

Universidade de Lisboa

Escola Secundária Romeu Correia



APRENDER ENSINANDO

Uma oficina de Pintura para jovens em risco, desenvolvida e aplicada por
alunos do 12º ano de Artes Visuais.

Inês Azinhais de Lima

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
orientado pela Professora Doutora Ana Sousa

2019

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente relatório. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática do plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta e de Boas Práticas da Universidade de Lisboa

Universidade de Lisboa, 02 de outubro de 2019

Inês Azinhais de Lima



Agradecimentos

À minha orientadora, professora Ana Sousa, por toda a sua disponibilidade em esclarecer as minhas dúvidas, por me orientar durante a minha introdução à prática profissional e no decorrer da digitalização deste estudo.

Aos alunos do 12ºA4, pelo seu entusiasmo e participação ativa no projeto.

À professora cooperante Ana Prates e ao professor Joaquim Fonseca, que me apoiaram em todos os momentos e dificuldades encontradas.

Aos meus colegas de mestrado que me proporcionaram experiências e práticas bastante ricas para o meu futuro profissional.

À minha amiga/colega de mestrado Ana Prazeres, que sempre me empurrou para a frente neste percurso, tornando-o divertido com a sua boa disposição.

Ao professor Xesús Jarez e ao movimento Galaico-português de educadores para a paz por serem uma grande influência na minha formação inicial.

À minha mãe Isabel Azinhais, que enquanto professora foi sempre um exemplo para mim.

Ao meu pai, marido e filha, que me apoiaram e tiveram muita paciência, mesmo nos momentos mais complicados.

E por fim à minha irmã Cristina Lima e cunhado Oğuz Erkan, pela preciosa ajuda na tradução do resumo para Inglês.

Resumo

O presente relatório, elaborado no âmbito da Iniciação à Prática Pedagógica, do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, refere-se à prática de ensino, que decorreu ao longo da lecionação de uma unidade didática, a uma turma do 12º ano de escolaridade, na disciplina de Oficina de Artes, no ano letivo 2018/2019, desenvolvida na Escola Secundária Romeu Correia, em Almada. Partindo do princípio de que todos aprendemos quando ensinamos, o principal objetivo deste estudo foi apresentar uma experiência que comprovou esta premissa. A intervenção pedagógica partiu de um diagnóstico, que orientou os professores à elaboração da planificação de uma atividade para os alunos, que consistiu na criação de uma pintura, com utilização de tintas acrílicas e aplicação de texturas. Ao longo do estudo relatamos as diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem, as escolhas metodológicas, as estratégias adotadas e os materiais didáticos utilizados, seguindo como referência a aprendizagem através da tutoria entre pares e dois paradigmas da educação artística: o *pragmático-reconstrutivista* e *expressivo-psicanalítico*, aplicados nas aulas lecionadas. Na última fase do projeto poder-se-á verificar que as aprendizagens dos alunos se tornaram significativas quando estes passaram pela experiência de ensinar os seus conhecimentos a outros jovens. Consideramos relevante destacar a importância desta última fase do projeto, que para além do objetivo de reforçar as aprendizagens dos alunos, veio responder a um problema local de um grupo de jovens em risco frequentadores da Associação Solidariedade e Desenvolvimento do Laranjeiro (ASDL), inserida na comunidade envolvente à escola. A criação e dinamização de uma Oficina de Pintura pelos alunos para os jovens do programa Escolhas + XL da ASDL, foi uma mais valia no desenvolvimento pessoal e social de todos os intervenientes, ajudando a criar laços e estreitando as distâncias entre realidades sociais diferentes. Podemos concluir, através da leitura dos resultados obtidos, que as metodologias adotadas foram eficazes para as aprendizagens pretendidas, tendo os alunos adquirido novas competências, nos modos de análise e interpretação das imagens observadas, no desenvolvimento de trabalhos através da metodologia de projeto, analisando, projetando e executando, assim como nos meios de elaboração de um projeto colaborativo com a comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pintura; Oficina de Artes; Artes Visuais, Cultura Visual, Aprender Ensinando.

Abstract

This report was made for Introduction to the Professional Practice class in Visual Arts Teaching Master's degree for Preparatory and Secondary Education, it provides an account of the practical teaching methods that occurred during the 2018/2019 school year of a 12th grade arts workshop class in Romeu Correia School in Almada.

The main objective of this study was to provide an experiment that would prove the concept "we all learn when we teach".

This educational involvement came from a diagnosis that guided the teachers in elaborating a plan of activity for the students that consisted in creating a painting using textures and acrylic paints.

Throughout the study we report the several phases of the teaching-learning educational process, the method choices, the educational materials used and the chosen strategies. For this we followed as reference the learning through tutoring between couples and applied two paradigms of artistic education in the taught classes: the pragmatic reconstructive education and the expressive psychoanalytic artistic education.

On the last stage of the project we will show that the students learn significantly better when they go through the experience of teaching their knowledge to other young people.

We believe it's important to highlight this last phase of the project since besides the main objective of reinforcing the students' learnings, it also answered a problem of a local group of youth at risk, that frequents the Solidarity and Development Association of Laranjeiro (ASDL), in the school's surrounding community.

By creating and managing a painting workshop for the youth of the "Escolhas +xl" (choices+xl) program of ASDL, the students boosted the personal and social development of all the participants, creating a bond and diminishing the effect of different social backgrounds.

Reading the obtained results, we can conclude that the adopted methods had the desired effect; the students acquired new skills in image analysis interpretation within the development of assignments using the current projects methods, analyzing, planning and executing, as well as elaborating a collaborative project with the local community.

Keywords: Painting; Art workshop; visual arts, visual culture; learning by teaching.

Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	II
Abstract.....	III
Índice de Figuras.....	VIII
Índice tabelas.....	XII
Índice de gráficos.....	XII
Lista Abreviaturas/ Siglas.....	XII
Anexos digitais.....	XIII
Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento teórico: Referências para o desenvolvimento do projeto.....	3
1.1. Aprender ensinando.....	3
1.2. A Relação dos adolescentes com a aprendizagem.....	6
1.3 Kohlberg e o desenvolvimento moral dos adolescentes.....	8
1.4 Interação pedagógica entre o aluno e o professor.....	10
1.5 Paradigmas da Educação Artística.....	11
1.6 Orientar os alunos para o processo criativo.....	12
1.7 A cultura visual como influência da obra.....	15
1.8 O autorretrato/autorrepresentação como tema de trabalho.....	17
Parte II - O contexto de intervenção didática na Escola Secundária Romeu Correia	19
2.1 Caracterização da freguesia do Feijó da cidade de Almada.....	19
O acesso à cultura e ao lazer.....	20
2.2 Contexto Escolar.....	23

Breve descrição do Agrupamento de Escolas Romeu Correia (AERC)	23
Como a comunidade escolar vê a sua escola.....	24
O Agrupamento e a comunidade envolvente	24
2.3 A escola Secundária Romeu Correia.....	26
História	26
Organização.....	29
Projetos realizados na escola:.....	33
Espaços Virtuais.....	46
Plataforma INOVAR.....	46
2.4 A Associação Solidariedade e Desenvolvimento do Laranjeiro	47
2.5 Caracterização dos grupos de jovens.....	48
A turma do 12º de Oficina de Artes	48
O grupo de jovens da ASDL	49
Parte III: Aprender ensinando: Uma oficina de pintura para jovens em risco.	51
3.1 Projeto pedagógico: como surgiu?	51
3.2. Metodologia de investigação.....	51
3.3. Objetivos e competências.....	52
3.4. Planificação do projeto	53
3.4.1. Planificação	55
3.4. Conteúdos e situações de aprendizagem	62
3.5. Recursos físicos e virtuais	64

3.6. Como avaliar/verificar?.....	65
Parte IV. Intervenção pedagógica e didática.....	66
1ª Sessão (7 de novembro de 2018) - Apresentação da proposta de trabalho aos alunos.....	68
2ª Sessão (09-11) Dinâmicas de grupo, orientadoras do trabalho de pesquisa.....	71
3ª sessão e 4ª sessão (14 e 16 de novembro) - Elaboração de esboços	74
5ª e 6ª sessão (21 e 23 de novembro) - Realização de exercícios plásticos com utilização de diversos materiais.....	78
7ª Sessão (28 e 30 de novembro) - Contextualizando a obra.....	81
Avaliação (11, 16 e 18 de janeiro de 2019).....	81
Exposição dos trabalhos (15 de maio de 2019).....	83
4.1 Oficina de pintura na ASDL.....	87
1ª sessão – Apresentação e início dos trabalhos.....	87
2ª sessão – Início das pinturas em tela	89
3ª Sessão – Finalização da pintura em tela.....	89
Parte V - Resultados e limitações da investigação.....	90
Resultados	91
Limitações	98
Conclusão.....	100
Bibliografía	102

Índice de Figuras

Figura 1 Virgínia Fróis, Sítio (escultura), 4 de novembro de 2001 Fonte: CMA	21
Figura 2 2Jorge Pé-Curto, Homem do Mar (escultura), novembro de 2009. Fonte: CMA	22
Figura 3 Rui Matos, Marinheiro Insubmisso (escultura), 30 de maio de 2009 Fonte: CMA	22
Figura 4 Centro cívico do Feijó, Biblioteca José Saramago. Fonte: google maps	25
Figura 5 Romeu Correia. Fonte: Luís Eme	26
Figura 6 - Mural em azulejo de Rogério Ribeiro em homenagem ao escritor almadense Romeu Correia. Fonte: CMA	27
Figura 7 Antigo edifício da ESRC. Fonte ESRC	28
Figura 8 Vista aérea da ESRC Fonte: Google Maps.....	36
Figura 9 Espaço exterior da ESRC. Fonte própria.....	37
Figura 10 Átrio principal da ESRC. Fonte própria	37
Figura 11 Sala de apoio a invisuais. Fonte própria	38
Figura 12 Casa Velha Quinta da Alebrança. Fonte ESRC.....	38
Figura 13 Sala de grandes grupos. Fonte própria.....	39
Figura 14 Sala de Desenho. Fonte própria.....	40
Figura 15 Sala de Educação tecnológica e Oficina de Artes. Fonte própria..	41
Figura 16 Campo coberto. Fonte própria.....	42

Figura 17 Ginásio. Fonte própria	42
Figura 18 Campo de treinos. Fonte própria	43
Figura 19 Campos de treinos. Fonte própria.....	43
Figura 20 Biblioteca. Fonte própria	44
Figura 21 Sala de professores. Fonte própria.....	45
Figura 22 Sala de Alunos. Fonte própria	45
Figura 23 ASDL, Fonte: Google Maps.....	47
Figura 24 Cenário Aprendizagem Unidade de Pintura	60
Figura 25 Cenário Aprendizagem Oficina de pintura na ASDL.....	61
Figura 26 Slide da Introdução da atividade.....	69
Figura 27 Imagem apresentada na aula em <i>PowerPoint</i>	70
Figura 28 Imagem apresentada na aula em <i>PowerPoint</i>	70
Figura 29 Distribuição das mesas. Fonte: Própria	71
Figura 30 Dinâmica de grupo, exemplo do que escreveram sobre a professora em formação. Fonte: Própria.....	71
Figura 31 My Living Space. Fonte: Pooja Thacker	73
Figura 32 Mind Map de um aluno. Fonte: Própria	74
Figuras 33, 34 e Projeto de uma aluna A. Fonte: própria	75
Figura 35 Projeto de uma aluna A. Fonte: própria.....	76
Figura 36 Esboços dos alunos. Fonte: Própria	77
Figura 37 Esboços dos alunos. Fonte: Própria.....	77

Figura 38 Aluna a preparar pasta de papel. Fonte: Própria.....	77
Figura 39 Esboços dos alunos. Fonte: Própria.....	77
Figura 40 Aluna a pintar. Fonte: Própria	78
Figura 41 Aluna a pintar. Fonte: Própria	78
Figura 42 Pintura em spray no exterior. Fonte: Própria.....	79
Figura 43 Pinturas no exterior da sala. Fonte: Própria.....	79
Figura 44 Estudos de cor. Fonte: Própria.....	80
Figura 45 Experiência com pasta de papel. Fonte: Própria.....	80
Figura 46 Esboço em cartão. Fonte: Própria.....	80
Figura 47 Aluna a pintar. Fonte: própria.....	80
Figura 48 e 49 Alunas em avaliação. Fonte: Própria	82
Figura 50 Exposição dos trabalhos no átrio da ESRC. Fonte: Própria	84
Figura 51 Exposição dos trabalhos no átrio da ESRC. Fonte: Própria	85
Figura 52 Exposição dos trabalhos no átrio da ESRC. Fonte: Própria	86
Figura 53 Elaboração de esboços na ASDL. Fonte: Própria.....	88
Figura 54 Jovem da ADSL a pintar.....	89
Figura 55 Janela para escolha de macro a pintar.....	89
Figura 56 Pinturas na ASDL.....	89
Figura 57 Partilha do aluno B, Fonte: Instagram: @Okerland	92
Figura 58 Partilha do aluno B, Fonte: Instagram: @Eunicg.....	92
Figura 59 Trabalho do aluno B	92

Figura 60 Trabalho da aluna A.....	93
Figura 61 Partilha da aluna A Fonte: Mbongeni Buthelezi - The Art of Recycling.....	93
Figura 62 Partilha da aluna A Fonte:Thorsten Brinkmann-Making Self-Portraits From Trash	93
Figura 63 Trabalhos de aluno em avaliação.....	95
Figura 64 Trabalhos de aluno em avaliação.....	95
Figura 65 Trabalhos de aluno em avaliação.....	95
Figura 66 Trabalhos de aluno em avaliação.....	96
Figura 67 Trabalhos de aluno em avaliação.....	96
Figura 68 Trabalhos da aluna A em avaliação	96
Figura 69 Trabalhos de aluna em avaliação.....	97
Figura 70 Trabalhos de aluno em avaliação.....	97
Figura 71 Trabalhos de aluno em avaliação.....	97

Índice tabelas

Tabela 1 Planificação da Unidade de Pintura	59
Tabela 2 Comparação entre avaliação normativa e criterial.	66

Índice de gráficos

Gráfico 1 Pirâmide de Aprendizagem Fonte: Elaborado com base em Magennis e Farrell (2005).	4
Gráfico 2 Profissões dos encarregados de educação.....	48
Gráfico 3 Visitas a museus.....	49
Gráfico 4 Classificações dos alunos.....	83
Gráfico 5 Inquérito resultados.....	91

Lista Abreviaturas/ Siglas

AERC – Agrupamento de Escolas Romeu Correia

ASDL – Associação Solidariedade e Desenvolvimento do Laranjeiro

CMA – Câmara Municipal de Almada

DIY - Do It Yourself (faça você mesmo)

ESRC - Escola Secundária Romeu Correia

IPSS – Instituto Particular de Solidariedade Social

Anexos digitais

- 1 - Avaliação externa AEE_2015_AE_Romeu_Correia-Almada_R
- 2 - História da Escola Romeu Correia - Fátima Rosa
- 3 – CMA Projeto EcoSol
- 4 - Planif_Of_Artes_12°_18-19
- 5 - Aprendizagens essenciais 12_oficina_de_artes
- 6 - Quem sou eu
- 7 – Instagram
- 8 - Proposta de oficina de pintura ASDL
- 9 - Informação e autorização para saída da escola
- 10 – Relatório Saída de Escola_ASDL_12°A4_
- 11 - Opinião sobre a Oficina de pintura na ASDL
- 12 – Programa de oficina_artes_12

Introdução

Terminado o ciclo de estudos e o “estágio” que a disciplina de Iniciação à Prática Pedagógica do Mestrado em Ensino de Artes Visuais proporciona aos alunos, torna-se necessário refletir sobre a prática desenvolvida neste âmbito.

Este documento pretende relatar o processo percorrido, pela professora em formação, durante a sua iniciação à prática pedagógica, em contexto escolar, no ano letivo 2018/2019, ou seja, enquanto exerceu a docência da unidade de Pintura da disciplina de Oficina de Artes, do 12ºA, da Escola Secundária Romeu Correia (ESRC), situada na Freguesia do Feijó, cidade de Almada. Esta prática teve como parceria o professor titular da turma, Joaquim Fonseca, como cooperante a professora Ana Prates e a orientação científica da professora doutora Ana Tudela Sousa.

