a desenhar à vista, e reparassem quantas vezes por minuto este olhava para a projecção, e depois comparassem este mesmo tempo com outro aluno da sala de aula. Foi extraordinário reparar que um aluno excelente, com o hábito de desenhar, apenas observava a tela uma vez de muito em muito tempo, e logo se concentrava demoradamente na página do desenho, enquanto os outros olhavam constantemente ora para a projecção ora para a folha de papel em poucos segundos. Efectivamente um aluno mais experiente em desenho, não só desenha melhor e com mais facilidade, como ganha uma percepção e memória visual diferentes. (cf. trabalhos de Desenho de observação em Anexo 8)

Ilustração

12 de Março

É o início da Ilustração! Fez-se a distribuição de tarefas consoante as cenas do livro (o mesmo foi fotocopiado e recortado em partes para que cada aluno ilustrasse uma parte distinta). Na distribuição de tarefas tomámos em atenção o animal anteriormente desenhado a carvão que estivesse melhor conseguido, perguntando ao aluno o que mais lhe interessava retratar, para que além da nossa opinião sobre os desenhos executados, houvesse *feedback* do aluno sobre a sua aprendizagem. No final os alunos ficaram em silêncio a ler os seus pedaços de história, e conversámos sobre a inserção de cada parte na história total, pois alguns estavam perdidos e esquecidos da narrativa do livro.

26 de Março

Esta aula foi a última antes das férias da Páscoa, seguiu-se o acompanhamento individual ao nível da interpretação dos textos para as ilustrações, enquanto se fazia na secretária (nós e com a professora cooperante) a auto-avaliação, e posterior avaliação sumativa. Da nossa parte do Currículo do 2º Período avaliámos o Desenho de observação, e foi um momento importante para o decurso da aprendizagem, pois discutimos os erros do período passado e negociámos as atitudes a ter no 3º Período, para que tudo corresse bem ou melhor (o que implicaria uma subida de nota prometida).

16 e 23 de Abril

Foi o regresso às aulas. A Ilustração do livro *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* começa a aparecer em esboços antes de passar à folha de papel de aguarela. De novo circulámos pela sala, apoiando cada um no seu projecto individual, e aceitámos todas as ideias, mesmo as mais surpreendentes (como pintar a Vaca-Mocha de cor roxa) ou desenhar o vestido de noiva da Andorinha Sinhá (que se encontrava segundo a sua visão sobre um tronco de árvore) até ao chão! Aliás, não só aceitámos como os incentivámos a ser diferentes e criativos, pois quando um aluno se apercebia que o outro podia dar ‘asas’ à criação e viam a professora ficar animada com tais resultados, ficava entusiasmado porque desde que fosse verdadeiro com o que interpretava no texto, podia ser livre de fazer o que quisesse.

30 de Abril

Foi a última aula dedicada à ilustração que iria compilar o livro. Terminaram-se as pinturas com a aguarela e passou-se a marcador negro o contorno, pois ao reduzir os desenhos para o livro, poder-se-ia perder a forma. No final da aula recolhemos os desenhos e digitalizámo-los para passar ao design gráfico de composição das páginas do livro (que seria o nosso trabalho de casa por esses dias). Passadas duas semanas, entregámos a cada aluno, um livro *O Gato Malhado e Andorinha Sinhá* (cf. Anexo 9) ilustrado pelos artistas da turma! (em formato de papel e transferimos para a *pendrive* dos alunos), bem como montámos a Exposição ‘Ilustração do livro: *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* elaborado pelos artistas da turma’ no átrio da escola (cf. imagens em Anexo 13), a exposição ficou exposta e foi vista por todos na escola durante um mês.

Antes de terminada a aula tivemos tempo para lhes falar do projecto seguinte: a BD da Energia, e alertá-los para a próxima aula, que seria totalmente dedicada a uma palestra sobre este tema e dedicado à sensibilização ambiental.

Este Projecto do Programa Eco-Escolas²¹ foi muito bem recebido pela turma, e por nós (como professora estagiária que dá os primeiros passos no Ensino), pois a nossa mãe (Margarida Brilha, ex-professora de Ciências da Escola Padre Francisco Soares em Torres Vedras) já era fã,

²¹ O Concurso ‘BD da Energia’ destina-se às escolas a partir do 3º ciclo, inscritas no Programa Eco-Escolas e no Projecto ‘Escola da Energia 2009/10’.

premiada e participante assídua deste projecto, e nós agora participaríamos como professora de Artes Visuais. Pensámos fazer uma história de animais versus ser humano, em que pudéssemos aproveitar alguns dos desenhos da Ilustração que estavam excepcionais, e ao mesmo tempo demonstrássemos os ensinamentos que a Natureza e os Animais nos podem dar, género uma espécie de 'Biónica' dos problemas ambientais... retirámos esta ideia de uma animação publicitária a que assistimos, em que os Animais nos ensinam a proteger o ambiente ensinando-nos os seus hábitos diários.

Palestra do Departamento do Ambiente da CML

7 de Maio

Palestra com duas entidades do Departamento do Ambiente da Câmara Municipal de Loures, da Área de Educação e Sensibilização Ambiental²², responsáveis pelo Centro de Educação Ambiental. (cf. Fotografias em Anexo 11) Antes da entrada das visitas convidadas, alertámos para o silêncio e respeito pelo conhecimento, os alunos poderiam levantar o dedo para colocar questões, para que tudo decorresse da melhor forma, não poderiam falar ao mesmo tempo que as intervenientes. E assim foi, a sala esteve sempre calma, no início os alunos demonstraram uma certa timidez em fazer qualquer interrupção, mas quando nós próprias começámos a fazer perguntas referentes ao significado de alguns conceitos desconhecidos dos alunos, começam a colocar o dedo no ar, a colocar dúvidas e a elogiar o trabalho que este Departamento da Câmara Municipal tem feito, que é de facto exemplar, senão vejamos:

- O Centro de Educação Ambiental, situado no Aterro Sanitário que foi convertido em Parque Urbano, é onde: as viaturas usadas são recebidas para reciclagem; fazem visitas diárias ao Atelier da Energia e à Horta Solar, uma horta biológica que contém vários talhões organizados de forma a evitar pragas e em que a energia para rega, etc. é fornecida por painéis solares foto voltaicos (uma iniciativa que resultou da Feira do Ambiente e Concelho Sustentável de 2006); Programa Ciclo Mágico, que desenvolve iniciativas como a compostagem (reciclagem de material orgânico) nas escolas de Loures e zona metropolitana de Lisboa; Prémio de Boas Práticas com o 3º lugar da menção da direcção geral das autarquias locais; Parque Temático das Energias Renováveis que contém várias cabanas de lazer multimédia e está sempre aberto ao público; a água dos

²² Anabela Marçal Ramos Morais e Ana Luísa Saramago dos Santos Teixeira Rodrigues

balneários do Parque Urbano é aquecida por painéis solares térmicos; contém uma mini-hídrica; é feito o aproveitamento de Biogás do Aterro; é feita a recolha de livros e manuais escolares que são reencaminhados para famílias carenciadas; futuramente vai abrir ao público uma Escola de Trânsito com bicicletas e será feita a recolha de óleos para fazer Biodiesel.

Torna-se importante alertar para estas causas, permitir que os alunos conheçam o que se passa mesmo ao seu lado, e de certa forma envolvê-los nestas práticas em comunidade.

No final da aula fizemos um novo alerta: na semana seguinte decorreria a Visita de Estudo, (muito ansiada pelos alunos desde o início do ano) à Cinemateca Júnior em Lisboa. Esta Visita apresentava-se no decurso do nosso projecto de leccionação inicial, que como se descreve na 'Introdução' deste relatório, seria a passagem da Ilustração para a Animação, contudo a inserção no Currículo (à última da hora) do Concurso Eco Escolas com a BD da Energia, fez com que a Animação posterior do pedaço do livro ilustrado, fosse anulada.