O ponto de partida para o desenvolvimento do projeto relatado surgiu no ano letivo anterior, em que foi possível, através da observação de aulas, fazer um diagnóstico que, posteriormente, foi sustentado por conversas informais com professores e alunos. Perante o facto de se proporcionar pouco acesso a experiências de pintura durante o percurso escolar destes alunos até ao final do ensino secundário, procurámos desenvolver uma unidade que fosse enriquecedora de novas competências, importantes para o seu futuro profissional e pessoal, tentando colmatar estas falhas curriculares.

Embora este projeto tenha um ponto de partida e um fio condutor, ele não foi, em momento algum, estanque, sofrendo alterações e adaptações ao seu público. A importância que a professora em formação dá a estas adaptações revela-se na primeira parte deste documento. No enquadramento teórico, realçam-se as relações humanas e a aprendizagem pelos pares em detrimento dos conteúdos. Por opção da autora deste estudo, esta unidade de trabalho teve início antes da data prevista, de modo informal, já que fez questão de estar presente nas aulas das unidades anteriores, observando e refletindo sobre as suas observações, de forma a conhecer os alunos com quem iria trabalhar.

Privilegiando um método de ensino construtivista, a professora em formação procurou planificar o trabalho e trabalhar sempre com os alunos, reunindo em

pequenos grupos os que revelavam os mesmos interesses e promovendo momentos de debate com os mesmos e entre os grupos, conseguindo, assim, que cada aluno participasse ativamente na sua aprendizagem. A docente assumiu um papel de mediadora e motivadora das interações entre os alunos, valorizando os processos individuais de aprendizagem.

O primeiro capítulo da primeira parte (aquela onde se apresenta o enquadramento teórico), recebe o nome deste relatório “Aprender ensinando”, e é desta premissa que se sustenta todo ele. Os outros capítulos estão correlacionados com o primeiro. Importa destacar o capítulo sobre os paradigmas da educação artística, revelador do *modus operandi* deste processo de trabalho.

A segunda parte deste relatório dedica-se à caracterização e contextualização social da turma intervencionada, procurando dar a conhecer ao leitor o meio envolvente dos alunos, no que respeita a ofertas culturais, desportivas, históricas, entre outras.

A terceira parte expõe a unidade de trabalho desenvolvida no ano letivo de 2018/2019, assim como o seu plano de ação, apontando os conteúdos tratados; os objetivos propostos e atingidos; as estratégias previstas e as adaptadas às situações específicas, os tempos, os recursos, a avaliação e o reforço das aprendizagens.

Este projeto previu:

- Desenvolver competências nos domínios da representação bidimensional;
- Proporcionar experiências com materiais diferentes;
- Conhecer as fases metodológicas do projeto artístico;
- Reforçar as aprendizagens através da tutoria entre pares.

A terceira parte encontra-se dividida em dois capítulos, correspondentes às duas atividades desenvolvidas com e pelos alunos, sendo que a primeira pretendia a descoberta e aprendizagem de novos conteúdos e a segunda o reforço dessas aprendizagens, através da ideia inicial deste estudo, de que, se aprende quando se ensina.

A experiência apresentada foi alvo de uma reflexão na quarta parte deste documento, sendo apontados os resultados obtidos e algumas limitações encontradas.

Parte I - Enquadramento teórico: Referências para o desenvolvimento do projeto

1.1. Aprender ensinando

A premissa de que se aprende ensinando foi o ponto de partida para o desenvolvimento da atividade proposta aos alunos de Oficina de Artes da ESRC. Partimos assim de uma experiência que é comum a qualquer pessoa, porque todos, em algum momento da nossa vida, já experienciámos a aprendizagem através de ensinar.

David Duran no seu livro *Apreñeñar* (2016) dá-nos alguns exemplos, entre eles: quando recebemos a visita de um amigo de outro país ou cidade, e nos propomos a fazer uma visita guiada da nossa localidade, surge a oportunidade de conhecer melhor aquilo que pensávamos já conhecer tão bem.

Mas, esta ideia não é de modo algum recente. Muitos mestres deixaram o seu testemunho sobre o assunto e David Duran (2016:15) enumera as seguintes citações atribuídas a vários pensadores:

- “Ensinar é aprender” - Séneca.
- “Quem ensina outros aprende” - Coménius
- “Ensinar é aprender o dobro” - J. Joubert.
- “Para mim não há separação entre ensinar e aprender, porque ensinando também de aprende” - P. Casals.

Poderemos então afirmar que esta premissa é verdadeira baseando-nos só na nossa experiência pessoal?

Um dos esquemas que se debruçam sobre este assunto é a pirâmide de aprendizagem (Gráfico1), que, segundo os Autores Magennis e Farrell (2005) foi

desenvolvida pelo NTL Institute for Applied Behavioral Science, na Alexandria. Este gráfico demonstra, de modo descendente, de que forma o ser humano aprende melhor. E é também nesta ideia que se apoia o movimento *maker*, ligado aos projetos de robótica, que defende que através de uma abordagem de DIY ou faça você mesmo, as aprendizagens são mais significativas.

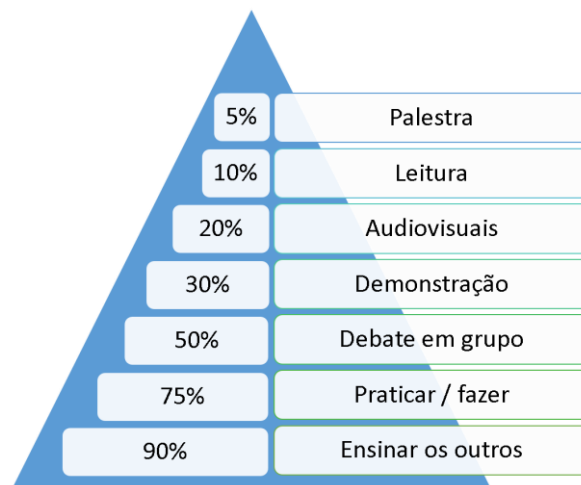


Gráfico 1 Pirâmide de Aprendizagem Fonte: Elaborado com base em Magennis e Farrell (2005).

Num contexto de trabalho em grupo, os alunos constroem, criam e produzem peças únicas. O seu criador afirma (Dougherty, s.d.) que este movimento:

Tem um potencial tremendo de transformar a educação como uma experiência para os jovens, encorajando-os a serem criativos e expressarem o que estão pensando. Minha vontade é que as pessoas vivam em um mundo no qual sintam que ajudaram a moldar, não um que lhes foi imposto.

Estes movimentos apoiam-se nos princípios do construtivismo, nos quais os jovens aprendem mais com a ação e a prática, desenvolvendo competências ao nível da criatividade, pensamento crítico, entre outras.

A conclusão a que Duran chega, no seu estudo (Duran, 2016), é que a investigação na qual poderemos encontrar os dados da pirâmide não existe, «o uso e a difusão da pirâmide são, sem dúvida, devidos ao fato de que ela reproduz o que a intuição e a experiência nos fazem pensar» (Duran, 2016: 11, tradução livre da autora). Relaciona ainda a pirâmide com o cone da aprendizagem de Edgar Dale (1969), que, à semelhança desta, defende que o nosso cérebro memoriza 10% do que lê; 20% do que ouve; 30% do que vê; 50% do que vê e ouve; 70% do que se fala/ouve numa

conversa ou debate; e 90% do que vivencia durante a prática. Ou seja, quanto mais envolvido o aluno estiver numa atividade, melhores serão as aprendizagens. Logo, não desvalorizando o ato de ler, ouvir ou observar, deveremos, enquanto orientadores da aprendizagem, proporcionar aos alunos momentos de conversa, discussão, representação, simulação e ação. E, por fim, quando estamos a ensinar e somos participativos nas atividades, estamos também a aprender.

Um bom exemplo de que os alunos aprendem muito bem com os seus pares é o fenómeno dos tutoriais do *Youtube*, que veio enriquecer em muito a partilha rápida da experiência de cada um, sendo que uns jovens gostam de os fazer e os outros gostam de aprender com eles.

Voltando aos dados da pirâmide, se aprendemos melhor quando partilhamos conhecimentos, será importante que o grupo de trabalho (professores e alunos) aproveitem os conhecimentos prévios de cada um para desenvolver as competências pretendidas e introduzir novos conceitos, fazendo a ponte com os que já adquiriram na vida, fora da escola.

Formar em competências, com base nos conteúdos. Dada a impossibilidade de ensinar todo o conhecimento, o sistema educacional considera a formação de competências: capacidade de usar conhecimentos e habilidades, de maneira transversal e interativa, em contextos e situações que requerem a intervenção do conhecimento vinculado a diferentes conhecimentos, o que implica seu entendimento e uso de acordo com cada situação. Embora, como argumenta o sociólogo Philippe Perrenoud, a escola obrigatória não possa pretender desenvolver todas as habilidades que um ser humano possa precisar um dia, é essencial selecionar aquelas que tenham um caráter básico ou que sejam fundamentais. (Duran, 2016: 33, tradução livre da autora)

No ponto “A tutoria entre pares”, o autor do livro *Aprender a Aprender* (Duran, 2016:134) realça a importância de se planificar cuidadosamente a interação pretendida e a necessidade dos tutores passarem por todos os processos que um docente passa para preparar uma atividade de ensino-aprendizagem, para que a aprendizagem aconteça verdadeiramente nos dois sentidos. Ou seja, cada tutor deverá “preparar os materiais previamente (podendo criar material didático para o seu companheiro), ser ativo na interação com o seu tutorado e enfrentar desafios que o levem além do que ele conhece.

1.2. A Relação dos adolescentes com a aprendizagem

No momento em que surge a intenção de realizar uma intervenção dentro de um grupo é necessário conhecê-lo, de forma a alcançar os objetivos pretendidos. Considerámos assim relevante expor algumas ideias de autores que se debruçaram sobre o desenvolvimento do ser humano durante a sua juventude.

1.2.1. Bruner e a aprendizagem por descoberta

A aprendizagem por descoberta resulta do ato de aquisição de conhecimentos através da sua exploração pelos alunos e não somente por memorização. Bruner (1973) defende que este tipo de aprendizagem é mais significativo e duradouro. Citando este autor, podemos perceber a essência das suas ideias: «a aprendizagem pode ser resumida como compreensão geral da estrutura de uma determinada matéria». Após a compreensão da estrutura, o aluno irá deduzir o significado na relação com o todo, conseqüentemente, qualquer conteúdo que adquira significado é relacionado com toda a estrutura. As crianças ou jovens, neste processo de aprendizagem, irão adquirir a capacidade de descobrir o significado das experiências da sua vida do quotidiano.

A teoria de Bruner (1973) divide-se em quatro princípios fundamentais, que orientam o processo de ensino-aprendizagem: motivação, estrutura, sequência e reforço.

A motivação, no processo de ensino-aprendizagem, demonstra quais são as predisposições que existem num indivíduo para a aprendizagem. O que ajuda a motivar a criança permitindo a aprendizagem? Bruner defende que todas as crianças têm uma vontade inerente para aprender. Ou seja, o que vai motivar uma pessoa a aprender é a sua vontade intrínseca e é essa vontade que o professor deve aproveitar. A curiosidade é um exemplo de motivação mencionado por Bruner (Veiga, s.d.:3), que aponta ainda o ambiente, como variável da motivação, e a reciprocidade, como um elemento importantíssimo neste tipo de aprendizagem.

A estrutura cognitiva refere-se à modificação do comportamento resultante da experiência, desenvolvendo-se através de um trabalho realizado entre professores e alunos, onde se pode recorrer a 3 tipos de representação, conforme são descritos por

Bruner (Veiga, s.d.:3): a motora (experiências com objetos), entre os 0 e os 3 anos; a icónica (imagens dos objetos), entre os 3 e os 9 anos; e a simbólica (linguagem como forma de representação da realidade), a partir dos 10 anos.

O papel do professor será o de incentivar os alunos a descobrirem por si mesmos os princípios do conteúdo que querem aprender. Os dois, professor e aluno, deverão manter uma discussão sobre os assuntos e será através deste processo que o professor descobrirá a melhor forma de desenvolver um trabalho, que levará à compreensão dos conteúdos por parte do aluno. É nesta altura que Bruner se refere à economia de apresentação, ou seja, economia na representação de um domínio de conhecimentos, trata-se da quantidade de informação a ser conservada na mente e a ser processada para permitir a sua compreensão.

O currículo deverá crescer como se fosse uma espiral, para que o aluno consciencialize continuamente o que aprendeu, fazendo com que descubra aquilo que já existe na sua estrutura cognitiva. O aluno deve ter a oportunidade de ver o mesmo assunto mais que uma vez, com diferentes níveis de profundidade e com diferentes formas de representação. O professor não pode ser somente um transmissor de conteúdos.

A sequência em que a matéria é transmitida ao aluno vai facilitar a sua compreensão. Assim, se sabemos que, no nosso desenvolvimento intelectual, passamos progressivamente de representações ativas para icónicas e, posteriormente, para simbólicas, então, a sequência ideal para a aprendizagem será, segundo Bruner (Veiga, s.d.:3) essa mesma.

Por fim, o reforço deve partir do aluno e do professor, o facto de adquirir um novo conhecimento já é tomado como um reforço. A aprendizagem é considerada um reforço por si própria e o prazer de alcançar novos conhecimentos incita à vontade de querer aprender mais.

Bruner (Veiga, s.d.:4) defende que os conceitos devem chegar aos alunos, através da apresentação de muitos exemplos, apoiando assim o método indutivo. A teoria indutiva de Bruner leva a que o aluno identifique o problema, formule e teste

hipóteses. Este tipo de processo de aprendizagem permite desenvolver a cognição, assim como a intuição, a imaginação e criatividade.

Que impacto é que esta teoria pode ter no trabalho das escolas? Sabe-se, por experiência que, quando as crianças usam e transformam objetos ou materiais, despertam os seus sentidos e as aprendizagens são significativas. Este modelo tem a vantagem de ajudar os alunos a aprender, desenvolvendo autonomia, criatividade e autoestima. Mas este processo, que terá que ser diferente de aluno para aluno, pode tornar-se lento e dispendioso.

A aprendizagem por descoberta é vantajosa porque permite aos alunos aumentarem a sua capacidade para aprender conceitos relacionados; aumenta o interesse na tarefa em que estão envolvidos; desenvolve competências ligadas à comparação, sistematização, interpretação e crítica.

Finalmente, o tema que sempre preocupa professores e alunos, a avaliação. Para Bruner (Veiga, s.d.:4) esta deverá existir somente para dar a conhecer ao professor as aprendizagens adquiridas como forma de diagnóstico, dando informações válidas para as novas aprendizagens.

Após referência a Bruner e à aprendizagem por descoberta, veremos adiante como Lawrence Kohlberg descreve o desenvolvimento moral das crianças.

1.3 Kohlberg e o desenvolvimento moral dos adolescentes

Lawrence Kohlberg (Nova York, 25 de outubro de 1927 - Boston, 19 de janeiro de 1987) ficou conhecido, em meados do século XX, como criador da teoria do desenvolvimento moral, sendo o trabalho assumidamente influenciado pelo de Jean Piaget.

Para este psicólogo americano, a consciência moral é concluída quando o indivíduo sabe distinguir a justiça da lei. O trabalho que desenvolveu nesta área adquiriu tal importância que foi utilizado em áreas como Sociologia e Educação. Kohlberg divide o desenvolvimento moral humano em 3 níveis: Pré-convencional, Convencional e Pós-convencional.

O nível Pós-Convencional surge quando o jovem pré-adulto, a partir dos 16 anos, descobre que é possível desobedecer a uma regra social. Este nível subdivide-se em dois: no primeiro, o indivíduo tem consciência do outro na sua diversidade de opinião e sabe que uma lei pode e deve ser mudada para se tornar mais justa; o último implica o reconhecimento da dignidade e igualdade no outro, a consciência de que justiça é diferente de lei, utilizando-se dos princípios da ética e de uma moral universal, como na filosofia kantiana. Este é um estágio, segundo Kohlberg, difícil de alcançar.

Apresentamos abaixo um sumário do que caracteriza socialmente a adolescência e o que pode ser feito para promover um desenvolvimento adequado (segundo Kohlberg). Os adolescentes:

- Tornam-se gradualmente mais conscientes e ansiosos com as mudanças físicas, intelectuais e emocionais que os atravessam;
- Sentem-se frequentemente incompreendidos;
- Desenvolvem uma identidade sexual;
- Desejam ser aceites, estar ligados a outros; procuram reconhecimento pelos pares;
- Tendem a identificar-se mais com amigos e colegas, tornando-se menos dependentes da família para relacionamento afetivo;
- São mais introspetivos;
- Desenvolvem ideias e valores próprios, que podem desafiar os dos pais/adultos, sendo capazes, no entanto, de pensar para além de si mesmos e compreender os pontos de vista de outras pessoas;
- São mais aptos a resolver conflitos, mais “habilidosos” socialmente.

O que implica, da parte dos seus educadores?

- Dar sempre respostas honestas às questões colocadas pelos adolescentes;
- Não criticar mais que os comportamentos desviantes, prejudiciais; devem ser evitados juízos de valor severos acerca, por exemplo, do vestuário e da aparência;
- Ser consistente nos padrões de comportamento esperados nos jovens;

- Ajudá-los a encontrar soluções para alguns problemas, superando a tendência para, simplesmente, dizer-lhes o que pode ou deve ser feito;
- Permitir e encorajar a participação dos jovens no estabelecimento de regras e limites de comportamento; fazer perguntas e discutir sobre intenções e consequências;
- Ouvir atentamente e mostrar respeito pelas suas ideias;
- Elogiar as suas capacidades e esforços, de modo a perseverarem os bons comportamentos.

1.4 Interação pedagógica entre o aluno e o professor

Tendo em conta o capítulo anterior, que ajuda a conhecer o comportamento esperado dos alunos em determinadas idades, neste caso, a adolescência, destacaremos, nesta fase, a importância que deveremos atribuir à relação entre professor, aluno e comunidade, no processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos, que é precisamente a partir da relação que deve começar o processo educativo. Ou seja, o Professor e o aluno devem criar uma relação que proporcione o conhecimento mútuo, facilitando o processo de aprendizagem. Para tal, durante os encontros será importante dar oportunidade ao diálogo e a comunicação será mais eficaz se for feita nos dois sentidos. Citando Paulo Freire. (Freire, 1987: 45), o diálogo pode ser definido como

... uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Não é também discussão guerreira, polémica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens

Este diálogo proporcionará ao professor a oportunidade de deixar de ser um mero transmissor de conhecimentos e passar a ser um mediador, auxiliando os alunos a chegar ao conhecimento, a partir das suas experiências e conceitos pré- adquiridos.

Relativamente à aprendizagem, consideramos relevante destacar a importância das relações sociais, porque, como diz Vygotsky (Barbosa, s.d.:1) a aprendizagem parte de fora para dentro, ou seja, aquilo que nós trazemos das nossas interações sociais irá influenciar a aprendizagem dos novos conceitos. Assim, quando existe uma melhor interação com os outros, acontecem mais partilhas de conhecimentos diversos, enriquecendo a cultura de todos. «A interação social é a origem e o motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual.» (Padula, 2013:107). Caberá ao professor e a todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos, no processo de ensino-aprendizagem, mediar ou guiar cada indivíduo, para que este consiga encontrar uma ligação entre os seus conhecimentos prévios, socialmente adquiridos, com novos conceitos, que terá oportunidade de conhecer durante o processo de aprendizagem.

1.5 Paradigmas da Educação Artística

Com o objetivo de dar a conhecer o modo de trabalho desenvolvido com o grupo intervencionado, propomo-nos a refletir um pouco sobre os paradigmas da educação artística abordados por Arthur Efland (1995).

Após uma análise das correntes estéticas e dos modos de ensinar assumidos ao longo dos tempos, Efland (1995) propõe a existência de quatro paradigmas de educação artística: o pragmático-reconstrutor, o formalista-cognitivo, o expressivo-psicanalítico e o mimético-comportamental. Dentro destes, o projeto apresentado neste relatório poderá integrar nas correntes de ensino expressivo-psicanalítico, onde é dada importância à criatividade e individualidade do aluno pragmático-reconstrutor, que encara a arte como um instrumento que pode contribuir para a resolução de problemas e a mudança social.

Efland (1995:29) define, do seguinte modo, estas duas correntes:

Um professor com uma visão pragmática da arte provavelmente teria uma visão instrumental da aprendizagem. O conhecimento, incluindo o conhecimento

artístico, é uma experiência com valor instrumental que permite que indivíduos e grupos sociais se adaptem a um ambiente em mudança. A tarefa de aprendizagem envolve a reconstrução intelectual à medida que o novo conhecimento muda os pré-conceitos sociais. O encontro de novas experiências, incluindo a nova arte, está por natureza em transação, o que pode resultar na reconstrução da realidade social, e a ideologia da reconstrução social é aquela que poderia acomodar a mudança. (tradução livre da autora) Um professor que abraça a noção de autoexpressão criativa provavelmente acredita que o desejo inato de expressão da criança corre o risco de ser frustrado por pressões sociais que exigem conformidade. A tarefa de ensinar consiste em maneiras de libertar a criança de inibições que bloqueiam esse desejo natural de expressão. Ideias sobre a libertação da repressão social estão profundamente enraizadas na matriz da estética expressiva. Isso pode explicar por que o expressionismo como teoria da arte acompanhou a ascensão de um movimento de vanguarda que muitas vezes se opunha ao status quo na sociedade. (tradução livre da autora)

Analisando o projeto concebido e desenvolvido no âmbito deste relatório, podemos afirmar que a intervenção se desenrolou dos dois modos. Constatamos que os alunos tiveram a oportunidade de se expressar individualmente, sem serem limitados por condicionantes impostas, sendo que os professores assumiram um papel de mediadores ou facilitadores, criando momentos que proporcionaram o desenvolvimento da criatividade de cada um. E também tiveram acesso a novos conceitos, novas formas de arte e à experiência de partilhar as suas aprendizagens enriquecendo desse modo os seus conhecimentos.

1.6 Orientar os alunos para o processo criativo

Torna-se imperativo abordar o tema da criatividade, quando falamos de um projeto que se desenvolve na disciplina de Oficina de Artes, embora este possa e deva ser abordado e valorizado em qualquer área da aprendizagem. Quando pensamos nos mais variados tipos de arte, relacionamo-los imediatamente ao tema da criatividade, porque se o autor da obra não se mostrar criativo não irá conseguir chegar ao observador.

E como é que conseguimos, enquanto mediadores, impulsionar os alunos para o processo criativo?

Poderemos assumir que os processos criativos partem da nossa capacidade de imaginar. Mas, o sistema de ensino, mesmo nas artes visuais, ainda permanece em

séculos passados, na grande maioria das escolas do nosso país. Somos levados assim a concordar como Ken Robinson (2015), quando afirma que «a escola mata a criatividade».

O nosso sistema de educação formal tem 200 anos e durante esse tempo falhámos em conectar os estudantes aos seus talentos. A escola mata a criatividade. Fazemos um uso pobre dos nossos talentos. O sistema é obcecado com as habilidades académicas, em levar os alunos para a faculdade. Nem [todos precisamos] ir para a universidade, nem [todos precisamos] ir na mesma época da vida. (Robinson, 2015)

Tentaremos, assim, combater a nossa tendência para reproduzir as nossas aulas, aquilo a que assistimos durante a nossa própria formação enquanto estudantes. Seguindo as sugestões de Ken Robinson, procederemos a um modo de ensino-aprendizagem mais pessoal e menos linear, encorajando a aventura, sem criticar negativamente o erro.

A vida não é linear. Embora isso seja difícil, não há outra alternativa. Se quisermos encorajar as pessoas a pensar, temos que encorajá-las a ser aventureiras e a não ter medo de cometer erros. Ao longo da vida, os indivíduos vão se tornando mais conscientes e constrangidos e ficam com medo de cometer erros, porque passam por situações em que dão respostas erradas, se sentem estúpidos e não gostam deste sentimento. É preciso criar uma atmosfera, tanto na escola quanto no trabalho, em que não há problema em estar errado. (Robinson, 2015)

Foi a partir do risco que encontramos uma estratégia para impulsionar os alunos no processo criativo. Quando arriscamos, por vezes, cometemos erros, e, a partir dos erros, podemos criar algo novo. Mas nem todos conseguimos arriscar, porque, desde novos, somos estimulados a não o fazer. É mais seguro seguir o caminho recomendado, uma vez que, quando pretendemos seguir por outro caminho, somos penalizados, pela escola, pela família e pela sociedade. Enquanto mediadores, podemos então ajudar os alunos a sair desta caixa com paredes tão sólidas.

Clifford (1998) estudou o modo como a vontade dos alunos em correr riscos académicos influenciava o desenvolvimento e desempenho deles. O estudo revela que a intolerância face ao insucesso na escola está associada à escolha de certos níveis de problemas a testar. Os alunos que toleram o insucesso correm riscos maiores e escolhem problemas mais difíceis. A tolerância do insucesso estava também associada à obtenção de resultados de testes em média mais elevados. Contudo, a tolerância face ao insucesso decresce com a idade – quanto mais velhas são as crianças, mais a sociedade as influenciou a actuar pelo seguro. (Sternberg & Williams, 1999: 34)

Outro fator que se pode demonstrar como um obstáculo à criatividade é a resistência dos outros ao que é diferente. Muitos acabam por desistir de resistir a tantos obstáculos, podendo-se perder bons criativos.

No caso do nosso projeto, foi possível observar que os alunos foram diversas vezes confrontados com obstáculos, tais como: limites de dimensões, impostos pelo espaço da sala de aula (mesas comuns de sala de aula); imposição da utilização de tintas acrílicas em detrimento dos óleos, visto que a sala não tem ventilação apropriada; falta de cavaletes e a impossibilidade de deixar os trabalhos a secar no local onde foram feitos; o próprio professor titular foi criando entraves, deixando pouco espaço a que os alunos arriscassem, alegando a sua experiência. Mas, mesmo com todos estes obstáculos, muitos dos participantes conseguiram superá-los e apresentar bons resultados.

Os pensadores criativos quase inevitavelmente encontram resistência. A questão é se estes têm firmeza na perseverança. Percebe-se porque muitos pensadores criativos jovens e promissores desaparecem. Mais cedo ou mais tarde, decidem que ser criativo não vale a pena face à resistência e ao castigo. Os pensadores verdadeiramente criativos pagam tal preço a curto prazo, pois sabem que podem marcar a diferença. (Sternberg & Williams, 1999: 39)

Uma das vantagens da escola é proporcionar aos alunos o trabalho a pares, porque, quando trabalham no mesmo espaço, podem e serão influenciados pelo professor a observar os trabalhos dos colegas, ajudando assim a formular novas ideias ou a superar o medo de arriscar. No início da atividade, desenvolvida com o grupo de alunos, deste projeto, foi precisamente valorizado o trabalho cooperativo, tendo sido desenvolvido um pequeno jogo para que todos, em conjunto, desbloqueassem as ideias dos outros.

Na segunda fase do projeto, em que os alunos de artes partilharam os seus conhecimentos com o grupo de jovens da Associação Social de Desenvolvimento do Laranjeiro (ASDL), foi mais uma vez possível criar-se um momento de partilhas criativas.

O desempenho criativo é frequentemente visto como uma ocupação solitária – imaginamos o escritor sentado e sozinho com o seu bloco, o artista a pintar como louco às quatro da manhã e o músico a tocar para o seu gato depois da meia-noite. Na realidade, as pessoas geralmente trabalham em grupo e a colaboração pode estimular

a criatividade.... Os alunos beneficiam da visão de técnicas estratégicas e de abordagens que outros fazem no processo criativo. (Sternberg & Williams, 1999: 49)

1.7 A cultura visual como influência da obra

Nos dias de hoje, todos temos acesso a centenas de imagens por dia e a partilha de fotografias é uma prática diária dos jovens. Essas imagens fazem parte da sua comunicação e autoafirmação. Partindo dessa prática, e aproveitando as plataformas utilizadas pelos alunos, foi possível à professora em formação entrar nesse “mundo” e enriquecer a sua cultura visual, com o objetivo de fomentar um pensamento crítico sobre as imagens partilhadas. A reflexão sobre as imagens e o conhecimento sobre o que elas poderão transmitir, demonstrou-se uma boa ferramenta de trabalho para o desenvolvimento dos projetos de cada aluno.

Vemos hoje que o estudo da imagem é fundamental para o entendimento dos múltiplos pontos de vista que os homens constroem a respeito de si mesmos e dos outros, de seus comportamentos, seus pensamentos, seus sentimentos e suas emoções em diferentes experiências de tempo e espaço. Trata-se agora de tomar a imagem como objeto, procurando compreender o lugar dos seus ícones como parte constitutiva dos sistemas simbólicos, estendendo a eles as mesmas preocupações teóricas e metodológicas presentes nos estudos das representações sociais (Alegre, 2001:76).

Na educação artística revela-se de extrema importância o uso das imagens para alimentar a cultura visual com o propósito da aprendizagem. O facto de o professor partilhar com os alunos determinadas imagens, escolhidas por si, já estará a influenciar, mas, se na reflexão em grupo, o fizer de um modo construtivo, sem juízos de valor, poderá proporcionar o surgir de diversas manifestações. Nesta fase, estamos todos a desenvolver o nosso sentido crítico.

Aproveitando esta ideia, de que somos todos consumidores de imagens, no lançamento da atividade com os alunos, visualizámos imagens de obras de arte em que os artistas experimentavam novas técnicas criando texturas. As obras escolhidas não eram estranhas aos alunos, porque, propositadamente, foram escolhidos autores de arte urbana. Para além disso, estas obras retratam pessoas comuns e/ou problemas sociais com os quais alguns alunos se identificaram. Mas, a cultura visual advém de todas as imagens com que nos relacionamos diariamente, ou seja, tudo o que nos rodeia, o que observamos, e esse facto também foi abordado durante o lançamento da atividade, já

que, aquilo que vemos fica gravado na nossa memória e, de alguma forma, fica a fazer parte de nós. Diz-nos Maria Acaso (2009: 161) que:

(...) podemos dizer que a cultura visual é o, conjunto de objetos, experiências e representações a partir das quais criamos sentido, através da linguagem visual, para o que faz parte do nosso quotidiano. São todas aquelas coisas que povoam a nossa experiência do dia a dia, que são construídas através da linguagem visual e que ninguém estudou antes: as cerâmicas que povoam as prateleiras de nossas casas, as fotografias da imprensa desportiva e cor de rosa, os cromos que crianças e adolescentes trocam, os videojogos, a pornografia, a toalha com a qual eu me seco na praia, a boneca Barbie (...) (tradução livre da autora)

Quando, em diálogo, numa aula de Oficina de Artes, refletimos em conjunto sobre estas imagens, que fazem parte do nosso dia-a-dia, estamos a introduzir um modo de pesquisa para o desenvolvimento do projeto de cada um. Torna-se ainda interessante e importante abordar, nestas sessões, conhecimentos da História da Arte e da Sociologia da Arte, para percebermos como o quotidiano e as relações interpessoais podem influenciar a obra de arte. Arnold Hauser, autor de estudos sobre esta matéria, afirmava que:

Não existe um público recebendo coletivamente a obra de arte; nem um sujeito criativo existe como uma entidade coletiva. Assim como existem sempre apenas indivíduos isolados, também são apenas indivíduos isolados que vivem as obras de arte, por mais próximos que estejam, por mais que continuem os estímulos recebidos de outros, ou que captem, representem e suplantem a iniciativa de outro. Noutras palavras: o trabalho é vivido por cada indivíduo à sua maneira, embora a superlotação de indivíduos em auditórios possa motivar um tipo de contágio psicológico e uma semelhança mais ou menos ampla das reações. Mas a negação do princípio das iniciativas coletivas não significa, em absoluto, que a reação do indivíduo às impressões artísticas não seja influenciada pela natureza do grupo ao qual ele pertence. (Hauser, 1977: 572, tradução livre da autora)

Um dos primeiros documentos sobre o ensino da pintura na história de arte é o tratado de Alberti (1435), intitulado *Da Pintura*. O autor fornece referências e orientações de como deve proceder um pintor, para inicializar e desenvolver a sua obra.