Animação - Visita de Estudo à Cinemateca Júnior

14 de Maio

Visita de Estudo à Cinemateca Júnior²³, onde tiveram acesso ao nosso património de Cinema, e ao visionamento das máquinas de criação do Cinema e da Animação. Na sala de cinema da Cinemateca, assistiram às primeiras obras em movimento, ao som de um piano tocado ao vivo: irmãos Auguste e Louis Lumière; Georges Méliès; Charlie Chaplin. (cf. imagens em Anexo 12) A Cinemateca Júnior é um Serviço da Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema, preferencialmente dirigido para os espectadores infantis e juvenis. O público-alvo é o público escolar, ao qual o Serviço Educativo da Cinemateca Júnior oferece diversas actividades cuidadosamente preparadas para transmitir o gosto pela arte cinematográfica através da projecção de filmes em cópias disponíveis no arquivo do Museu.

O programa de actividade proposto pretendeu dar a conhecer a história do cinema, enquadrando-a num contexto histórico-cultural, social e científico através da exibição, debate

²³ Esta Visita de Estudo teve o apoio: da DGIDC - Ministério da Educação que ofereceu os bilhetes da visita à Cinemateca Júnior aos alunos, professoras e monitoras; e o apoio do Departamento da Educação da Câmara Municipal de Loures, que disponibilizou um autocarro com motorista.

final e visita guiada pela exposição permanente. A exposição traça um percurso cronológico por etapas, que se inicia nos espectáculos de sombras e passa pelos espectáculos de lanterna mágica e do Mundo Novo, pela invenção da fotografia no século XIX, pela análise e pela síntese do movimento, cuja ilusão é uma noção fundamental do Pré-cinema.

A Cinemateca Júnior está instalada no Salão Foz, na Praça dos Restauradores, em Lisboa. O Salão Foz situa-se no interior de um palácio do século XIX, originalmente conhecido como Palácio de Castelo Melhor e mais tarde designado de Palácio Foz. Em 1908, foi neste espaço que se abriu a sala de cinema mais luxuosa de Lisboa – O Salão Central – construído na antiga capela privativa do palácio. E foi nele que, a partir de 1917, se instalou uma orquestra para o acompanhamento musical de todos os filmes exibidos. O Salão Central foi também a primeira sala de cinema da Cinemateca Portuguesa, que aí desenvolveu a sua actividade de programação entre 1958 e 1980.

Esta visita tornou-se extremamente enriquecedora para o exercício da BD da Energia, pois tal como no Cinema em que várias fotografias semelhantes formam a película cinematográfica, a Animação e consequentemente a Banda Desenhada, é feita por *frames* em que o anterior é semelhante ao seguinte, e só assim o nosso cérebro identifica uma sequência ou uma acção. Depois o trabalho da BD da Energia, se uma mesma acção ou narrativa é feita em grupo (como aliás acontece na produção de desenhos animados - exemplo da Disney – em que existem as imagens chave de autor, e os intervalistas têm a responsabilidade e criar o intervalo, isto é: as imagens que unem uma acção à seguinte) teriam de pensar que o ‘fundo’ (ou local de acção) teria de ser idêntico em todos os desenhos, e assim o ideal seria que as mesmas pessoas o fizessem. Depois o mesmo raciocínio para a ‘figura’, isto é: personagens principais e secundárias. Isto foi falado durante a Visita ao Museu do Cinema e nas viagens de autocarro.

BD da Energia

21 e 28 de Maio, e 4 de Junho

Início do Projecto BD da Energia, com o visionamento da animação publicitária, que passou no Reino Unido: *Animals Save The Planet*, do famoso autor de animação Nick Park²⁴.

Imprimimos algumas das imagens do vídeo de Nick Park e no dia seguinte, levámos para a sala de aula, distribuindo segundo o gosto, escolha e a motivação intrínseca de cada aluno. Fizeram grupos de 2 a 6 alunos, e começaram as actividades de interpretação e execução dos desenhos que originaram a BD da Energia. Uns desenhos foram feitos copiando a imagem à vista, e outros de forma quase independente do original. Sobre papel A4 a A3, surgiram primeiro a lápis, depois a pincel e aguarela (os fundos), e a marcador de feltro as personagens principais da acção.

Segundo a sequência na Animação, mas agora para o projecto da Banda Desenhada, o trabalho foi surgindo, separando tarefas em que os desenhos foram passando de mão em mão, uns fizeram os fundos, outros as figuras. Por exemplo uma aluna desenhou apenas o camelo em três páginas, outra aluna a caixa registadora em nove páginas, etc.

Executámos no final, a digitalização dos desenhos, bem como a sua montagem, escrita de textos, e design envolvido no projecto. (cf. Anexo 10) No final eles puderam ver o resultado e ficaram muito orgulhosos (de novo transferimos para a *pendrive* dos alunos), bem como montámos a Exposição 'BD da Energia: 'Os Animais Ensinam' elaborada pelos artistas da turma' no átrio da escola (cf. imagens em Anexo 14), que ficaria um mês em exposição.

Entretanto chamámos a atenção para dois filmes disponíveis no *Youtube*: o filme *Home*²⁵ e os diversos vídeos disponíveis sobre a Ilha de lixo do Oceano Pacífico (chamada também de Gíria do Pacífico). Falámos em conjunto, com lugar a debate e discussão, sobre os assuntos referentes Alterações Climáticas e Eficiência Energética. Foi-lhes pedido que depois de fazer o diagnóstico do estado do nosso planeta, teriam de 'TPC' - o estudo de micro caso (na cidade de Loures), através de entrevistas aos seus familiares, análise de acções em sua casa, bem como restaurantes,

²⁴ Autor de *Fuga das Galinhas* e *A Maldição do Coelho-Homem*, entre outros filmes de animação em plasticina, e o *Animals Save The Planet* que está disponível em:

http://www.animalsavetheplanet.com/media/swf/design_video.swf?vidNumber=1 Consultado a 20-07-10

²⁵ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=jqxENMKaeCU> Consultado a 20-07-10

supermercados, e outros espaços comerciais perto da sua zona. Fazendo assim uma pesquisa na cidade que os ajudasse a desenvolver um 'retrato' em termos ambientais e principalmente de Eficiência Energética da sua cidade de Loures (observar: se perto da sua casa, existem as energias renováveis: eólica, solar, hidráulica, etc.; se as pessoas conhecem e colocam em prática os três 'Rs' - reduzir, reutilizar e reciclar; bem como se existem ou não caixotes e ecopontos perto de casa).

As entrevistas foram entregues e analisadas, mas as conclusões que retirámos são desanimadoras: todos os alunos sabem o que se deve fazer em relação à reciclagem, contudo apenas alguns o fazem; por outro lado, não conheciam de todo as ideias de poupança energética doméstica: como é o caso de desligar os equipamentos da ficha, carregadores de telemóveis; bem como referente à poupança de água, como a colocação de uma garrafa no autoclismo, desligar torneira ao lavar os dentes, e utilização de balde para a primeira corrente fria de água do duche.

Medidas que em nossa casa são regra há muitos anos (talvez pelos ensinamentos da mãe, como já referimos), eles ainda não assumem como necessários em sua casa. Referem por exemplo, que não fazem separação nem reciclagem dos lixos, não por desconhecimento, mas sim por falta de tempo de seus pais; e ainda bem que os próprios o afirmam, pois recolhemos relatórios de várias zonas do Concelho de Loures, e a maioria afirma ter ecopontos perto de casa. Muitos afirmaram também: que vêem as ventoinhas eólicas das suas casas e que as acham bonitas; que vêem recorrentemente documentários sobre as preocupações ambientais (inclusive filmes de ficção científica como o *Wall-E* e *Avatar*).

18 de Junho de 2010

Este dia foi o último dia de aulas e o dia 'fatídico' da Avaliação sumativa Final, em que todos estavam bem-dispostos porque tinham melhorado significativamente as suas atitudes, e os trabalhos também mostravam resultados superiores ao Período anterior.

Durante a avaliação circulou um teste feito por nós, em que os alunos comportar-se-iam de forma anónima (cf. teste em Anexo 7), respondendo à questão:

- Segundo a tua opinião, qual foi o exercício mais criativo, onde sentiste que tiveste mais liberdade na execução? A Ilustração do livro *O Gato Malhado e Andorinha Sinhá* ou a BD da Energia?