Para Alberti, o objeto de estudo do artista deveria andar em torno da história que quer descrever, não se cingindo à representação do ser humano, sendo importante desenhar também cavalos, cães e todos os outros animais. Apresenta ao leitor uma lista de pintores da antiga Grécia que pintavam diversos temas, alguns só homens, outros

só mulheres, outros animais, cães, navios, entre outros. Mas os pintores que aprendem com o seu tratado devem treinar desenhar qualquer ser ou objeto. O processo deveria seguir o seguinte caminho; Quando o pintor já tivesse escolhido a história que vai pintar deveria, como foi dito anteriormente, programar, na sua mente, o esboço da pintura, de modo a que esta ficasse muito bela; posteriormente realizaria esboços, divididos em partes e o conjunto das partes; e, a seguir deveria ouvir a opinião dos amigos. Só então começaria a obra.

Alberti aconselhava ainda o pintor a fazer a sua obra com calma e, se precisasse, a fazer pausas, porque esta deveria ser refletida, para que o trabalho ficasse bem acabado. Durante o processo da pintura, o artista deveria continuar a ouvir a opinião dos amigos, de quem observa e acreditar nos mais experientes, porque o resultado final deveria agradar a todos.

Refletindo um pouco sobre o tratado Da Pintura de Alberti e relacionando com o ensino da pintura até aos dias de hoje, poderemos encontrar algumas semelhanças nos métodos de ensino-aprendizagem.

1.8 O autorretrato/autorrepresentação como tema de trabalho

Este tema vai ao encontro dos interesses do grupo em estudo, que, sem querer catalogar se poderia chamar de “Geração Selfie”, definição emanada de vários estudos que constataam que os jovens comunicam diariamente, através das redes sociais, publicando imagens e pequenos vídeos de si próprios. No infográfico *Millennials – a geração selfie*, podemos recolher dados que descrevem alguns elementos desta geração, tais como:

- Segundo TIC Kids Online Brasil, 90% dos jovens entre os 9 e 17 anos possuem pelo menos um perfil nas redes sociais
- Conforme a Global Web Index, 38% dos utilizadores do Instagram tinham entre 16 e 24 anos
- O mesmo público compunha 37% dos utilizadores do Tumblr

- Em ambas as redes, 70% era composto por utilizadores abaixo dos 35 anos de idade
- 30% das fotos tiradas pelos Millennials são selfies

(CPB educacional, 2019)

Em 20 alunos da turma intervencionada só uma não tinha perfil no Instagram.

Ao longo de toda a história de arte encontramos demonstrações de autoconhecimento por parte dos artistas, propomos então utilizar as artes visuais para orientar os alunos nesse processo de introspeção e descoberta, aproveitando a sua predisposição e curiosidade em ver o seu reflexo e aprender a se conhecer.

Segundo Maria Teresa de Eça (2008:33), devemos perceber que o conhecimento que cada um tem não provém só da escola, esta ocupa «um pequeno lugar na aquisição do conhecimento, um pequeno lugar na aquisição de capacidades».

Mas esse lugar poderia ser mais significativo se a educação visual atribuísse maior importância à cultura contemporânea, se abrisse as portas das aulas para as imagens que de fato ajudam as crianças e os jovens a criar representações de si e do mundo.

Quando deixarmos entrar, na escola e sobretudo na educação artística, o diálogo aberto sobre o que realmente constitui a cultura dos jovens e das crianças, então talvez possamos dizer que a educação artística tem um papel na construção da identidade. Capacidades de reflexão crítica, imaginação e criatividade, exploradas através dos processos artísticos de aprendizagem, são importantes para a formação da identidade das crianças e dos jovens e serão ainda mais importantes se a educação artística/visual incluir nos seus programas os interesses dos alunos e a sua realidade visual como temas prioritários de abordagem. (Eça, 2008: 33)

Parte II - O contexto de intervenção didática na Escola Secundária Romeu Correia

Quando nos propomos a desenvolver um projeto com uma turma ou um grupo de pessoas, torna-se essencial conhecer o meio envolvente e as influências sociais e culturais que terão feito parte da formação ao longo da vida dos alunos. Serão assim apresentados adiante, alguns dados, que poderão de algum modo ter influenciado a educação de cada aluno fora e dentro do ambiente escolar.

2.1 Caracterização da freguesia do Feijó da cidade de Almada

A totalidade das escolas do AERC encontram-se situadas na localidade do Feijó. Será então interessante para conhecer melhor estas escolas, fazer uma pequena descrição da população onde estas se integram.

Segundo os censos de 2011 a população é a mais jovem das onze freguesias do Concelho de Almada, os primeiros registos da sua história são do século XVII, era descrita como uma zona de exploração rural devido à influência muçulmana que deixou nomes na freguesia tais como estrada da Algazarra.

Hoje em dia na freguesia do Feijó está instalado um pequeno parque industrial onde está incluído o Almada Fórum, que oferece muitas oportunidades de emprego.

No que diz respeito aos transportes a freguesia tem muitas falhas. Apesar de ser a localidade em que a linha do comboio da Fertagus ocupa uma maior área, não tem qualquer acesso a ela com estação ou apeadeiro. Almada dispõe ainda de uma rede de metro de superfície que também não passa pelo Feijó, sendo assim esta população só tem acesso aos autocarros que visto estarem sujeitos ao trânsito nunca são certos em horários.

A freguesia do Feijó está integrada no concelho de Almada, que faz fronteira com a capital Lisboa, tem ao seu dispor uma vasta e boa oferta de cultura, desporto, mobilidade, ambiente, educação e turismo. Consultando o site da Câmara Municipal de Almada poderemos encontrar a informação abaixo descrita.

O acesso à cultura e ao lazer.

Consultando o site da Camara Municipal de Almada, podemos encontrar os seguintes dados. No campo cultural, ofereceu em 2012, setenta exposições nos equipamentos municipais, sessenta e sete mil operações de empréstimo domiciliário a partir das quatro Bibliotecas Municipais, vinte um mil leitores inscritos, doze mil e trezentas obras disponíveis no Fundo Documental do Centro de Documentação e Informação Rogério Ribeiro, cinco mil operações de consulta no Arquivo Histórico Municipal.

Mais de sessenta e cinco mil espetadores/ participantes/ visitantes nos espetáculos/exposições realizadas nos equipamentos culturais/museus municipais. Quinze Salas de Cinema e mais de cinquenta e cinco mil espetadores, em quinhentas e setenta e quatro sessões, no Teatro Municipal Joaquim Benite. Quase cento e sessenta mil espetadores dos espetáculos de rua promovidos pelo Município e dez mil crianças na Festa de Natal com o espetáculo “Os Guardiões de Almada” oferecido às escolas do 1º ciclo no Pavilhão Municipal dos Desportos.

O Concelho de Almada disponibiliza aos seus habitantes e visitantes o acesso a diversos espaços de cultura e lazer, tais como:

Arquivo Histórico

Biblioteca Municipal José Saramago (Freguesia do Feijó/Laranjeiro)

Biblioteca Municipal Maria Lamas

Casa da Cerca - centro de Arte Contemporânea

Casa Municipal da Juventude Ponto de Encontro

Centro Cultural Juvenil de Santo Amaro

Centro de Interpretação de Almada Velha

Centro de Lazer de São João da Caparica

Caparica Sun Centre

Convento dos Capuchos

Cristo Rei

Fórum Municipal Romeu Correia

Biblioteca Central

Auditório Fernando Lopes Graça

Galeria Municipal de Arte
Museu da Cidade
Núcleo Medieval Moderno
Museu da Música Filarmónica
Museu Naval
Núcleo de Arqueologia e História
Oficina de Cultura
Solar dos Zagallos
Teatro-Estúdio António Assunção
Teatro Municipal de Almada
Teatro Municipal Joaquim Benite

Os alunos da freguesia têm ao seu dispor diversas obras de arte pública, o acesso fácil a estas peças aumenta a sua cultura visual. Alguns exemplos nas figuras 1, 2 e 3

Na área do ambiente, Almada, tem dez parques urbanos, quarenta e um jardins públicos, trezentos e trinta e oito hectares de Reserva Botânica na Mata Nacional dos Medos, vinte e quatro por cento do território corresponde a área florestal, da qual se destaca a Paisagem Protegida da Arriba Fóssil da Costa da Caparica (1570 hectares no total). Treze km de praias de areias douradas na Freguesia da Costa de Caparica.



Figura 1 Virgínia Fróis, Sítio (escultura), 4 de novembro de 2001 Fonte: CMA

Além do uso de lazer e de estadia que estes espaços verdes proporcionam, neles se privilegia a participação dos utilizadores em atividades que promovem a sensibilização ambiental, a dinamização lúdica, cultural, e desportiva, possibilitando a integração de vários parceiros locais. (C.M.A. 2007)

Na localidade do Feijó/Laranjeiro temos o Jardim do Complexo Municipal dos Desportos, Jardim da Criança, Parque Luís Sá e o Parque da Cidade de Almada – Parque da Paz.



Figura 3 Rui Matos, Marinheiro Insubmisso (escultura), 30 de maio de 2009 Fonte: CMA



Figura 2 Jorge Pé-Curto, Homem do Mar (escultura), novembro de 2009. Fonte: CMA

2.2 Contexto Escolar

Breve descrição do Agrupamento de Escolas Romeu Correia (AERC)

O AERC é formado por três escolas de 1º ciclo, uma de 1º, 2º e 3º ciclo e a sede com 3º ciclo e Secundário. Localiza-se na freguesia de Feijó/Laranjeiro de onde é proveniente a maioria da sua população escolar que ascende a mais de dois mil alunos, cerca de duzentos professores e cinquenta funcionários.

A nacionalidade dos alunos é maioritariamente Portuguesa sendo que 6,6% são estrangeiros oriundos do Brasil, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.

Relativamente à Ação Social Escolar, são dela beneficiários 32% dos alunos.

Os dados relativos à formação académica dos pais recolhidos durante o processo de avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (Freire, E., Afonso H., Castanheira, R., 2015), mostram que no ensino básico e secundário, 19% e 17% têm formação superior e 51% e 45% formação de nível secundário e superior, respetivamente. Quanto à sua ocupação profissional, 8,2% e 8,6% dos pais e das mães dos alunos dos ensinos básico e secundário, respetivamente, exercem atividades de nível superior e intermédio, embora se desconheça a de 81%.

Tem uma oferta de profissionais docentes de duzentos e quatro elementos em que a grande maioria pertence aos quadros, dando alguma estabilidade ao funcionamento normal da escola, o pessoal não docente é composto por quarenta e quatro elementos dos quais nove são assistentes técnicos, trinta e quatro assistentes operacionais e uma psicóloga. Por fim tem ainda a exercer funções doze elementos no âmbito dos contratos-inserção.

Relativamente a outros agrupamentos este encontra-se bem situado em termos de percentagens de docentes do quadro, de alunos sem auxílios económicos e a média do número de anos de habilitações das mães e pais.

Formado no ano letivo de 2010/2011 através da agregação do Agrupamento de Escolas da Alembrança e da Escola Secundária Romeu Correia, constituiu-se como o

primeiro agrupamento do concelho a agrupar duas escolas com regimes de autonomia, administração e gestão próprios decisão que, se gerou vários constrangimentos a diversos níveis, criou, no entanto, a possibilidade de um melhor conhecimento e acompanhamento do aluno ao longo de todo o seu percurso escolar.

Como a comunidade escolar vê a sua escola

Através de questionários efetuados pela equipa de avaliação externa (Anexo I), chegou-se à conclusão que de um modo geral os elementos da comunidade educativa colocam num nível elevado a qualidade do Agrupamento, revelando ainda que os alunos conhecem as regras de comportamento.

Para os docentes e não docentes o mais importante e interessante foi a abertura da escola ao exterior, o fácil acesso aos elementos da direção e ao bom ambiente de trabalho.

A maioria dos pais e encarregados de educação também tem uma boa opinião de todas as escolas do agrupamento.

O Agrupamento e a comunidade envolvente

A relação entre o Agrupamento e a autarquia é estreita, dando a possibilidade às escolas de participar em atividades promovidas pela Câmara Municipal de Almada e União de Freguesias do Laranjeiro-Feijó. Como por exemplo: Mostra de Ensino Superior, Secundário e Profissional de Almada, festas de Natal, Marchas populares, Pequenos Cientistas entre outros projetos.

Mantém ainda relações com instituições particulares de solidariedade social, integram-se nos projetos AGIR, +XL e no Programa escolhas, que demonstram uma preocupação pelas questões de natureza social.

Esta proximidade com a comunidade revela-se ainda quando se observa, que, todos os alunos do ensino profissional, estão integrados em estágios nas empresas e escolas envolventes.

A escola Secundária Romeu Correia (sede) tem no seu espaço um pavilhão desportivo muito bem equipado que cede a várias entidades. Os alunos desta escola e da Básica da Alembrança têm junto às suas instalações o centro cívico (figura 4) do Feijó/Laranjeiro que oferece um espaço para exposições na Junta de Freguesia e a Biblioteca José Saramago.



Figura 4 Centro cívico do Feijó, Biblioteca José Saramago. Fonte: google maps

Existe no Agrupamento uma vasta oferta formativa e uma boa estrutura de apoio às famílias do ensino pré-escolar e do primeiro ciclo, dinamizada pelas associações de pais e encarregados de educação, refletindo-se na opinião dos Pais referida anteriormente.

2.3 A escola Secundária Romeu Correia

História

O seu Patrono:

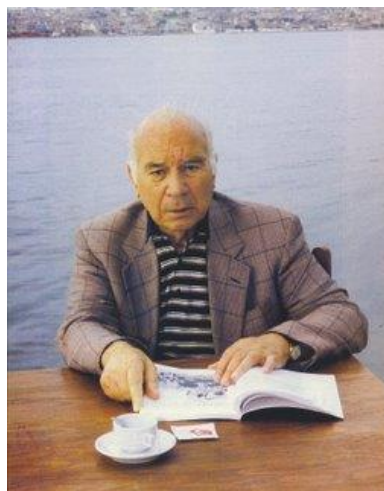


Figura 5 Romeu Correia. Fonte:
Luís Eme

Romeu Henrique Correia (figura 5), nasceu em Almada no ano de 1917, foi escritor, dramaturgo e desportista.

Colaborou em várias publicações, ganhou muitos prémios literários. Em 1978 recebeu a medalha de Ouro da Cidade de Almada Apesar da sua larga obra literária é no Teatro que o seu trabalho mais se destaca, sendo que algumas das suas obras foram traduzidas para chinês, húngaro, checo, alemão, russo, polaco e italiano.

Faleceu aos setenta e nove anos, um ano após a sua morte em 1997, é inaugurado em Almada o Fórum Municipal Romeu Correia e em 2008, um painel em azulejo alusivo à obra literária do autor (figura 6).



Figura 6 - Mural em azulejo de Rogério Ribeiro em homenagem ao escritor almadense Romeu Correia. Fonte: CMA

A escola:

Consultando um documento cedido pela professora Fátima Rosa e da sua autoria recolhemos os seguintes dados sobre a história da Escola Secundária Romeu Correia (ESRC).

A ESRC teve durante 27 anos uma construção provisória pré-fabricada (figura 8) com uma estrutura norueguesa do edifício escolar, foi edificada em 1980 tentando responder ao crescimento da população na zona. Ficou localizada no espaço da Quinta da Alembração onde ainda existia uma exploração agrícola e pecuária.



Figura 7 Antigo edifício da
ESRC. Fonte ESRC

Até 1997 o seu nome era, Escola Secundária do Feijó, a partir deste ano recebe o nome do seu patrono Romeu Correia. Em 2007 e após várias lutas dos professores e estudantes pela melhoria das condições, foi construído o novo edifício no mesmo local.

Importa salientar que a escola é de referência para alunos cegos e de baixa visão, replicando os princípios de equidade e de diferenciação (Rosa, 2009)

A história completa cedida pela autora pode ser encontrada no Anexo II deste relatório.