A resposta foi unânime (com apenas uma resposta contrária) na escolha da Ilustração, de facto embora tenhamos usado as mesmas estratégias em aula, o exercício da Banda Desenhada estava programado para não ser criativo, oferecendo de base pouca margem de manobra.

P.S. Entretanto já em Julho, em plenas férias de Verão viemos a saber que recebemos o 1º Prémio na BD da Energia, um Concurso ao Nível Nacional desenvolvido pela Associação Bandeira Azul da Europa/FEE Portugal, com o patrocínio da Galp. Em Setembro deste ano realizaremos uma Visita de Estudo com os alunos à Cerimónia Bandeiras Verdes 2010, onde se realizará a entrega dos diplomas de participação e dos galardões²⁶.

*os dias de aulas que são omitidos, referem-se a aulas dadas pela Professora Cooperante, relativas a exercícios de Geometria, específicos e obrigatórios no Currículo anual do 8º ano.

²⁶ O Júri foi constituído por um membro de cada uma das entidades seguintes: Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE/FEEP); Ministério da Educação (ME-DGIDC); Agência Portuguesa do Ambiente (APA); Agência para a Energia (ADENE) e Galp Energia. Foram ainda convidados a participar como elementos de Júri, especialistas nas modalidades em avaliação (Banda Desenhada).

Capítulo VI – Avaliação

Métodos e Técnicas utilizados

A avaliação dos trabalhos é contínua e formativa e ocorre a cada etapa de desenvolvimento do trabalho.

A avaliação sumativa (cf. Quadro 6.1) dos alunos ocorre segundo uma grelha de critérios definidos para a unidade e fá-lo de forma individualizada chamando cada aluno. Neste momento é feita inicialmente a autoavaliação e apontada a nota que cada um entende corresponder ao seu nível de desempenho e definidas as notas da docente critério a critério até à média final, todo este processo ocorre num diálogo com aluno para o próprio poder defender-se.

Os domínios de aprendizagem envolvem dois domínios, sendo eles: o das aptidões/capacidades/conhecimentos (que contam 70% para a avaliação) e o das atitudes e valores (30%). No domínio das aptidões/capacidades/conhecimentos, encontra-se a distinção entre trabalhos e testes. Ao nível dos trabalhos, é avaliado: a capacidade de compreensão e execução de tarefas; o conhecimento dos conceitos básicos e conteúdos associados à tarefa; a utilização e aplicação dos materiais e técnicas adequadas; criatividade no desenvolvimento dos trabalhos propostos. Dos 70% no domínio das aptidões/capacidades/conhecimentos, os trabalhos somam a parcela de 50% e os testes 20% (contudo nas unidades didácticas que elaborámos não existiram testes e por isso os trabalhos somaram o total 70%). No domínio das atitudes e valores, é avaliado: participação e interesse; comportamento; assiduidade/pontualidade; autonomia; caderno diário; material.

São definidos dois parâmetros gerais, comuns a todos os trabalhos realizados ao longo do ano: Comportamento no desenvolvimento da unidade, saber e saber fazer (80%) e atitudes e valores (20%), depois dentro de cada parâmetro definem-se critérios específicos por exercício.

Quanto ao saber, estão incluídos a aquisição de conceitos que tem a ver com a eficácia na comunicação; a expressão verbal dos conceitos e a aquisição e compreensão de conhecimentos. Inclui-se ainda a percepção que está ligada à sensibilidade às qualidades formais, expressivas e físicas dos objectos.

No que concerne ao saber fazer, é avaliado o método processual que tem a ver com a capacidade de análise das situações e sensibilidade aos problemas; relevância e quantidade dos dados informativos recolhidos e produzidos; uso adequado dos recursos; qualidade dos projectos

desenvolvidos e trabalhos de iniciativa própria. Ainda dentro do saber fazer é avaliada a técnica, segundo a capacidade de domínio da técnica e a utilização adequada de equipamentos e materiais. Por último, a expressão e a criatividade são avaliados em função da qualidade dos trabalhos práticos desenvolvidos, e de acordo com o projecto inicial; bem como a criatividade na apresentação de soluções originais e alternativas.

Quadro 6.1.

Domínios de Aprendizagem					
No domínio das Aptidões /Capacidades /Conhecimentos	Trabalhos	Capacidade de compreensão e execução das tarefas	10%	50%	70%
		Conhecimento dos conceitos básicos e conteúdos associados à tarefa	10%		
		Utilização e aplicação dos materiais e técnicas adequados	15%		
		Criatividade no desenvolvimento dos trabalhos propostos	15%		
	Testes		20%		
No domínio das Atitudes e Valores	Participação / Interesse			6%	30%
	Comportamento			6%	
	Assiduidade / Pontualidade			6%	
	Caderno diário			2%	
	Autonomia			5%	
	Material			5%	

Quanto ao domínio das atitudes e valores, é tido em linha de conta a responsabilidade que tem a ver com assiduidade e pontualidade; o cumprimento das actividades; a realização dos trabalhos de casa; a responsabilidade com os materiais; o ser portador do material necessário. É também avaliado o comportamento, que se prende com o respeito pelos professores, colegas e funcionários, dentro e fora da sala de aula; o respeito pela opinião dos outros e o comportamento

disciplinado e correcto na sala de aula. Por fim é avaliada a participação nas aulas da seguinte forma: cumprimento das regras de participação na aula, incluindo no trabalho de grupo; intervenção correcta e oportuna nas aulas; estar atento; mostrar interesse pelos assuntos da aula com perguntas ou comentários adequados; mostrar alguma qualidade nas intervenções; capacidade de adaptação a novas situações evidenciando autonomia e empenho; espírito crítico e organização do plano de trabalho e respeito pelo local de trabalho próprio e dos colegas. (cf. as tabelas relativas à Avaliação de Finais de Períodos – 2º e 3º - apresentam-se em Anexo 6)

A função da Avaliação passa muitas vezes pela função pedagógica, inovar no planeamento de unidades didácticas e na avaliação, são actividades inseparáveis que se condicionam mutuamente. Projectos didácticos inovadores podem ser discutidos quando se observa o que, e como se avaliam as aprendizagens promovidas. Nesse momento, reconhecem-se facilmente os objectivos implícitos do professor, que devem ser aqueles que seguramente, destacou de forma significativa no processo de ensino, e aqueles que os alunos perceberam como mais importantes.

Apesar de muitas vezes ser considerada uma actividade à parte, na verdade, para os alunos, o trabalho escolar gira em torno deste momento, por isso o professor deve indicar na apresentação do projecto, os objectivos a serem atingidos ao lado dos resultados a ser avaliados.

A Avaliação é pela sua própria natureza comunicativa e humana, de extraordinária complexidade. É difícil não ceder a classificações individualistas, casuísticas e reveladoras de um excesso sancionador comparativos, mais preocupadas com as subtilidades do pormenor do que com a riqueza do essencial. Deparamo-nos muitas vezes por exemplo, com a sobrevalorização da ‘vocação’ do aluno (que desempenha a actividade artística com facilidade e até desdém) e com a desvalorização do ‘esforço’ de outro aluno (que desempenha a actividade artística com dificuldade, mas com um empenho e dedicação, caracterizadores de esforço e trabalho).

Mas para nós o mais importante na Avaliação é que esta deve servir uma pedagogia diferenciada, capaz de dar resposta aos interesses e dificuldades de cada aluno. Assim deve identificar dificuldades e sugerir formas de ajudar os alunos: ter como principais funções a compreensão e o melhoramento da prática educativa; deve enfatizar o controlo e progresso individuais (identificação dos pontos fortes e das necessidades dos alunos e conseqüentemente adaptação do ensino, por parte do professor) constituindo o *feedback* constante na promoção do desenvolvimento global do aluno.

Capítulo VII – Resultados

Apresentação dos dados

As Etapas de Desenvolvimento da Criatividade no aluno de Sternberg e Williams (descritas no capítulo IV - Estratégias de Ensino) serviram de base para o relatório que aqui se apresenta, com o intuito de colocar em prática as estratégias em experiência de sala de aula e de seguida observar os resultados. Este capítulo procurará portanto, demonstrar como as etapas foram colocadas em prática, e etapa a etapa apresentar os resultados através dos trabalhos realizados pelos alunos.

Assim apresentam-se as 25 estratégias da criatividade de Sternberg e Williams, estas dividem-se em várias categorias (Pré-requisitos, Teorias básicas de aprendizagem, Dicas para o ensino, Evitar bloqueios, Adicionar técnicas complexas, Utilizar papéis modelo, Explorar o ambiente, Visar a perspectiva a longo prazo).

Os Pré requisitos:

1. *Modelar a criatividade*: aqui procurámos assumir o papel-modelo de professores que marcaram o nosso percurso na escola, procurando descobrir as razões que nos levaram a lembrar-nos deles ainda hoje. Pensamos que foi a energia positiva que traziam para as aulas, e a motivação que conseguiam transmitir através da transmissão dos conhecimentos e actividades em sala de aula. Assim procurámos assumir esse papel modelo, não deixando de parte quem somos, procurando encontrar o melhor que há em nós e passar isso para a turma.

2. *Construir auto-eficácia*: que é a capacidade de motivar os alunos, criando-lhes expectativas positivas sobre o projecto a desenvolver, ao mesmo tempo que entendem que parte da tarefa está do lado deles. Para se construir a auto-eficácia, é imperativo anular certas limitações que os alunos estabelecem consigo mesmos (e que são muitas vezes ultrapassáveis). A aluna y no início das aulas demonstrava-se sempre desanimada e desistente, dizendo que não tinha jeito para o Desenho de observação, contudo com o tempo conseguimos mostrar-lhe que nem todos podemos ser exímios no desenho, mas podemos aceitar as nossas limitações e com vontade, ultrapassá-las com o esforço e dedicação. Esta aluna exigiu de nós o dobro do tempo e atenção, comparativamente aos outros alunos, mas no final do exercício do Desenho de observação já

sorria com os ‘desenhos desastrosos’ (que era como ela os apelidava) – riemo-nos ambas, pois a melhor demonstração de entendimento das nossas limitações, é saber rirmo-nos de nós próprias – nós corrigíamos ‘o desastre’ e ela continuava com coragem e empenho, pois os resultados começavam a aparecer! (exemplo da evolução no desenho do Gato Malhado – cf. imagem 7.1) A aluna y provou conseguir desenhar e ser capaz de um trabalho criativo, em parte devido a ter acreditado em si própria.

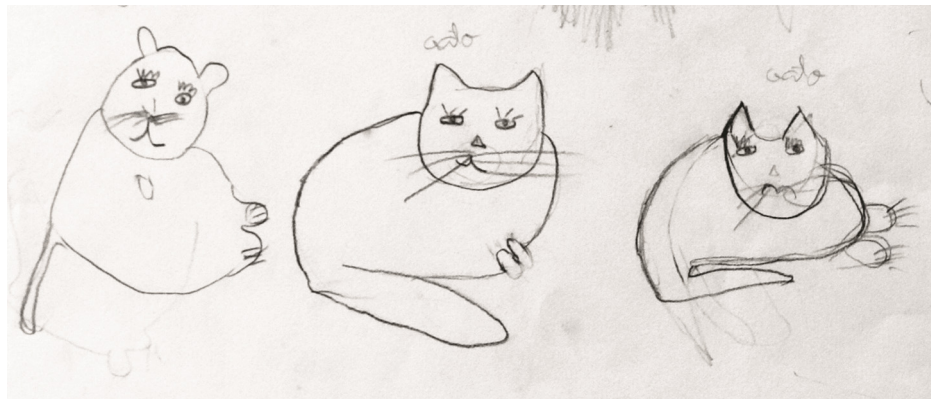


Imagem 7.1

3. *Questionar suposições*: pois já referia Sócrates, o filósofo – *Só sei que nada sei* – questionando constantemente os seus discípulos, criando o metadiálogo, problematizando conceitos, destruindo dogmas e preconceitos. Questionar suposições desenvolve a capacidade de pensamento, bem como a capacidade de ver para além das coisas, assim durante as aulas os alunos sabiam que tinham total liberdade para nos questionar acerca de quase tudo (afinal a Arte é profundamente abrangente). E aconteceu mesmo sermos alvo de todo o tipo de questões, referentes a fenómenos naturais por exemplo (ligados à visão, constituição retiniana e neurológica, ou sobre a cor da atmosfera, etc.), bem como a situações rotineiras e quotidianas, que rapidamente nós fazíamos com que passassem a acontecimentos de aula. Foi o exemplo de artistas que trabalharam sobre esse tema (exemplo de Vik Muniz, um artista contemporâneo brasileiro que desenha com açúcar, chocolate, etc. ; ou mesmo um artista que tínhamos visto por essa altura numa revista que desenhava pintando as patinhas dos animais, traçando as pegadas de baratas!). Para os alunos, é mais importante aprender que tipo de questões colocar, e como as colocar, do que aprender as respostas, pois são questionadores inatos e usam essa competência

para se adaptarem a um meio ambiente complexo em mudança. Todos nós tendemos a cometer o erro pedagógico ao enfatizar a resposta e não a formulação da pergunta. Quando as responsáveis do Departamento do Ambiente da Câmara Municipal de Loures se dirigiram à escola, reforçámos a ideia de que se não entendem algo ou têm curiosidade de saber alguma coisa devem perguntar, pois quem não sabe deve perguntar para passar a saber, e a maior ignorância é a de quem acha que sabe tudo, mesmo sem saber.

Teorias básicas de aprendizagem:

4. *Definir e redefinir problemas:* que passa por dar liberdade ao aluno de criar projectos novos, desenvolver o gosto e julgamento. Durante o projecto da Ilustração de *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* procurámos criar um ambiente propício à criatividade, contudo no projecto da BD da Energia, era suposto fazer o contrário e demonstrar que seria um exercício mais mecânico e fechado ao nível da construção e reformulação dos desenhos. A aluna z, sendo uma aluna que trabalha com gosto e com uma enorme dedicação, quis reformular o seu desenho, desde o ambiente da sala bem como o animal, foram criados por ela de forma quase independente do original, vejamos as diferenças entre a imagem fornecida relativa à Animação de Nick Park e o desenho final que executou. (imagem 7.2 e 7.3) Outra forma de encorajar à criatividade é dar hipótese de escolha aos alunos, e foi o que fizemos no momento de entregar as cenas para ilustrar e mais tarde na distribuição dos pedaços de animação para fazerem a banda desenhada, circulando de mesa em mesa, mostrando as hipóteses disponíveis e negociando com eles a sua escolha.



Imagem 7.2

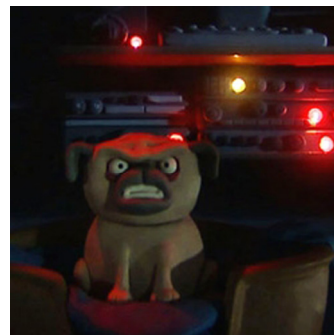


Imagem 7.3

5. *Encorajar a geração de ideias*: O meio ambiente deve estar até certo ponto, isento de censura; os alunos devem aperceber-se que algumas ideias são melhores e piores, mas não se deve ser severo ou crítico; deve-se identificar e encorajar qualquer aspecto criativo da ideia apresentada e sugerir novas abordagens. Quando a aluna w nos falou na hipótese de desenhar lágrimas que caem como chuva dos olhos dos namorados, na verdade pensámos que poderia ser uma ideia um pouco disparatada, contudo deixámos que o fizesse, e o resultado ficou fantástico ou no mínimo original. (imagem 7.4)