Organização

Órgãos de gestão:

Direção:

Diretor	Professor António Mateus
Subdiretor	Professor Rui Martinho
Adjuntas da direção	Professora Isabel Madeira
	Professora Ana Silva
	Professora Elisabete Silva

Conselho Pedagógico:

Director	António Mateus
Coord. Ed. Pré-Escolar	Teresa Sequeira
Coord 1º ciclo EB	Inês Simões
Coord. Dep. Matemática e Ciências Experimentais	José Fânica
Coord. Dep Línguas	Rosária Marques
Coord. Dep C. Sociais e Humanas	Teresa Santos
Coord. Dep. Expressões	Brígida Batista
Coord Dep. Educ. Especial	Mª Helena Maxieira
Coord. 2º ciclo	Isabel Paulino
Coord. 3º ciclo	Sara Piscarreta / Fernanda Gaspar

Coord. E. Secundário	M ^a Joaquina Marques
Repr. Bibliotecários	Natália Pinto
Coord. Cursos Dupla Certificação	Aurora Frederique
Coord. Atividades e Projetos	Cristina Boavida
Coord. Comissão de Avaliação Interna	Isabel Pinheiro

Projeto educativo

O seu projeto educativo contempla a oferta de todos os anos de escolaridade desde o pré-escolar até ao 12º ano e uma rede alargada de oferta curricular, pois acreditam que ao criarem condições para o aluno se manter na instituição potencia-se a continuidade de estratégias educativas e de orientação escolar específicas que são mais positivas quanto melhor é o conhecimento do histórico escolar do aluno.

No projeto educativo da escola podemos encontrar referências à prioridade em preparar os alunos para o sucesso, ajudar a integrar os alunos com origem familiar estrangeira, valorizar a formação para os valores e de cidadania. Obter um reconhecimento da comunidade pelos resultados dos alunos e criar uma cultura de autoavaliação no Agrupamento como fator de evolução.

Que valores pretendem transmitir?

- O respeito pelo outro, nas suas atitudes, comportamento e promoção da solidariedade
- O respeito pelo outro nas suas diferenças físicas, culturais ou religiosas.
- A promoção da sua saúde e do desporto.
- A proteção ambiental fomentando a reutilização de materiais.

Objetivos a atingir:

- Melhores resultados escolares nas taxas de transição e conclusão do ano.
- Melhores resultados escolares nas provas do ensino básico e exames do secundário.
- Promover melhores tomadas de decisão relativamente às opções escolares.
- Formar para novas formas de literacia.
- Estimular atitudes e comportamentos de valorização da saúde, do desporto e da cultura.
- Estimular atitudes e comportamentos de respeito pelo outro, de responsabilidade de participação, de cidadania e de promoção da solidariedade.
- Melhorar as práticas pedagógicas da escola e a intervenção dos agentes educativos na escola
- Preservar e melhorar as condições dos edifícios em termos de funcionalidade, segurança e ambiente.
- Aprofundar a ligação entre a escola a comunidade educativa e o meio envolvente.
- Apoiar as famílias e alunos durante os períodos não letivos.

Oferta específica da escola:

- Os Cursos profissionais para os quais fez investimento
- Os quatro cursos científico-humanísticos.
- Oferta de disciplinas semestrais na área da educação artística para os 7º e 8º anos de escolaridade. Tais como: Arte e Design, Música, Teatro e Educação Tecnológica.
- Oferecer um leque alargado de opções no 12º ano.
- Definir o tempo como oferta complementar no 2º e 3º ciclos a disciplina de Fórum Cívico.
- Ouvir anualmente os departamentos na distribuição de carga letiva
- Envolver as estruturas educativas na organização curricular.
- Promove para o 9º ano de escolaridade o dia aberto das artes, atividade importante para a ajuda da orientação profissional.

Para constituição das turmas a escola tem em conta, o equilíbrio de sexo e idades, o respeito pelas recomendações dos conselhos de turma, a aceitação das pretensões dos encarregados de educação, a distribuição uniforme dos alunos repetentes e o equilíbrio numérico dos alunos.

Oferta Formativa

No ensino Básico, no 7º ao 9º ano ensino regular a escola oferece:

Cursos CEF (Nível 2 Tipo2), Artesão Pintor de Azulejos (2º Ano) e Acompanhante de Crianças (1º Ano)

No Ensino Secundário a escola oferece:

Na componente geral os cursos de CCH Ciências e Tecnologias, CCH Ciências Socioeconómicas, CCH Ciências Sociais e Humanas, CCH Artes Visuais.

Na componente Profissional oferece, os cursos de: Técnico de Comunicação; Marketing; Relações Públicas e Publicidade; Técnico Auxiliar de Saúde; Técnico de Apoio à Infância e de Técnico de Apoio Psicossocial.

O grupo 600, 240 e 530

Departamento de Expressões

O departamento de expressões é o grupo que abrange um maior número de disciplinas numa escola. O AERC oferece as seguintes disciplinas:

Educação Visual; Arte e Design; Desenho; Oficina de Artes; Oficina de Multimédia; Geometria Descritiva; Comunicação Gráfica e Audiovisual; Expressão Plástica; História e Cultura das Artes.

O corpo docente do grupo 600 é constituído por seis professores, uma professora tem o cargo de coordenadora de departamento. Uma professora é quadro

de zona pedagógica e outra contratada. No grupo 240 tem dois docentes do Quadro de Agrupamento e no 530 um professor.

Projetos realizados na escola:

- Protocolo e trabalho com a UMAR, Educar para a igualdade de género. Trabalhos desenvolvidos com alunos do 1º ciclo com uma turma de controlo, com turmas do secundário e do 3º ciclo.
- Filosofia para crianças, 1º ciclo.
- Protocolo com a Misericórdia de Almada.
- Estágios em instituições.
- Projeto Memórias para que vos queremos. (atividades intergeracionais).
- Projeto Arte e Ciência, Alunos do 1º ciclo e Secundário.
- Trabalho com Cegos: Escola de referência de cegos do distrito de Setúbal, Educação Visual, Expressão corporal com cegos.
- Projeto EcoSol.
- Projeto Casa Velha, fazer um centro cultural da quinta velha integrada na escola.
- Projeto muito completo e suspenso por falta de investimento do ME embora com aprovação da Câmara.
- Educação para a Saúde.
- Protocolo CERN, Visitas professores e alunos.
- Protocolo, FCT Faculdade Ciências e Tecnologia.
- Programa de escovagem de dentes e bochecho de fluor Colaboração com Centro de Saúde.
- Projeto Embaixadores da Saúde 2014/15 - Colaboração com Centro de Saúde.

Projeto Arte e Ciência

A análise do currículo dos alunos de Ciências e Tecnologias mostra que, embora se preconize um ensino das ciências CTS-A (Ciência-Tecnologia-Sociedade – Ambiente), são inexistentes orientações ou sugestões metodológicas que permitam

gerir o currículo dos alunos de modo a contribuir para a formação global dos mesmos ao nível da educação artística.

O contacto com a arte, ainda que de forma superficial, permite aos alunos desta área de conhecimento alargar a sua visão sobre o mundo e estimular o pensamento divergente, fundamental no desenvolvimento da criatividade e no reforço do espírito crítico, objetivo fundamental desta área de estudos.

Do ponto de vista do currículo dos alunos de Artes Visuais, a respetiva análise mostra que a abordagem programática aos fundamentos científicos, subjacentes à criação artística, é superficial, não permitindo aos alunos conhecer e compreender, de forma abrangente, os fenómenos científicos que estão na base da produção artística, ao nível dos materiais, instrumentos, suportes e tecnologias, bem como ao nível do cruzamento entre as correntes artísticas e as descobertas científicas e os seus conceitos.

A escola pretende, assim, com o Projeto Arte e Ciência, proporcionar aos alunos de Artes Visuais e de Ciências e Tecnologias, espaços e momentos privilegiados, através de um conjunto articulado de atividades, que permitiram aprofundar a relação entre as manifestações de natureza estética que são produzidas pelos artistas, trabalhadores de emoções, e os cientistas e investigadores que sonham com a conquista do conhecimento.

Objetivos

- Melhorar as práticas pedagógicas do agrupamento, apostando em metodologias inovadoras que impliquem um papel ativo dos alunos.
- Promover a articulação entre diferentes níveis de ensino, entre diferentes estruturas educativas, entre diferentes disciplinas e áreas curriculares.
- Formar para as novas formas de literacia.
- Estimular atitudes e comportamentos de valorização da cultura.
- Estimular atitudes e comportamentos de respeito pelo outro, de responsabilidade, de participação e de solidariedade.

- Aprofundar a ligação entre a escola, a comunidade educativa e o meio envolvente.
- Proporcionar aos alunos a vivência de situações que permitam compreender a relação entre a Arte e a Ciência;
- Desenvolver a literacia científica e artística numa perspetiva de enriquecimento do currículo.

Calendarização das atividades no âmbito do projeto Arte e Ciência 2017/18.

- 1ª Reunião c/ alunos e Encarregados de Educação, 07/11/2017.
- Masterclass I - *A ciência dos materiais*, 15/12/2017
- Atividade prática c/ o apoio da Casa da Cerca-Centro de Arte Contemporânea: *Pigmentos naturais, tintas e suportes*, 12/01/2018
- Jantar e Concerto (atividade de solidariedade para angariação de fundos para a participação de 2 alunos com dificuldades económicas na visita de estudo aos museus de arte e ciência de Roma e Florença). 13/12/2018.
- Masterclass II - *A aplicação criativa dos materiais*. 19/01/2018
- 2ª Reunião c/ alunos e Encarregados de Educação. 30/01/2018
- Visita de estudo ao Laboratório Hercules - Universidade de Évora. *Metodologias e projetos de conservação do património arqueológico, arquitetónico, artístico e cultural*. 02/02/2018
- Visita de estudo e atividades práticas no Museu Gulbenkian - Fundação Calouste Gulbenkian. *Matéria Prima: os processos da arte*. 09/02/2018 e 14/02/2018.
- 3ª Reunião c/ alunos e Encarregados de Educação. 20/03/2018.
- Visita de estudo aos museus de arte e ciência de Roma e Florença. 05 a 11 de abril 2018

Projeto EcoSol - Educação para a Cidadania

Este projeto surge em 2008 após uma campanha de recolha de bens organizada pela escola para uma instituição da comunidade. Com o fim de provocar um movimento de solidariedade na escola que acudisse a situações pontuais e extremas de pobreza de alunos e porque se observou que no meio escolar existiam muitos casos graves de carências económicas. Desta forma, e aproveitando o sentimento coletivo de solidariedade, foi feito um trabalho de sensibilização junto dos professores e funcionários para a importância deste projeto conseguindo assim angariar sócios” (designados EcoSolidários) para a angariação dos bens necessários. (documento em Anexo III)

Espaços físicos

A escola Secundária Romeu Correia é constituída por três pavilhões unidos entre si e um pavilhão desportivo. Disponibiliza vários espaços exteriores (figuras 8 e 9) com espaços verdes muito pouco cuidados. Dentro do seu terreno encontra-se uma casa muito antiga que era a casa principal da Quinta da Alembração (figura 10).



Figura 8 Vista aérea da ESRC Fonte: Google Maps



Figura 9 Espaço exterior da ESRC. Fonte própria

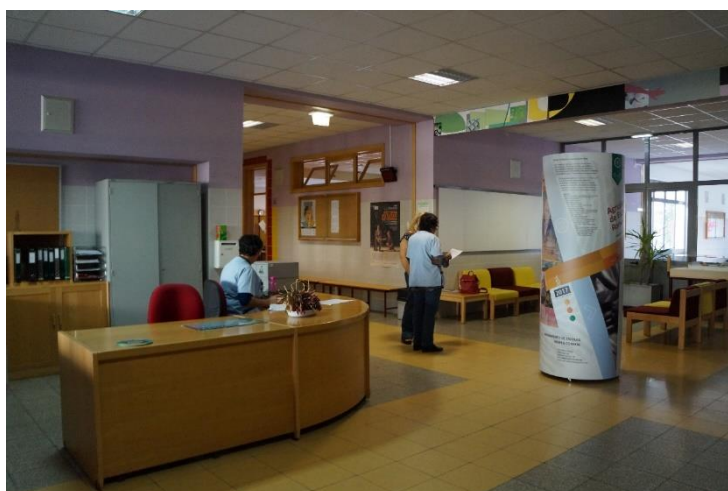


Figura 10 Átrio principal da ESRC. Fonte própria



Figura 12 Casa Velha Quinta da Alembrança. Fonte ESRC



Figura 11 Sala de apoio a invisuais. Fonte própria

Nos pavilhões principais dispõe de vinte salas de aula, das quais, duas salas de seminário , uma sala de grandes grupos com palco (figura 13) , uma sala de Educação Visual, uma sala de educação tecnológica (Oficina de artes e Expressão plástica), uma sala de Desenho e Geometria Descritiva, dois laboratórios de Química, um de Física, um de Ciências Naturais, um de Ciências Gerais, uma sala de Informática, uma sala de Multimédia, uma sala de Orientação Escolar e Profissional (GAIP), uma sala de apoio a invisuais (figura 12), uma para reuniões de pequenos grupos (diretores de turma).



Figura 13 Sala de grandes grupos. Fonte própria

A sala de Desenho A e de Geometria descritiva (figura 14)



Figura 14 Sala de Desenho. Fonte própria

A sala atribuída a estas disciplinas tem o tamanho de uma sala normal, logo é pequena para a função que lhe foi atribuída. Como se pode ver na imagem abaixo o espaço é restrito, as alunas junto com a professora montam um cenário de natureza morta para desenhar. Tem no seu espaço dois armários altos, um de gavetas para desenhos e uma arrecadação, não tem qualquer ponto de água.

A sala de ETL e de Oficina de Artes

A sala de Oficina de artes (figura 15) dispõe de um bom espaço de trabalho, mas pouca iluminação natural, as mesas não são as mais apropriadas para as disciplinas lecionadas neste espaço. Tem dois lavatórios em bancadas junto à parede, dois armários onde se pode guardar apenas pequenos materiais, uma pequena arrecadação, um quadro branco, um projetor e um computador com acesso à internet. Não existem cavaletes de pintura.

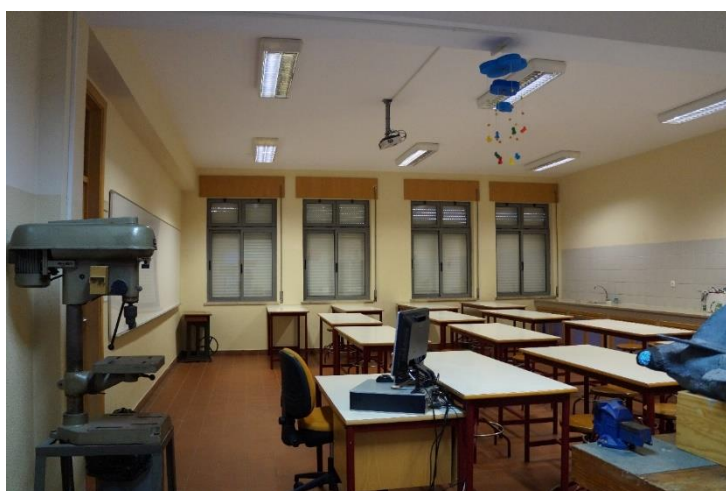


Figura 15 Sala de Educação tecnológica e Oficina de Artes. Fonte própria

No pavilhão desportivo, dispõe de uma sala de ginástica e um campo coberto (figuras 16 e 17), equipado com balneários e sala de professores.