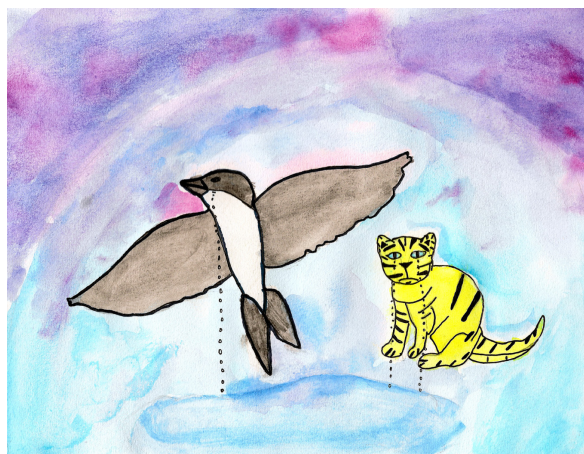


Imagem 7.4

6. *Fomentar o cruzamento de ideias/polinizar ideias*: uma maneira de polinizar na aula é pedir aos alunos para identificarem a sua melhor área e fazer com que esta conduza o aluno na execução de uma área menos interessante para ele. A aluna x gostava muito de cinema, teatro e telenovelas, quando lhe pedimos para fazer a ilustração do livro, pedimos que pensasse no gosto por essa narrativa, que poderia passar para o 'drama' no seu desenho. E assim foi, a ilustração é dividida em dia e noite, em cenas separadas no antes e no depois, achámos interessante a forma como seguiu a nossa dica e aplicou o seu gosto e apetência pessoal. (imagem 7.5)



Imagem 7.5

Dicas para o ensino:

7. *Dar tempo para o pensamento criativo:* pois criar o tempo necessário para ensinar os alunos o valor do pensamento, aumenta a qualidade do trabalho, e faz com que as experiências sejam mais produtivas e envolventes. Ideias criativas dependem do fomento de pequenos indícios que conduzam a tais ideias, e fomentar ideias criativas requer o seu tempo.

8. *Instruir e avaliar a criatividade:* quando circulávamos de mesa em mesa para avaliar as ideias e instruir a criatividade, levou-nos muitas vezes a questionar o que estava escrito na pequena cena a ilustrar, não de forma a limitar a imaginação mas a criar respostas possíveis para a ilustração.

9. *Premiar ideias e produtos criativos:* após a Visita de Estudo à Cinemateca Júnior comprámos dois *flipbooks*, que oferecemos a um aluno e a uma aluna, que além de se terem portado bem durante a visita, demonstraram um enorme interesse, ora colocando questões à guia da visita, ora filmando a visita para registarem o momento. (este filme foi colocado online na página – *blog* - do aluno para transmitir a importância de se visitar a Cinemateca Júnior – segundo as suas palavras)

Os alunos da turma do 8º ano ainda não sabem que venceram o Concurso BD da Energia (cf. Capítulo IV – aulas realizadas), contudo é mais uma forma de premiar o processo e esforço criativos, considerando o papel que este prémio desempenha no interior e no exterior da escola.

Evitar bloqueios:

10. *Estimular riscos sensatos*: é saber por exemplo ajudar os alunos a correr riscos sensatos, pois o pensamento criativo é arriscado mas tem um potencial de inovação e progresso. A aluna z quis desenhar uma máquina de costura com as aranhas 'costureirinhas' a fazer o enxoval da Andorinha Sinhá, contudo teve de fazer uma pesquisa específica em casa (procurar imagens de aranhas e da máquina de costura) bem como desenhar estes elementos na acção, de forma convincente. É o caso, também, de termos incentivado os alunos a colocarem no papel as suas ideias como referimos e ilustrámos em pontos anteriores.

11. *Tolerar a ambiguidade*: é tolerar o tempo de nevoeiro conceptual que existe no processo criativo, pois a ambiguidade tende a ser angustiante, deve se fornecer a atenção suficiente para que o aluno consiga chegar a bom porto. A aluna z de que falámos no ponto anterior, fez dois esboços com muita dificuldade e só o terceiro seria considerado efectivo para a ilustração. Muitas vezes são estes trabalhos que demoram mais tempo, e implicam uma sensação inicial desagradável, que conduzem a resultados originais e refinados. (imagem 7.6 – primeiro esboço, imagem 7.7 – ilustração final)



Imagem 7.6

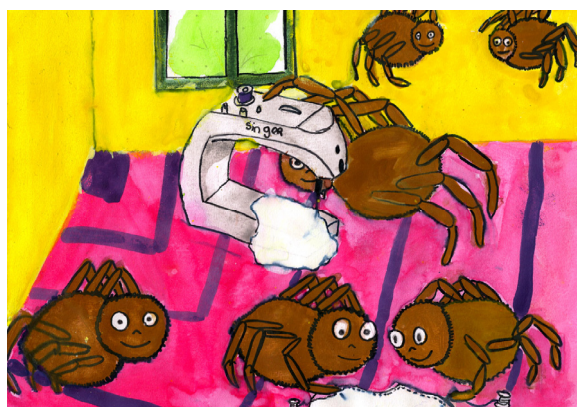


Imagem 7.7

12. *Permitir erros*: muitas vezes o erro conduz a bons resultados, exemplo disso foi a técnica de aguarela que o aluno x, aluno talentoso e criativo, que ao colocar o pincel sem querer num folha que utilizava de paleta, descobriu a textura inovadora com que pintou a árvore da sua ilustração. (imagem 7.8)



Imagem 7.8

13. *Identificar e ultrapassar obstáculos*: quando os alunos se encontram em dificuldades, muitas vezes é encorajador receber exemplos de artistas, amigos e de pessoas famosas que tiveram de enfrentar obstáculos para ser criativos. A aluna w estava muito desanimada com a cena que lhe ficou destinada na ilustração, e criou alguns esboços mas considerava-os ‘patéticos’ – nas suas palavras – contudo esses resultados agradavam-nos e procurei saber se a própria considerava a ideia indesejada ou era a opinião dos seus colegas que a faziam pensar assim. Viemos a perceber que era um trabalho verdadeiro e dissemos-lhe que alguém nos tinha dito que a liberdade só é atingida quando agimos sem pensar no que os outros pensam. (imagem 7.9)

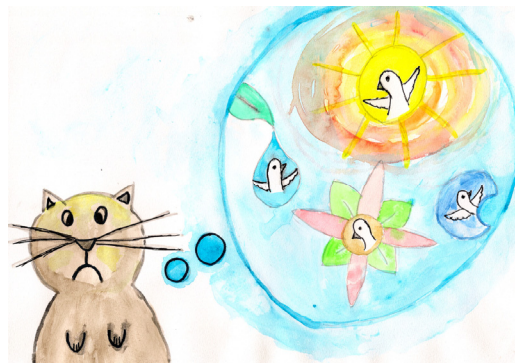


Imagem 7.9

Adicionar técnicas complexas:

14. *Ensinar a auto-responsabilidade*: para aprender a aceitar o sucesso ou o insucesso do acto criativo. É mais importante neste tópico: tirar o melhor proveito das nossas capacidades, não é suficiente aprender a fazer, temos de aprender a fazê-lo. No dia em que entregámos o livro acabado de imprimir aos alunos, deparámo-nos com dois alunos que ficaram tristes porque colocámos os seus desenhos com um tamanho menor e em menor destaque, de facto foi a forma que encontrámos para ensinar a auto-responsabilidade, pois ambos tinham-se dedicado pouco ao projecto. Foi assim o caso de uma aluna que tem facilidade em desenhar, e contudo fez a sua ilustração da estação da 'Primavera' em poucos segundos sem prestar muita atenção ao que fazia; e o aluno com mais dificuldades da turma que em vez de insistir no trabalho com garra, manteve-se sempre ausente no projecto sem querer colaborar. (é possível observar estas duas ilustrações em tamanho reduzido na penúltima página e na contracapa do livro – cf. Anexo 9)

15. *Promover auto-regulação*: é essencial lembrar que a criatividade parte do indivíduo, e a criação auto-dirigida é a forma como a maior parte de nós trabalha ao longo da vida, e especialmente na nossa vida fora da escola. Como os alunos aprendem e crescem ao longo do processo de aprendizagem da criação, também têm de aprender como monitorar e regular o respectivo processo criativo. Uma vez apanhámos o aluno x (que tem vocação para o desenho) a desenhar os esboços do seu colega. Esta situação foi constrangedora, pois ajudar os colegas é correcto, mas fazer o trabalho deles não. Assim conversámos com ambos, o aluno x percebeu que apesar da sua intenção parecer ser positiva, o aluno ajudado não aprendeu nada com isso, nem se tornou mais ou menos criativo, pelo contrário viu o seu trabalho ser feito por outro, sem haver qualquer desenvolvimento posterior.

16. *Retardar recompensas*: pois na vida real a recompensa não vem logo, bem como o trabalho árduo não traz recompensas imediatas (os artistas não se tornam imediatamente grandes artistas). Na primeira avaliação (no 2º Período) negociámos com cada um, as atitudes a ter no Período seguinte, e ficou prometido que caso merecessem, teriam a recompensa - melhor nota - no final do ano. (cf. o que aconteceu como se pode ver no Anexo 6 com as tabelas de Avaliação).

Utilizar papéis modelo:

17. *Utilizar perfis de pessoas criativas:* na ligação dos problemas encontrados no trabalho diário dos alunos e dos exemplos vividos de grandes criadores, é o que fazemos diariamente nas aulas; de facto encontramos muitas vezes nos traços dos alunos, traços de outros autores – artistas consagrados - e não raras as vezes levamos livros para compararmos em sala de aula. A aluna y tinha dificuldade no desenho e sintetizava muito as formas, levámos um livro de Picasso e mostrámos-lhe os desenhos sobre tourada, em que através de um traço apenas o autor desenha o touro; foi importante para que percebesse que a síntese é interessante, mas a forma tem de estar mais bem conseguida e interiorizada, para o resultado ser satisfatório. A aluna referiu que ‘simplesmente não sabia desenhar’ – nas suas palavras – e ao que retorquimos mostrando os desenhos de Picasso na sua fase Cubista e perguntámos-lhe se ao olhar para aqueles desenhos e pinturas, o autor saberia desenhar? Ao que respondeu que antes ele desenhava assim, só depois começou a fazer as tauromaquias, etc. o que deu azo a um longo debate com a turma sobre pintura contemporânea até chegarmos ao valor das ideias quando ultrapassam o valor da forma considerada ‘bela’.

18. *Estimular a colaboração criativa:* pois existem áreas nas Artes Visuais definidas pelo trabalho em grupo e colaboração, e mais recentemente (desde Gilbert and George) assistimos à emergência de colectivos artísticos. O projecto da BD da Energia, procurou colmatar esta etapa, promovendo o trabalho em grupo. Cada pequena narrativa ou estória, foi executada por três a seis alunos, em que cada um teve uma tarefa distinta a decidir entre o grupo. As páginas de duas a nove, conforme a extensão da narrativa e do grupo, circularam de mão em mão. Na imagem 7.10, podemos observar o camelo a ir às compras, aqui o trabalho foi dividido por três pessoas, cada uma executando uma parte: o camelo; o ambiente do supermercado dividido em mesa, fundo e a caixa registadora; garrafas; e contorno a preto final.



Imagem 7.10

19. *Imaginar outros pontos de vista*: um aspecto essencial no trabalho com outros, na obtenção do maior proveito em actividades de colaboração criativa, é imaginarmo-nos na pele de outras pessoas. Encorajar os alunos para que vejam a importância da compreensão, do respeito e da reacção aos pontos de vista dos outros. Penso que foi o que fizemos ao colocar o projecto da BD da Energia do lado dos grupos, em que as divisões de tarefas e decisões teriam de partir dos alunos, relacionando o que já conheciam de cada um, na coordenação entre a facilidade de uns e as dificuldades de outros. Assim souberam fazer a discussão relativa aos pontos fortes e fracos, e decidir com perspicácia o que cada um iria desenhar, entendendo o nosso ponto de chegada: fazer a separação de tarefas de forma equitativa, isto é não deixando que os melhores alunos acarretassem a maioria do trabalho.

Explorar o ambiente:

20. *Reconhecer a adaptação ambiental*: precisamos de uma situação contextual onde os nossos talentos criativos e contribuições únicas sejam recompensados, ou então, precisamos de modificar o nosso ambiente. O ambiente devido solta o espírito criativo e possibilita a realização. A sala de aula que a escola fornecia era bastante agradável, ampla, com iluminação natural, contudo favorecia o trabalho individual e deixava em prejuízo o trabalho em grupo. Portanto, reconhecemos a adaptação ambiental ao nível do Desenho de observação e Ilustração (cf. imagem da sala de aula no Capítulo III – Caracterização do Contexto Escolar), pois foram projectos em que os alunos estavam dois a dois em cada mesa; o pior foi quando surgiu o projecto da Banda Desenhada, que envolveu grupos de tamanhos variados, e obrigou a uma reformulação de composição das mesas no início e no final das aulas.

21. *Encontrar entusiasmo*: para soltar os desempenhos mais criativos, tem que se ajudar os alunos a encontrar aquilo que os entusiasma, que passa por ajudá-los a combinar as capacidades, interesses e oportunidades. Quando esta etapa se refere a promover o que desejaríamos que de facto os entusiasmasse, torna-se a mais difícil e frustrante, contudo é muitas vezes por demonstrarmos interesse nas suas vidas que conseguimos que se envolvam no que lhes propomos. Assim tentámos conhecê-los ao máximo, e partilhar consigo os seus gostos cinéfilos, musicais, etc. Conquistámos um aluno que se portava mal nas aulas por rebeldia, a partir do dia que lhe dissemos que tínhamos ido a um Concerto de Metálica, e outro quando permitimos que desse uma volta de skate na aula para observarmos o seu talento.

22. *Procurar ambientes estimulantes*: passa por falar com frequência da importância de ver exposições e viver outros ambientes, bem como passar à prática e levá-los a fazer uma Visita de Estudo. Nesta etapa levámo-los à Cinemateca Júnior. No final torna-se importante questionar o quanto diferente ficaram depois de visitar o Museu do Cinema Juvenil em Lisboa, depois do visionamento das primeiras obras do Cinema (ainda mudo) ao som de piano tocado ao vivo, de conhecerem a invenção da Fotografia, da criação da ilusão com o Cinema, observarem as máquinas do movimento (também ligadas à Animação), etc.

23. *Jogar forças*: criando flexibilidade de tarefas e vontade de ajudar os alunos a encontrar e definir a natureza de seus interesses e suas forças. Isto passa por estar alerta das dificuldades e anseios, saber fazê-los ultrapassar erros e desilusões, ajudando-os a identificar a natureza exacta dos talentos que possuem (que podem estar fora da área das Artes Visuais), criando-lhes oportunidades para que expressem e utilizem esses talentos em Educação Visual.

Visar a perspectiva a longo prazo:

24. *Crescer criativamente*: por vezes, como peritos, tornamo-nos complacentes e paramos de crescer. É um perigo que se coloca aos professores, que com o tempo deixam de se actualizar, de procurar novas propostas, e entrincheiram-se nas formas de pensar que resultaram no passado. Ser criativo significa sair das redomas que nós – e outros – criamos para nós mesmos. Se for possível pretendemos criar projectos sempre novos e actuais, procurando estar atentos à arte contemporânea e ao *Zeitgeist*²⁷.

25. *Converter-se à criatividade*: passa por aquilo que estamos a fazer neste relatório que está a ler – espalhar a palavra. Que passa por utilizar exemplos dos trabalhos criativos feitos por alunos, particularmente os que não são dotados das tradicionais capacidades académicas, para demonstrar a diferença que faz ensinar com criatividade. Descrever como se pode aceder a cada aluno com paciência e com algumas técnicas para o desenvolvimento da criatividade. Na verdade os alunos ‘criativos’ são mais motivados, envolvem-se mais no trabalho na escola, bem como os resultados são mais interessantes.