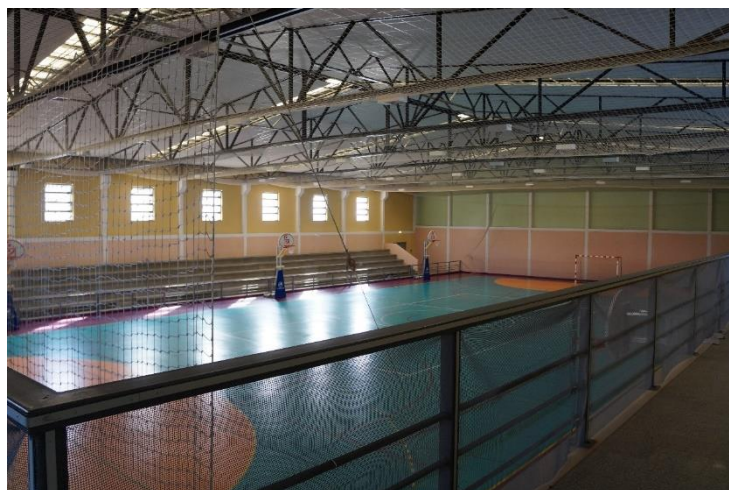


Figura 16 Campo coberto. Fonte própria

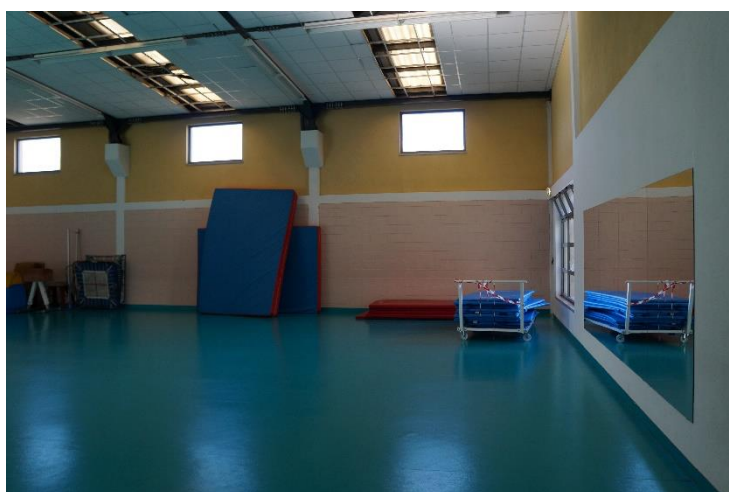


Figura 17 Ginásio. Fonte própria

Nos espaços exteriores dispõe de dois campos desportivos (figura 18 e 19).



Figura 18 Campo de treinos. Fonte própria



Figura 19 Campos de treinos. Fonte própria

As salas são geridas pelos diretores de instalações constituídos por dois professores de cada departamento nomeados no início do ano letivo. A função destes professores é garantir que as salas se encontram funcionais e sempre arrumadas e limpas, para isso devem fiscalizar os espaços frequentemente e manter um contacto direto com os outros professores para que os espaços se encontrem nas melhores condições. No caso de ser preciso alguma manutenção deverão comunicar à direção da escola.

Estruturas de Apoio

- Serviço de Psicologia e Orientação
- Apoio a Alunos Cegos e Baixa Visão (figura 12)
- Posto Médico
- Gabinete de Acompanhamento e Intervenção Disciplinar
- Sala de Professores (figura 21)
- Biblioteca escolar (figura 20)
- Sala de Alunos com cafetaria (figura 22)
- Refeitório
- Papelaria
- Reprografia
- Quiosque 1º ciclo



Figura 20 Biblioteca. Fonte própria



Figura 21 Sala de professores. Fonte própria



Figura 22 Sala de Alunos. Fonte própria

Espaços Virtuais

Plataforma INOVAR

O Agrupamento utiliza este espaço Virtual para manter um contato direto entre professores, alunos e pais. Neste espaço são sempre feitos registos, tais como, sumários diários, avaliações (Marcação de testes e outro tipo de avaliações), visitas ao exterior da escola, faltas dos alunos, assiduidade do docente, entre outros. Estes registos são importantes porque evitam por exemplo sobreposição de atividades.

O acesso à informação é totalmente aberto aos docentes, mas restrito aos pais e alunos, cada aluno só tem acesso a informações sobre si.

Site do Agrupamento

O AERC disponibiliza um site <https://jeagromeucorreia.wordpress.com> onde qualquer utilizador poderá encontrar informações sobre as diferentes escolas do agrupamento. É possível tomar conhecimento dos nomes dos elementos da direção, ter acesso aos contactos das escolas e consultar documentos, tais como: Plano de melhoria; Regulamento interno; Projeto educativo 2013; Plano de desenvolvimento curricular; Plano anual de atividades, entre outros.

2.4 A Associação Solidariedade e Desenvolvimento do Laranjeiro

Associação Solidariedade e Desenvolvimento do Laranjeiro é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que tem como objetivo promover a inclusão e educação da população desfavorecida da União das Freguesias do Laranjeiro e Feijó com sede na rua de S. João nº1, 2810-275 Almada Laranjeiro. (ASDL, 2019).

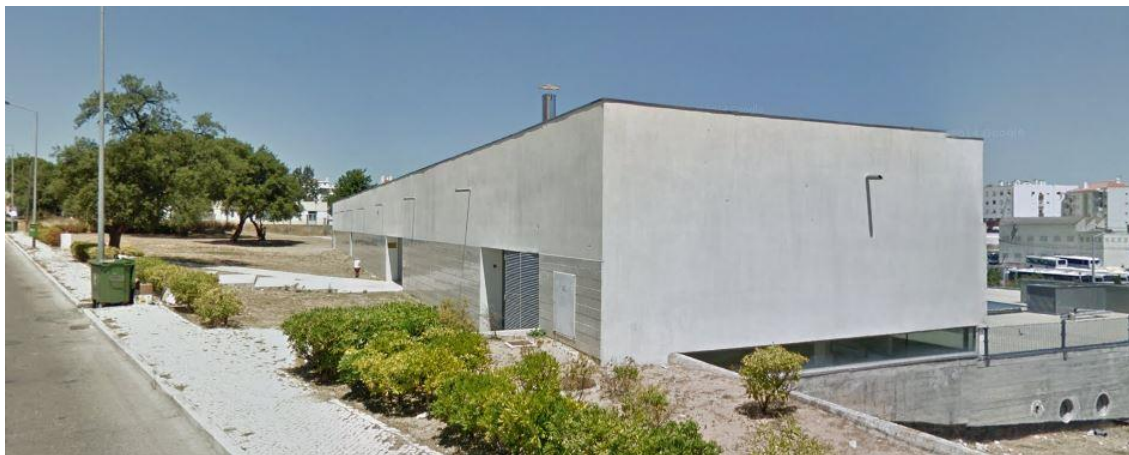


Figura 23 ASDL, Fonte: Google Maps

Segundo informação fornecida pela ASDL, surge no ano de 1995, no Laranjeiro, freguesia onde residem 30 mil habitantes em que grande maioria tem as suas origens noutros países também de outras zonas do país. Esta freguesia tem na sua área muitos bairros sociais e muitas destas pessoas têm sérias carências económicas.

Neste contexto apoiamos crianças, jovens, famílias, cidadãos na velhice, invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou capacidade para o trabalho, promovendo a integração social ou comunitária, a educação e formação profissional, a promoção da convivência multicultural e o incentivo e desenvolvimento da capacidades de organização e autonomia de grupos de população.

Visto que a situação de pobreza em que se encontram muitas destas famílias não consiste em situações passageiras e muitas vezes têm origem nas gerações anteriores, é pertinente indicar que a visão da ASDL é: “Através de uma intervenção planeada, interromper os ciclos de pobreza, bem como a situação de isolamento e as histórias de marginalização social vividas pela população”. É com os valores e com o espírito de promoção da igualdade, da inclusão, da autonomia, do desenvolvimento de competências pessoais e sociais e da formação contínua que diariamente aplicamos as nossas energias nas múltiplas actividades que desenvolvemos. (ASDL, 2019)

2.5 Caracterização dos grupos de jovens

A turma do 12º de Oficina de Artes

Recorrendo a um questionário feito aos alunos, foi possível recolher alguns dados para caraterizar a turma onde se realizou a intervenção apresentada neste relatório.

A turma é composta por 20 elementos, 16 elementos do sexo feminino e 4 do sexo masculino; têm idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos, sendo que a maioria tem 17 anos; só 1 aluno têm apoio social escolar; a maioria dos encarregados de educação tem menos que o 9º ano ou formação superior e têm as mais variadas profissões (gráfico 2), 5 alunos vivem só com um dos progenitores, mas os restantes com as duas figuras parentais; mais de 80% dos alunos visitam espaços culturais (museus, teatros, monumentos) (gráfico 3) regularmente; 72% dos alunos tem uma atividade fora da escola (desportos ou música).

Profissão da/o encarregada/o de educação

19 respostas

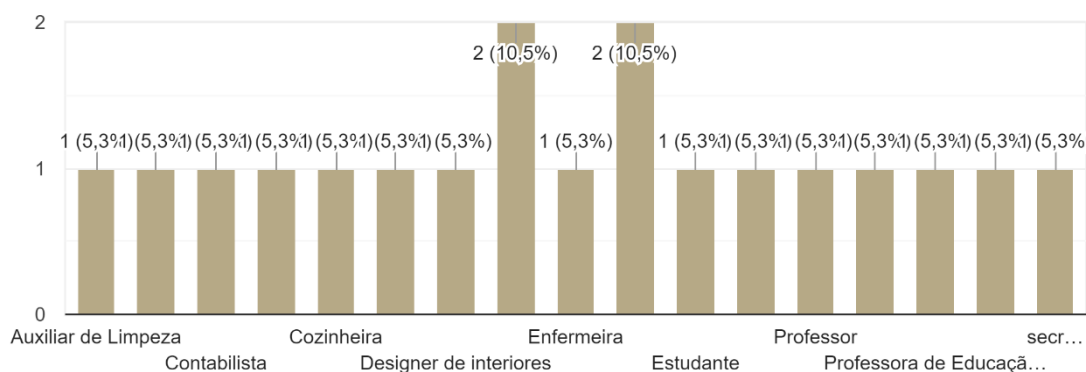


Gráfico 2 Profissões dos encarregados de educação

3 Professores; 3 enfermeiras; 1 Costureira; 1 Estudante; 1 Designer de interiores; 1 Chefe de armazém; 2 Empregado de loja; 2 Cozinheiras; 1 Auxiliar de limpeza ;1 Técnica administrativa; 1 Militar; 1 Secretária; 1 Contabilista.

Costumas visitar espaços culturais?

19 respostas

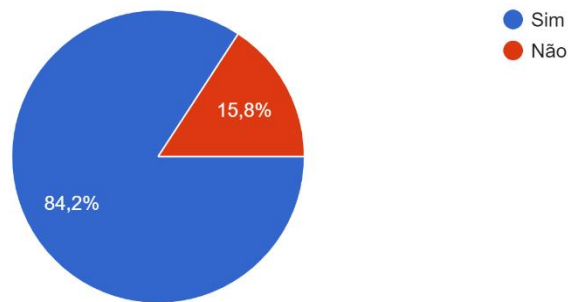


Gráfico 3 Visitas a museus

Algumas respostas dos alunos: Maat; Teatro D. Maria II; Teatro Joaquim Benite; Castelo de São Jorge; Gulbenkian; Museu Berardo; Teatro; Viajei para São Tomé; Museu local; Vi a peça Sopro no Teatro D. Maria II; Museu Berardo; Museu Rainha Sofia; Casa da cerca; Museu da arte antiga; Centro cultural de Belém.

O grupo de jovens da ASDL

Na atividade de pintura dinamizada pelos alunos de oficina de artes na ASDL, participaram 11 jovens com idades compreendidas entre os 11 e 14 anos, dos quais 5 do sexo feminino e 6 do masculino.

Estes jovens residem nos bairros circundantes à associação e frequentam a Escola Francisco Simões vizinha da ASDL. Fazem da sua rotina diária a utilização do espaço e participação no Projeto +XL do Programa Escolhas após o período de aulas.

Esta participação no Projeto +XL implica uma inscrição (gratuita) e o respeito de algumas regras, que ao não serem cumpridas resulta em exclusão do programa.

O Escolhas é um programa governamental de âmbito nacional, criado em 2001, promovido pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no Alto Comissariado para as Migrações – ACM, IP, cuja missão é promover a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. (Programa Escolhas, 2019)

Apesar da participação na oficina ter sido praticamente igual em número de elementos do sexo feminino e masculino. Foi possível constatar que o número de rapazes utilizadores do espaço é muito superior ao das raparigas. Segundo os responsáveis do projeto esta situação acontece porque as famílias mantêm as meninas em casa a fazer trabalhos domésticos.

Através de uma vasta oferta de atividades aliciantes para estes jovens, o Projeto +XL, consegue evitar que estes se dispersem pelas ruas dos bairros sociais e se desorientem na sua formação pessoal e social.

Parte III: Aprender ensinando: Uma oficina de pintura para jovens em risco.

3.1 Projeto pedagógico: como surgiu?

O projeto apresentado neste relatório surge após um diagnóstico, realizado através da observação de aulas, nos diversos níveis de ensino do Curso Científico Humanístico de Artes Visuais durante três semestres. Foi assim possível apurar que existiam algumas lacunas, tais como: conhecimentos pouco desenvolvidos, ao nível do tratamento da cor e dos comportamentos dos materiais. Tratando-se de um curso que visa preparar os alunos para o acesso ao ensino universitário, este tipo de falhas nas aprendizagens pode dificultar o seu futuro enquanto estudantes e profissionais. Os alunos do curso científico-humanístico de artes visuais têm uma única disciplina de artes visuais que se prolonga pelos três anos do curso: Desenho A. Assim, os professores e os alunos, têm apenas 10 meses para trabalhar no máximo de expressões plásticas possíveis, dificultando a reflexão e maturação das experiências.

O curso científico-humanístico de artes visuais do ensino secundário tem vindo ao longo dos últimos anos a perder várias disciplinas importantes para o desenvolvimento da expressividade dos seus alunos. É também familiar para os professores de desenho que esta disciplina se encontra quase totalmente condicionada à preparação para o exame nacional. (Lima, 2018: 1)

Estando a Unidade de Pintura contemplada no programa curricular de Oficina de Artes do 12º ano deste curso, optámos por explorá-la com os alunos.

O projeto implementado consistiu, assim, na realização de trabalhos individuais de pintura, previstos no programa de Oficina de Artes, seguido de uma consolidação de conhecimentos, apoiada na teoria que se aprende ensinando, procurando-se responder ao problema encontrado em diagnóstico.

3.2. Metodologia de investigação

A professora em formação recorreu ao método de investigação-ação em resposta à proposta da implementação de um exercício junto de um grupo de alunos.

No exercício, desenvolvido em Oficina de Artes, com uma turma do 12º ano, pretendeu-se que fosse trabalhada a unidade da pintura, com a utilização de texturas, e que, no final, os alunos assumissem o papel de professores, com a finalidade de reforçar os conhecimentos adquiridos e incentivar ao voluntariado. Unidade que se encontra inserida no plano anual de atividades (Anexo IV) da disciplina.

3.3. Objetivos e competências

A unidade de pintura, integrada no programa de Oficina de Artes, prevê o alcance de alguns objetivos que são comuns a outras unidades. De entre os objetivos citados no programa, destacaremos os mais significativos, considerando a natureza e propósitos das atividades propostas.

Considerámos que seria importante que os alunos 1) adquirissem conhecimentos sobre o tema e expressão propostos; 2) conhecessem as fases metodológicas do projeto artístico; 3) desenvolvessem competências nos domínios da representação bidimensional; explorassem técnicas de representação expressiva e rigorosa do espaço e das formas que o habitam; 4) entendessem os modos de projetar como parte integrante do processo artístico, relacionando a dinâmica das aprendizagens anteriores com as novas hipóteses expressivas. Estes objetivos foram apresentados e discutidos com os alunos.

No campo das *Aprendizagens Essenciais* ((DGE, 2018, Anexo V) foi possível trabalhar os seguintes objetivos, proporcionando, assim, a aquisição de novas competências:

Implementar projetos de trabalho (turma/escola/comunidade) com temas transversais que integrem conteúdos de várias disciplinas de forma a promover questões identitárias/cidadania;

Combinar atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e colectiva;

No final da atividade pretendia-se que os jovens fossem capazes de:

Apropriação e reflexão

- Analisar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais, mobilizando diferentes critérios estéticos;

- Demonstrar consciência e respeito pela diversidade cultural e artística;
- Compreender as características da linguagem das artes visuais em diferentes contextos culturais;
- Refletir sobre temas de identidade e do quotidiano utilizando referências da arte contemporânea;

Interpretação e comunicação

- Comunicar, utilizando discursos multimodais recorrendo a técnicas variadas;
- Interpretar a multiplicidade de respostas das artes visuais na contemporaneidade;
- Refletir sobre vivências que tenham tido mostras de arte.