²⁷ É um termo alemão cuja tradução significa espírito de época, espírito do tempo ou sinal dos tempos. Em suma, refere-se ao conjunto do clima intelectual e cultural do mundo, numa certa época, ou as características genéricas de um determinado período de tempo.

CONCLUSÃO

As dificuldades que encontramos inicialmente prendem-se com a primeira impressão causada nos alunos (uma professora muito jovem e muito sorridente – uma fraqueza nossa) que os coloca demasiado à vontade e que os faz sair dos eixos. Contudo a segunda impressão é de empatia e vontade de trabalhar com muita criatividade e gozo, pois entendem que temos muito para dar, e que temos conhecimentos interessantes para eles. Senão conseguíssemos atingir esta segunda impressão de certo seríamos um desastre nesta área da educação. É preciso que eles entendam que não somos superiores a eles e que estamos ali para os ajudar, ao mesmo tempo é preciso que entendam que temos mais experiência e mais conhecimento, e como tal poderemos ser respeitados. Logo de início dissemos-lhes que precisávamos da ajuda deles (colocando-nos ao mesmo nível), para o nosso relatório final de mestrado (entenderam que temos mais idade e conhecimento), que eles precisavam de nós para terem êxito e adquirirem conhecimentos sobre a linguagem das Artes Visuais e que implicações isso pode ter no dia-a-dia de cada um.

Depois uma lição que aprendemos é que tal como em quase todas as profissões, não há uma fórmula que funcione sempre, nem uma regra que corresponda a um problema. Muitas vezes quando nos deparámos com alunos inquietos e a conversar alto, perguntámos-lhes (interrompendo a aula irremediavelmente já interrompida) se queriam dar a aula por nós e no fundo colocá-los realmente a ouvir. Isto resultava numa posição de vergonha e silêncio por parte do aluno com medo de ser obrigado a vir à frente e colocar-se perante a turma... contudo rapidamente aprendemos que esta fórmula apenas resulta para alunos rebeldes envergonhados: pois um dia, ao chamarmos a atenção a uma aluna, esta levanta-se e vem à frente da turma e pergunta-nos com a maior desenvoltura – O que quer que lhes ensine professora? Perante isto pedimos-lhe para descrever aos colegas o livro *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, tarefa difícil para quem ainda não o tinha lido integralmente, e a aluna foi se sentar.

O trabalho realizado na Escola E.B. 2.3. na zona de Loures constituiu um momento importante de aprendizagem no decorrer do Mestrado em Ensino das Artes Visuais. Consideramos que para além dos resultados, se deve valorizar o envolvimento e a energia dispensada no projecto, pois interessa sim aproximar o aluno da arte e se isso se fizer com entusiasmo, consideramo-nos vencedoras. Assim considera-se que o trabalho desenvolvido na

escola foi bastante positivo, uma vez que os alunos para além de atingirem os objectivos definidos na planificação inicial, estiveram sempre empenhados a desenvolver o que lhes propusemos com ânimo e energia, ora sozinhos, ora em grupo.

Assim, entendemos que os professores podem funcionar como facilitadores da criatividade, como o transmissor de um espírito activo e energia, sem necessariamente criar algo de novo. O que se retira de mais importante no estudo da criatividade, é que se deve criar um espaço seguro dentro da sala de aula, onde se podem quebrar regras sem receber sanções, bem como oferecer perspectivas positivas em relação às perspectivas dos alunos, como por exemplo considerar uma ideia criativa em vez de 'louca', deixando-os ultrapassar limites sem medo de errar.

BIBLIOGRAFIA

- ALENCAR, Eunice Soriano de. (1986). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ALMEIDA, Alfredo Betâmio de. (2007). *Textos Inevitáveis*. Benavente: Câmara Municipal de Benavente : EDUCA.
- AMABILE, Teresa M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- ARENDS, Richard I. (2007) *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ARHEIM, Rudolf. (1990) *O poder do centro: um estudo da composição nas artes visuais*. Lisboa: Edições 70.
- ARNHEIM, Rudolf. (1994). *Arte e percepção visual: Uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- BALANCHO, Maria J. S. ; SANTOS, Ana Maria R. dos.(1992), *A Criatividade no Ensino do Português*, Lisboa: Texto Editora.
- BARROS, João de. (1916), *Educação Republicana*, Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand.
- BARROSO, João. (1995) *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian - Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- BREUER, Josef, FREUD, Sigmund (1973) *Studies on hysteria*, London: Hogarth Press.
- CALDAS, Alexandre de Castro (1999) *A herança de Franz Joseph Gall: o cérebro ao serviço do comportamento humano*, Lisboa: McGraw-Hill.
- CARROLL, Lewis (2009) *Alice no País das Maravilhas*, Alfragide: Leya SA.
- COUPLAND, Douglas (1994). *A vida depois de Deus*. Lisboa: Editorial Teorema.

- CROPLEY, Arthur J. (1999). Definitions of Creativity. *Encyclopedia of creativity*. (Vol. I, pp.511 –524). San Diego : Academic Press.
- CROPLEY, Arthur J. (1999). Education. *Encyclopedia of creativity*. (Vol. I, pp.639 –642). San Diego : Academic Press.
- CROPLEY, Arthur J. (2000). Defining and measuring creativity: Are Creativity tests worth using? *Roeper Review*, 23 (2), 72-79. Galton (1869). *Heredity genius*. New York: Appleton.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (2002) *Fluir: A psicologia da experiência ótima*. Lisboa: Relógio de Água.
- DACEY, John (1999). Concepts of Creativity: A History. *Encyclopedia of creativity*. (Vol. I, pp.309 –322). San Diego : Academic Press.
- DAMÁSIO, António (1999). O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência. Lisboa: Publicações Europa-América.
- DAVIS, Gary A. (1999). Barriers to Creativity and Creative Attitudes. *Encyclopedia of creativity*. (Vol. I, pp.165 –174). San Diego : Academic Press.
- DEWEY, John (1934). *Art as experience*. New York: G. Putman's Sons.
- DEWEY, John (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- DUFF, William (1767/1964). *An essay on original genius and its various modes of exertion in philosophy and the fine arts, particularly in poetry*. Gainesville, FL: Scholars' Facsimiles and Reprints [consultado 2010-08-03] Disponível em <http://www.indiana.edu/~intell/duff.shtml>
- EYSENCK, Hans J.; EYSENCK, Sybil B. G. (1977) *Personality structure and measurement*. London: Routledge & Kegan Paul
- FONTES, Alice M.; MORAIS, Ana Maria (1994). *Reformas Educativas e ideologia*. Revista de Educação. Vol. IV, nº1/2, pp.117-125, [consultado 2010-08-08] Disponível em WWW: <URL:http://essa.fc.ul.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/1994_reformaseducativaseideologias.pdf>