Experimentação e criação

- Dominar as diferentes fases metodológicas de desenvolvimento de um projeto, nas diversas áreas em estudo;
- Intervencionar criticamente, no âmbito da realização plástica, na comunidade em que está inserido;
- Transformar os conhecimentos adquiridos nos seus trabalhos de modo pessoal;
- Elaborar discursos visuais informados e criativos utilizando metodologias de trabalho faseadas;
- Romper limites para imaginar novas soluções;
- Experimentar materiais, técnicas e suportes com persistência;
- Dinamizar intervenções artísticas colaborativas no âmbito da cidadania e da sustentabilidade pessoal, social e ambiental;
- Organizar exposições com projetos e produções multidisciplinares. (DGE, 2018)

3.4. Planificação do projeto

A planificação definida pelo departamento de Artes Visuais tem a estrutura de uma grelha (Grelha 1) com os seguintes tópicos: objetivos, conteúdos, situações de aprendizagem, recursos e verificação. No ato de planificação, a professora em formação procurou sintetizar o projeto que iria realizar com os alunos, tentando responder aos problemas diagnosticados anteriormente. A escolha de planificar através de uma grelha foi ao encontro do modo de trabalho da escola intervencionada, mas, nem sempre

estivemos de acordo com este modo de planificar, ou seja, os tópicos são questionáveis. *As atividades são úteis por elas próprias e não como meios para atingir objetivos*, como afirma Barret (1979: 53), ao defender um programa baseado no processo. Para este autor:

É possível definir um programa para o ensino da arte com uma estrutura que não se baseie em objetivos. Peter (1995) defende que a educação implica a transmissão daquilo que é considerado útil aos que estão interessados. A educação tem estado envolvida em actividades consideradas de interesse, que contêm os seus próprios conceitos de perfeição e que são apreciadas através dos padrões que lhes são inerentes, não por causa dos fins a que conduzem. Por outras palavras, as actividades são úteis por elas próprias e não como meios para atingir objetivos. (Barret, 1979: 53)

Durante o processo de trabalho surgem normalmente alterações à planificação, por motivos exteriores ou não previstos no momento da planificação. Assim, os objetivos podem não ser atingidos, podem sofrer modificações, podem surgir novas situações de aprendizagem e até novos conteúdos. No caso apresentado foram elaboradas duas planificações, uma primeira (Tabela 1), construída exclusivamente pelos professores, que vai ao encontro da planificação anual de Oficina de artes, e, uma segunda, recorrendo à aplicação Padlet.com (Cenário de Aprendizagem, Figura 25), já com a intervenção dos alunos.

Destacamos, na *Planificação anual* (Plano Anual de Oficina de Artes, ESRC, Anexo IV), a seguinte situação de aprendizagem:

Realização de um conjunto de exercícios plásticos, associados num enquadramento sequencial através de processos operativos que no seu todo traduzam um sentido. Materiais, suportes e instrumentos/ técnicas de expressão e de representação.

Elaboração de um conjunto de exercícios tendentes à apropriação/desconstrução/reconstrução de imagens selecionadas:

- Escolha de uma imagem;
- Desconstrução/reconstrução num novo discurso visual.
- Exploração de valores formais e plásticos dos materiais.
- Evidência dos elementos estruturais da linguagem gráfica na imagem.
- Processo operativo: Desenho / Pintura.

3.4.1. Planificação

A planificação apresentada departamento de Artes Visuais tem a estrutura de uma grelha (grelha 1) com os seguintes tópicos: Objetivos, conteúdos, situações de aprendizagem, recursos e verificação. Neste primeiro momento, a professora procura sintetizar o projeto que irá realizar com os alunos, tentando responder aos problemas diagnosticados anteriormente. A escolha de planificar através de uma grelha foi de encontro ao modo de trabalho da escola intervencionada, mas, nem sempre estivemos de acordo com este modo de planificar, ou seja, os tópicos são questionáveis. Diz-nos Maurice Barret a propósito do programa baseado no processo que, *as atividades são úteis por elas próprias e não como meios para atingir objetivos.*

É possível definir um programa para o ensino da arte com uma estrutura que não se baseie em objetivos. Peter (1995) defende que a educação implica a transmissão daquilo que é considerado útil aos que estão interessados. A educação tem estado envolvida em actividades consideradas de interesse, que contêm os seus próprios conceitos de perfeição e que são apreciadas através dos padrões que lhes são inerentes, não por causa dos fins a que conduzem. Por outras palavras, as actividades são úteis por elas próprias e não como meios para atingir objetivos. (Barret, 1979: 53)

Durante o processo de trabalho surgem por vezes alterações à planificação por motivos exteriores ou não previstos no momento da planificação, assim, os objetivos podem não ser atingidos, podem sofrer modificações, podem surgir novas situações de aprendizagem e até novos conteúdos. No caso apresentado foram elaboradas duas planificações, uma primeira (Tabela 1) construída exclusivamente pelos professores, que vai de encontro à planificação anual de Oficina de artes, e, uma segunda, recorrendo à aplicação Padlet.com (cenário de aprendizagem figura 25) já com a intervenção dos alunos.

Destacamos, na *Planificação anual* (Plano Anual de Oficina de Artes, ESRC, Anexo IV), a seguinte situação de aprendizagem:

Realização de um conjunto de exercícios plásticos, associados num enquadramento sequencial através de processos operativos que no seu todo traduzam um sentido. Materiais, suportes e instrumentos/ técnicas de expressão e de representação.

Elaboração de um conjunto de exercícios tendentes à apropriação/desconstrução/reconstrução de imagens selecionadas:

- Escolha de uma imagem;
- Desconstrução/reconstrução num novo discurso visual.
- Exploração de valores formais e plásticos dos materiais.
- Evidência dos elementos estruturais da linguagem gráfica na imagem.
- Processo operativo: Desenho / Pintura.

(Plano Anual de Oficina de Artes, ESRC)

OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	VERIFICAÇÃO
12º A4		Tempo:	Disciplina:	Oficina de Artes
Adquirir conhecimentos sobre o tema e expressão propostos	Introdução ao tema:	Apresentação de imagens de obras que abordam o tema proposto, Conversa com os alunos sobre experiências anteriores	Computador, projetor e PowerPoint com introdução ao trabalho	Participação/interação.
	Representação			
	Composição			
	Autorrepresentação			
Conhecer as fases metodológicas do projeto artístico	Autorrepresentação / Representação do outro	Pesquisa individual e em grupo Elaboração de estudos de desenho e cor	Materiais diversos	Capacidade de representação utilizando materiais fora do comum.

Desenvolver competências nos domínios da representação bidimensional	Composição / Construção	Elaboração de estudos com texturas		Demonstrar expressividade Adequação de técnicas e materiais
Explorar técnicas de representação expressiva e rigorosa do espaço e das formas que o habitam	Linguagem plástica Técnicas de expressão e representação	Autorrepresentação ou representação de outro, utilizando a técnica da pintura e criando texturas com colagens ou matérias misturadas nas tintas.	Tintas Acrílicas ou Óleo Materiais diversos: tecidos, redes, cordas, areias, etc.	Revela qualidade estética
Entender os modos de projetar como parte integrante do processo artístico,	Pintura			Originalidade da proposta

relacionando a dinâmica das aprendizagens anteriores com as novas hipóteses expressivas			Colas	Diversidade do material escolhido
---	--	--	-------	-----------------------------------

Tabela 1 Planificação da Unidade de Pintura

Unidade de Pintura

Autorretrato/Autorrepresentação

Objectivos Gerais

Conhecer elementos de organização e de suporte da forma.

Conhecer e desenhar formas geométricas

Objectivos específicos

- Conhecer as fases metodológicas do projecto artístico.
- Desenvolver competências nos domínios da representação bidimensional .
- Conhecer novos materiais e modos de os manipular

Para Quem?

Alunos do 12º ano da disciplina de Oficina de Artes do curso Científico Humanístico de Artes Visuais.

Recursos:

- Computador, projetor e PowerPoint com introdução ao trabalho
- Materiais diversos
- Tintas Acrílicas ou Óleo

Materiais diversos:

- tecidos, redes, cordas, areias, etc.
- Colas

Ambientes:

- Sala de aula.
- Espaços exteriores da escola
- ASDL

Actividades:

- Explicação da atividade aos alunos
- dinâmicas de grupo
- Realização de esboços em papel, testando as texturas
- Pintura a acrílico
- Exposição
- Tutoria entre pares

Conteúdos

Representação, Composição
Autorrepresentação
Composição / Construção |
Linguagem plástica Técnicas de expressão e representação Pintura

Papeis:

Professor/a: orienta as actividades dos jovens, organiza os materiais, selecciona as ferramentas, promove o questionamento, a discussão e o trabalho colaborativo.

Alunos: Têm uma intervenção plena nas actividades - nas discussões, nas decisões e na produção do projecto de turma.

Resumo da narrativa:

1ª aula (90 minutos):

- A professora apresenta a actividade apoiando o seu discurso com o auxílio de imagens/exemplo.
- O grupo faz uma dinâmica de grupo para encontrar elementos sobre para a autorepresentação
- Cada aluno cria um mind map com as palavras recolhidas na dinâmica
- Cria-se um espaço virtual de partilha de pesquisas no Instagram

2ª aula (90 minutos):
Os alunos fazem experiências com as texturas

3ª aula (90 minutos)
Iniciam-se os trabalhos bidimensionais

Final
Exposição no átrio da escola
Associação de Solidariedade e Desenvolvimento do Laranjeiro

1ª sessão
Os alunos planificam a oficina de pintura para a ASDL

2ª sessão
Os Alunos dinamizam a oficina de pintura

Vamos verificar:

Poder de observação aliado à capacidade de representar e registar - 10%

Pesquisa, recolha e experimentação de materiais e novas tecnologias - 20%

Capacidade de leitura e análise de imagens - 10%

Domínio dos meios de representação - 10%

Figura 24 Cenário Aprendizagem Unidade de Pintura

Inês Azinnais De Lima | Tm

Oficina de pintura na ASDL

Cenário de aprendizagem

Objectivos Gerais

Fomentar um espaço de partilha de conhecimento entre pares.

Objectivos específicos

- Conhecer as fases metodológicas do projecto artístico.
- Desenvolver competências nos domínios da representação bidimensional.
- Conhecer novos materiais e modos de os manipular.

Para Quem?

Jovens inscritos no programa escolhas +XLE7G da ASDL
Idades compreendidas entre 11 e 14 anos.

Recursos:

- Coluna de som
- Telemóveis (dos jovens e formadores)
- Folhas A3 120 gr. ou mais.
- Pastéis de Óleo/Secos/Aguarela.
- Tintas Acrílicas
- Pincéis
- Paletas/Godés
- Telas

Ambientes:

Espaço de convívio e trabalho da ASDL

Resumo da narrativa:

1ª Sessão (90 minutos):

- Os alunos de Oficina de Artes assumem o papel de formadores e apresentam a actividade.
- Os jovens participantes na oficina de pintura fazem uma pesquisa nos seus telemóveis das músicas com as quais mais se identificam. Escolhem e desenharam utilizando os materiais que lhes são disponibilizados pelos formadores.
- Os formadores vão dando orientações de modo a que os jovens cheguem a melhores resultados finais nos projectos realizados.

2ª Sessão (90 minutos):

- Os Alunos (formadores) criam janelas em folhas de papel de modo a que os jovens participantes possam escolher uma parte do seu desenho para reproduzir numa tela.
- Os jovens da ASDL iniciam as suas pinturas a acrílico sobre tela.
- Os formadores dão orientações sobre tratamento da cor e modo de usar os materiais.

3ª Sessão (90 minutos)

- Os Jovens terminam as suas pinturas.
- Os alunos aconselham do ponto de vista estético e aconselham a cobrir toda a tela com as tintas, evitando deixar a tela à vista.

Conteudos

Luz-cor, Forma, pintura

Actividades:

- Explicação da atividade aos jovens
- Pesquisa de musicas nos telemóveis
- Realização de desenhos ao som da musica nos suportes de papel A3, com os materiais disponibilizados
- Criação de uma janela numa folha com o formato da tela com o fim de escolher uma parte do desenho a reproduzir
- Pintura de uma tela com tintas acrílicas

Papeis:

Alunos (formadores): orientam as actividades dos jovens, organizam os materiais, seleccionam as ferramentas. Transmitem conhecimentos sobre o tratamento da cor, utilização dos materiais e orientam esteticamente

Professores: Proporcionam momentos de autonomia aos alunos. Promovem o questionamento, a discussão e o trabalho colaborativo.

Jovens: Têm uma intervenção plena nas actividades – na interação com os seus pares, nas decisões e na conclusão da pintura

Vamos verificar:

Neste momento final da atividade propõe-se uma conversa em grupo para apurar se existiu uma boa adesão ao projeto e se este se demonstrou interessante/importante para os formadores e para os formandos. O trabalho é feito em grupo e cada um faz a sua

Figura 25 Cenário Aprendizagem Oficina de pintura na ASDL

Aos alunos foi apresentado um cenário de aprendizagem (Figura 24), para que os momentos e objetivos do trabalho se tornassem mais claros e menos abstratos. Porquê este tipo de abordagem? A professora Isabel Chagas e Luciana Kornatzki afirmam que:

Iniciativas recentes no domínio da integração das TD em contextos formais de educação, tais como os projetos Futurelab (Daanen; Facer, 2007) e iTEC (Cranmer; Perrotta, 2011) têm recorrido ao conceito de “cenário de aprendizagem” como orientador não só da concepção e concretização de práticas inovadoras com as tecnologias, como também da reflexão sobre as possibilidades e limites de tais práticas. Este conceito advém de outro, mais amplo, o de “cenários de futuro” no quadro do planeamento estratégico. Segundo Jesus Maria Sousa (2013), essas técnicas de planeamento com base em previsões em longo prazo (prospetivas), tiveram seus primórdios na Segunda Guerra Mundial, tendo sido observada uma grande expansão na década de 1970 no mundo empresarial. Eva Wollenberg, David Edmunds e Louise Buck (2000, p.2) definem cenários (de futuro) como sendo histórias sobre “o que poderia ser” e acontecer, pois a criação de tais cenários visa estimular formas criativas de pensamento, permitindo o rompimento com o estabelecido e a proposta de ações inovadoras.

No domínio da educação, mais propriamente no contexto do projeto iTEC, Sue Cranmer e Carlo Perrotta (2011) descrevem os cenários como breves narrativas de possíveis contextos de aprendizagem, constituindo, para os professores, fonte de inspiração, de ferramentas e formação que lhes permita concretizar novas práticas no sentido de tornar as aulas mais estimulantes e interessantes para os seus alunos. (Chagas,& Kornatzki, 2015: 17)

3.4. Conteúdos e situações de aprendizagem

Os conteúdos, selecionados a partir do programa de Oficina de Artes, não foram escolhidos de modo aleatório. O critério de seleção destes assentou no propósito de orientar os alunos para a construção de um projeto artístico, disponibilizando algum suporte teórico-prático que seria útil, não só para a unidade de trabalho a implementar, mas também para as seguintes, a realizar, na sequência desta, na disciplina.

Ao longo de várias situações de aprendizagem, trabalhámos os seguintes conteúdos: Introdução ao tema; Representação e composição; Autorrepresentação/Autorretrato; Composição/Construção; Linguagem plástica; técnicas de expressão e representação; Pintura

Na planificação, previamente apresentada (página 69) podemos verificar que foram previstas a seguintes situações de aprendizagem:

- Apresentação de imagens de obras que abordam o tema proposto;
- Conversa com os alunos sobre experiências anteriores;
- Pesquisa individual e em grupo;
- Elaboração de estudos de desenho e cor;
- Elaboração de estudos com texturas;
- Autorrepresentação ou representação de outro, utilizando a técnica da pintura e criando texturas com colagens ou matérias misturadas nas tintas.