- FRÓIS, João P. (2005). *As artes visuais na educação: perspectiva histórica*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa.
- GALTON, Francis (1879). Psychometric experiments. *Brain: A Journal of Neurology*, II, 149- 162 [consultado em 2010-08-04] Disponível em <http://galton.org/essays/1870-1879/galton-1879-brain-psychometric-experiments/galton-1879-brain-psychometric-experiments.pdf>
- GARDNER, Howard (1983) *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- GARDNER, Howard (1993) *Creating Minds*. New York: Basic Books.
- GARRETT, Almeida (2009). *Da Educação*. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda.
- GOLEMAN, Daniel (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- GUILFORD, Joy P. (1983). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós.
- GUILFORD, Joy P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- JAYNES, Julian (1979) *The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind*. London: Allen Lane
- JUNAKOVIC, Svjetlan (2006) *O grande livro dos retratos de animais*. Pontevedra: OQO Editora.
- KUBIE, L.S. (1967) *Neurotic distortion of the Creative process*. Kansas: University Press of Kansas.
- LUBART, Todd (1999) Componential Models. *Encyclopedia of creativity*. (Vol. I, pp.295 –300). San Diego : Academic Press.
- LUQUET, Georges Henry (1969). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização.
- MORAIS, Maria Fátima (2001). *Definição e Avaliação da Criatividade*. Braga: Universidade do Minho.
- MORAIS, Maria Fátima (2008). *Criatividade: conceito, necessidade e intervenção*. Braga: Psiquilíbrios.
- MORIN, Edgar (2002). *Os sete saberes para a educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- NOVAK, Joseph D.(1999). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Editores.
- PENIM, Lígia (2000). *Da disciplina do traço à irreverência do borrão: o currículo de desenho e de trabalhos manuais no ensino liceal, os discursos, a identidades e os sujeitos entre 1936 e 1972*.
Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa.
- PENIM, Lígia (2008). *A alma e o engenho do currículo: História das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*.
Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa.
- PEREIRA, M. A. (1996). Criatividade: um conceito irreduzível à investigação Psicológica? *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Volume XXX, 2, 245-261.
- POE, Edgar Allan (2009) . *Obra poética completa*. Lisboa: Tinta da China.
- READ, Herbert (1946) *A arte e a sociedade*. Lisboa : Edições Cosmos.
- ROGERS, Carl R. (1954). Toward a theory of creativity. *ETC: Review of General Semantics*. 11, 249-260.
- ROGERS, Carl R. (1985) *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Morais Editores.
- RUNCO, Mark A. PRITZER, Steven R. (1990) *Theories of creativity*. Newbury Park: Sage.
- RUNCO, Mark A. PRITZER, Steven R. (1999) *Encyclopedia of creativity*. San Diego :Academic Press.
- SACKS, Oliver (1985) *Um homem que confundiu a mulher com um chapéu*. Lisboa: Relógio d'Água.
- SACKS, Oliver (1996) *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. Lisboa: Relógio d'Água.
- SACKS, Oliver (2008) *Musicofilia: histórias sobre a música e o cérebro*. Lisboa: Relógio d'Água.
- SANTROCK, John W. (2004). *Educational Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- SELTZER, Kimberley; BENTLEY, Tom (1999) *The creative age: knowledge and skills for the new economy*.
London: Demos.

- SHALCROSS, D.J. (1998). *Instuición*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- SPEARMAN, Charles E.(1927). *The nature of intelligence and the principles of cognition*. London: Macmillan.
- STERNBERG, Robert J. (1988) *The Nature of Creativity, Contemporary Psychological Perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, Robert J. ; RUZGIS, Patricia (1994) *Personality and intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, Robert J. (1999). *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, Robert J.; WILLIAMS, Wendy M. (2003). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. Porto: Coleção Cadernos do CRIAP: Asa Editores.
- STERNBERG, Robert J.; LUBART, Todd L. (1995). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677- 688.
- TAYLOR, Jack W. (1981). *How to Create New Ideas*. New Jersey: Prentice-Hall.
- THURSTONE, L. Leon (1960). *The nature of intelligence*. New Jersey: Litlefield, Adams & Co.
- TORRANCE, E.Paul (1962). *Guinding creative talent*. New Jersey: Prentice-Hall.
- TORRANCE, E.Paul (1963). *The creative personality and the ideal pupil*. *Teachers College Record*, 65, 220-226.
- TORRANCE, E.Paul; ROCKENSTEIN, Z.L.(1990). Styles of thinking and creativity. *Journal of Research and Development in Education*, 30 (4), 275 – 290.
- TUDELA, Anabela I. (2007). *A formação dos professores de artes visuais em Portugal*. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa.

VERNON, Philip E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. *Handbook of creativity: perspectives on individual differences.*(pp.91-103). New York: Plenum Press.

WEISBERG, R. W. (1986) *Creativity, genius and other myths.* New York: Freeman.

WEISBERG, Robert W. (1993) *Creativity, beyond the myth of genius.* New York: Freeman.

ANEXOS

Anexo 1 – Reflexão sobre Competências do Ensino de Artes Visuais

Era uma vez

o ensino de Artes Visuais...

Ao ler a *Alice no País das Maravilhas*, a estória de uma menina cheia de imaginação que descreve o seu sonho à sua irmã, fiquei curiosa e procurei saber quem era a Alice na vida real, segundo descrições seria uma criança normal sem grande potencial criativo; já em adulta apontam que não fomentava interesse pela arte e cultura, sendo uma pessoa bastante banal e até desinteressante. Uma decepção pensar que a mesma Alice que ouviu as histórias de Lewis Carroll, não desenvolveu no seu íntimo um interesse maior, não digo pela escrita, mas pelo simples questionar, imaginar, e criar.

O Ensino das Artes Visuais através da Expressão Plástica e Educação Visual, por serem disciplinas do Ensino Básico, transportam consigo um patamar etário importante, em que a criança se torna adolescente, e as competências ganhas aqui, marcarão de forma irreversível a sua idade adulta.

Voltando à Alice, que cai numa toca de coelho e vai parar a um lugar fantástico povoado por criaturas peculiares e antropomórficas...reparei que em nenhum momento do livro, a Alice pergunta-se pela estranheza de todas aquelas situações, e 'vem a si', por assim dizer. Penso que esta capacidade de 'perder-se', longe de se chamar ingenuidade, é uma das competências mais importantes do Ensino Artístico e talvez a mais difícil de atingir. Esta capacidade de se envolver, sentir um enorme interesse e curiosidade pelo mundo, com uma total ausência de medos, tabus e pré-concepções da realidade, permitindo-nos 'voar' apenas com os nossos sentidos; não está descrita no currículo e apenas se aproxima quando se fala que o Ensino artístico é - e cito - um 'território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capaz de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua auto-estima e a sua coerência interna.', que desenvolve 'o sentido de apreciação estética do mundo', e claro 'a criatividade'. Contudo esta competência ainda não tem nome...está na 'floresta dos sem-nome' da *Alice no outro lado do espelho*. É um sentimento que ocorre quando se cria ou quando se observa uma obra de arte da qual se gosta muito, (e gostar aqui não quer dizer que nos faça felizes, mas que mexa conosco, mesmo que seja de forma perturbadora), e que é seguido de uma sensação de felicidade (e aqui é mesmo essa sensação positiva), que nos enche de gosto pela vida, curiosidade pelo mundo, pela arte e cultura. Voltando aos nomes, e tentando designar esta competência ou sentimento...se não é criatividade nem felicidade, é porque tem uma dose das duas - e ambas nos fazem crescer, ao contrário das substâncias que Alice come ao longo da sua viagem. A Alice designaria esta competência de "felicriatividade", concretizando-se então a palavra 'idade' resultante de ambas, pois esta felicriatividade dá-nos o poder de voltarmos a imaginar, brincar e criar, num mundo fora da realidade.

Um mundo ilimitado em que somos crianças sempre.

Leonor Brilha

Anexo 2 Power Point ILUSTRAÇÃO (em CD-ROM)

Anexo 3 Power Point DESENHO (em CD-ROM)

Anexo 4 Power Point RETRATO (em CD-ROM)

Anexo 5 Power Point ANIMAIS (em CD-ROM)

Anexo 6 Tabelas de Avaliação Final do Período (em CD-ROM)

Anexo 7 Teste Criatividade

TESTE DA CRIATIVIDADE

Este teste é anónimo e circulará por todos os alunos da turma, responde à seguinte pergunta, colocando um traço no espaço rectangular abaixo da resposta seleccionada:

Segundo a tua opinião, entre estes dois projectos, qual foi o exercício mais criativo, onde sentiste que tiveste mais liberdade na execução?

Ilustração do livro “O Gato Malhado e Andorinha Sinhá”

Banda Desenhada da Energia

Obrigado!

Anexo 8 Desenhos à Vista (em CD-ROM)

Anexo 9 Ilustração *O Gato Malhado e Andorinha Sinhá* de Jorge Amado (em CD-ROM)

Anexo 10 BD da Energia (em CD-ROM)

Anexo 11 Imagens Palestra do Departamento do Ambiente da CML (em CD-ROM)

Anexo 12 Imagens Visita de Estudo Cinemateca Júnior (em CD-ROM)

Anexo 13 Imagens Exposição na escola: Ilustração *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* (em CD-ROM)

Anexo 14 Imagens Exposição na escola: BD da Energia (em CD-ROM)