Contudo, as situações de aprendizagem da unidade de trabalho implementada sofreram alterações logo na segunda aula. Após diálogo com os alunos, no final da apresentação da proposta de trabalho, os professores concluíram que seria interessante e importante criar uma dinâmica de grupo, com o objetivo de auxiliar as pesquisas dos alunos. Surgiram então mais três situações de aprendizagem.

- Dinâmica de grupo – escreve algo sobre ti e sobre o outro
- Criação de um grupo num espaço virtual de partilha de pesquisas (Instagram)
- Elaboração de um *Mind Map*

Poderemos concluir que as situações de aprendizagem que foram inicialmente planificadas serviram como ponto de partida, foi assim possível verificar que o grupo de trabalho (professores e alunos) devem ir adaptando estas situações conforme os problemas que vão surgindo. Poderemos compreender como se desenvolve este processo de organização das situações de aprendizagem, citando o autor do livro “10 Novas Competências para Ensinar” Philippe Perrenoud.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem ... é manter um espaço justo para tais procedimentos. É, sobretudo, despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas. (Perrenoud, 2000: 26)

Por outras palavras, Perrenoud afirma que um professor em exercício está em permanente processo de planificação, assim uma grelha de planificação não pode ser

estática e a experiência mostrou-nos que é possível modificá-la e adaptá-la consoante as necessidades.

3.5. Recursos físicos e virtuais

Os recursos são um ponto muito importante para que a atividade decorra como previsto, porque, na falta deles será necessário improvisar, o que poderá atrasar o processo de trabalho. Alguns dos recursos citados abaixo foram fornecidos pela instituição escolar e outros escolhidos e adquiridos pelos alunos.

A escola/professor disponibilizou o acesso a:

- Computador com acesso à internet
- PowerPoint com a introdução à Unidade de trabalho
- Projetor e tela
- Máquinas perfuradoras e de corte de madeira.

Os alunos trouxeram:

- Telas
- Tintas Acrílicas ou Óleo;
- Tintas de spray;
- Tecidos,
- Redes,
- Cordas,
- Serradura;
- Colas, entre outros;

A unidade de pintura a acrílico/óleo, a oficina de autorrepresentação e a exposição aconteceram em três espaços distintos: numa sala de aula da ESRC, com recurso ao exterior em situações pontuais, num espaço da ASDL e na no átrio da Escola, respetivamente.

A aplicação *Instagram* foi a escolhida pelos alunos como espaço virtual para a partilha das suas pesquisas, assim como troca de ideias entre alunos e os professores. Para o efeito, foi necessário criar um grupo com todos os elementos da turma, na aplicação acima referida.

Para a planificação, o grupo professores-alunos escolheram a aplicação Padlet.com.

3.6. Como avaliar/verificar?

Concluído o processo de organização da unidade de trabalho revela-se importante para o aluno perceber em que pontos conseguiu ou não atingir os objetivos pretendidos. Os pontos a verificar foram apresentados e discutidos com os alunos na introdução da atividade e ao longo do processo de trabalho. Poderemos dizer que avaliar é “uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas” (Ribeiro, Ribeiro, 1990: 337).

O processo de avaliação deve servir para que o aluno e o professor tenham conhecimento das aprendizagens que foram significativas. Se esta verificação for acontecendo durante o processo do trabalho, os resultados finais poderão ser melhores. Neste caso, optámos por uma avaliação criterial, pois consideramo-la mais eficaz do que uma normativa, que impediria o aluno de melhorar ou de aprender aquilo em que falhou durante o processo de trabalho. A tabela seguinte (Tabela 2) aponta as características destes dois modos de avaliar.

Avaliação Normativa	Avaliação Criterial
Normas. O desempenho de cada aluno é comparado com o desempenho médio do grupo de que faz parte.	Crítérios. O desempenho do aluno é analisado por referência a objectivos de aprendizagem
Referências	
Classificar, comparando os alunos entre si.	Avaliar as aprendizagens de cada aluno, tornando-o consciente do que se lhe pede.
Finalidades	
Atribuir níveis, notas numa classificação ordenada, tendo em vista seleccionar.	Reorganizar o ensino e a aprendizagem num processo interactivo. Permitir a atribuição a cada aluno de níveis que traduzam o domínio dos objectivos.
Utilização da informação (decisões)	
Identificar quem necessita de medidas de apoio para atingir o sucesso.	Identificar pontos fortes e fracos de cada aluno potencializando-os na concepção das medidas de apoio.
Implicações para os alunos	
Competição entre os alunos.	Progressão possível de todos os alunos. Competição do aluno consigo próprio.

Tabela 2 Comparação entre avaliação normativa e criterial. (Ferraz, et. Al,1994)

Parte IV. Intervenção pedagógica e didáctica

Na escolha do tema, tivemos como principal preocupação aproximar o trabalho dos interesses dos alunos. Assim, ao refletir sobre o público-alvo envolvido no projeto,

jovens de 17/18 anos, pareceu-nos pertinente sugerir como tema de trabalho a autorrepresentação.

Sabemos, por experiência própria, que a procura pelo autoconhecimento se acentua nessa fase das nossas vidas. Pois, embora ocorra em todas as fases, é na adolescência que esta busca se torna mais visível e, por vezes, mais complexa. O tema escolhido vai ao encontro de alguns itens apresentados no documento das Aprendizagens Essenciais da disciplina de Oficina de Artes, tais como:

Combinar atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e colectiva;

Desenvolver a reflexão crítica sobre os conhecimentos, sobre as interpretações possíveis e que promovam espírito de inquérito e capacidades de agir, utilizando processos de pensar e de fazer artísticos para resolver problemas num futuro que desejamos mais sustentável. (DGE, 2018)

Podendo ainda desenvolver as competências de: pensamento crítico e criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar; consciência e domínio do corpo.

Neste documento será apresentada uma unidade de trabalho, implementada em 18 sessões de 90 minutos e ainda alguns momentos de partilha e diálogo, através de aplicações informáticas. Esta atividade divide-se em dois grandes momentos: um primeiro de aprendizagens individuais e um segundo em que essas aprendizagens são consolidadas, a partir da partilha das mesmas. O primeiro momento realizou-se entre os dias 7 de novembro e 18 de janeiro, o segundo entre os dias 6 e 20 de maio.

Como foi referido anteriormente, partimos de um diagnóstico para dar início à elaboração do projeto da proposta de trabalho. As informações obtidas através da observação direta orientaram a professora em formação para o desenvolvimento de um projeto que trouxesse aos alunos a oportunidade de experimentar o tratamento da cor e das texturas, numa pintura em suporte bidimensional, usando a técnica da pintura a acrílico ou óleo e ainda de trabalhar com um tema do seu interesse.

1ª Sessão (7 de novembro de 2018) - Apresentação da proposta de trabalho aos alunos

A apresentação da proposta e introdução ao tema autorretrato/autorrepresentação foi feita através de uma conversa com os alunos e da visualização de imagens ilustrativas de obras exemplificativas. No documento (Anexo VI) intitulado “Quem sou eu” (figura 26) apresentado na aula de introdução, proporcionou-se aos alunos o acesso a imagens de autorretratos de artistas de todo o mundo e a questões para ponto de partida à investigação individual e em grupo.

A escolha de imagens foi propositada para desconstruir a ideia de que um autorretrato só pode ser uma imagem mimética de si mesmo. Maria Emília Pacheco citando Francastel dá-nos a seguinte definição:

O ponto de referência no retrato contemporâneo para a interpretação da figura humana secundariza o modelo, o *outro* da representação, rompendo com a noção de retrato fundamentada no princípio da unidade da pessoa humana e, conseqüentemente, abandona o princípio de Alberti subjacente à imitação do mundo exterior, em troca da interpretação ditada pela subjectividade do artista, transporta para o registo de signos sem conexão com a realidade operatória...(Pacheco, 2018)

A análise das imagens suscitou uma conversa entre os alunos e professores, lembrando-nos que ao longo da história da arte a ideia de autorretrato se transformou, assim, acrescentámos ao tema a autorrepresentação para abrir mais o leque de possibilidades de expressão. Concluimos em conjunto que esta transformação aconteceu quando se inventa a fotografia, que traz a possibilidade de fazer retratos mais instantâneos. Mas, surge uma nova pergunta, será que estes novos retratos serão iguais aos feitos através do reflexo de um espelho?

Bonafoux remete para a fotografia uma influência fundamental para a história do autorretrato no século XX, mais precisamente e desde logo para um *Auto-retrato como Afogado*, de Hippolyte Bayard, e de 1840, em que, pela primeira vez alguém pode representar-se sem ter que se olhar. O olhar dirigido sobre si começa a não ser já uma condição necessária da representação de si. Inconsequência ou paradoxo, a fotografia elimina o olhar. (Pacheco, 2018)

Seguindo a ideia apresentada, de que quando nos representamos através de uma fotografia fazemo-lo de um modo diferente do que se estivéssemos a observar-nos num espelho, procurámos em grupo e com a ajuda das questões apresentadas (exemplos figuras 27 e 28) criar uma imagem de nós próprios.

Quem sou eu? Quem sou eu no mundo?



Louise Bourgeois auto retrato MOMA 2007

Figura 26 Slide da Introdução da atividade

Sugestões apresentadas para orientação da pesquisa individual: “Quem sou eu no mundo?”

- Pensa numa música
- Numa frase / poema / texto
- Algo que seja marcante na tua vida
- Um momento que te inquietou
- Uma parte do teu ser
- Como te descreves?

Pensa numa música



Bordalo II Retrato

Figura 27 Imagem apresentada na aula em *PowerPoint*

Como te descreves?



Figura 28 Imagem apresentada na aula em *PowerPoint*.

A aula terminou com um pequeno debate, onde surgiram uma série de dúvida alguns alunos demonstraram inseguranças de como poderiam intervir numa tela, que suportes poderiam utilizar, que tintas poderiam utilizar, se podiam colar fotografias, ou escrever palavras. As respostas da professora em formação foram libertando os alunos de preconceitos, do que é uma pintura, explicando que poderiam intervir do modo que quisessem (usar tintas spray, rasgar telas, colar objetos, entre outros) limitando apenas o tamanho do suporte por uma questão de gestão de espaços.

Mas, os alunos demonstraram uma inquietação maior, em como iriam pesquisar algo sobre si próprios. Partindo deste problema a professora acrescentou alguns pontos à planificação inicial.

Importa salientar que, durante todo o desenvolvimento da unidade de trabalho, a professora em formação foi sempre reunindo, numa pasta do *google drive*, partilhada com os alunos, todas as apresentações em formato *PowerPoint* apresentadas nas aulas e as planificações efetuadas.

2ª Sessão (09-11) Dinâmicas de grupo, orientadoras do trabalho de pesquisa

Na segunda aula a turma estava dividida em dois turnos, o que proporcionou melhores resultados nas dinâmicas. A segunda sessão de trabalho iniciou-se com a reorganização das mesas em formato de reunião (figura 29), criando uma única mesa.



Figura 29 Distribuição das mesas.
Fonte: Própria

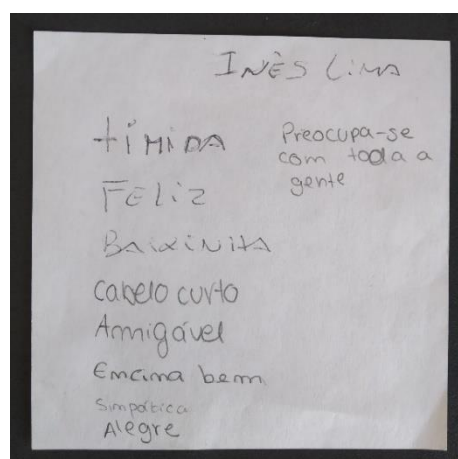


Figura 30 Dinâmica de grupo, exemplo do que escreveram sobre a professora em formação. Fonte: Própria

Foi sugerido a todos os presentes que escrevam numa pequena folha, o seu nome e por baixo algumas características suas, passando de seguida a folha em volta da mesa para que os colegas escrevam também alguma característica desse aluno, com o fim de recolher informações sobre cada um com a ajuda de todos. Esta dinâmica (figura 30) incluiu os alunos e a professora em formação.

Aplicou-se esta dinâmica para atingir os seguintes objetivos:

- Orientar os alunos nas pesquisas individuais sobre o conhecimento de si mesmo.
- Permitir á professora em formação conhecer os seus alunos.
- Estruturação do grupo

Relativamente ao último ponto, parece-nos relevante citar o professor Xesús Jares (2002: 203, 204), que nos fala precisamente da importância da criação de grupo.

Com base nos aspectos organizacionais, metodológicos e interativos, entendemos que, seja qual for o nível educativo ou a matéria a ser dada, é imprescindível elaborar uma estratégia voltada a gerar na sala de aula, assim como na escola, um clima de segurança, de confiança, de apoio mútuo, etc. E isso não apenas por motivos éticos ou morais, que em si mesmos se constituem razões mais do que suficientes, mas também porque o trabalho didático nessas situações é mais agradável para todos/as e, em terceiro lugar, costuma produzir melhores resultados académicos. Sobre este último aspecto está suficientemente estudado e provado que, naquelas situações educativas em que se consegue um ambiente de mútuo apoio e confiança entre os alunos, e entre estes e os professores, os resultados académicos são, regra geral, melhoresque naqueles grupos nos quais não existe esse tipo de ambiente.

Com os dados recolhidos por cada aluno e agora já tendo em seu poder algumas palavras que os podiam caracterizar, iniciou-se a segunda parte da dinâmica. Foi proposto aos alunos a criação de um *Mind Map* individual, tentando passar das palavras às imagens. A introdução desta nova atividade foi feita através a demonstração de exemplos (figura 31).

Para se desenhar um *Mind Map* ou mapa mental, deve partir-se de uma ideia principal que fica no centro. Deste centro, emanam vários braços, que acrescentam informação ao mapa, como se se tratasse de um polvo.

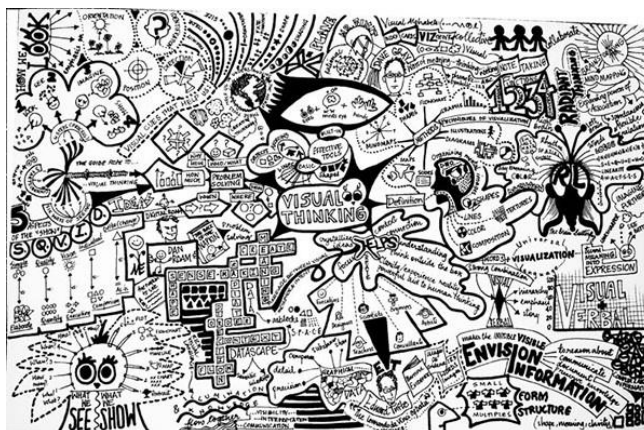


Figura 31 My Living Space. Fonte: Pooja Thacker

Pretendia-se com este tipo de exercício que os alunos encontrassem uma forma de organizar as suas ideias em conjunto com as palavras-chave encontradas, através harmonização do texto com a imagem. Considerámos que este tipo de trabalho poderia ajudar o aluno a resolver algum problema e ainda a iniciar o processo criativo, sendo igualmente possível ser utilizado como documento de planificação do trabalho, conseguindo num só desenho uma visão geral do seu projeto.

A natureza dos mapas mentais, está intimamente relacionada com as funções e operações da mente de encadear, relacionar, comparar, classificar, etc., ou seja, processar, de uma forma geral, as informações coletadas tanto do universo exterior (objetivas) quanto do interior (subjetivas). Dessa forma, o mapeamento mental pode ser utilizado em quase todas as atividades, nas quais o pensamento, a memória, o planejamento e a criatividade estejam envolvidos. (Hermann, et. Al, 2005:16)



Figura 32 Mind Map de um aluno. Fonte: Própria

No final da segunda sessão, professora e alunos decidiram criar um grupo na aplicação *Instagram*, de modo a ser possível partilhar com todos as pesquisas (exemplos no Anexo VII) efetuadas fora da sala de aula, enriquecendo assim a cultura visual de todos, e ainda fornecendo dados à professora responsável pela atividade da pesquisa de cada aluno. Como diz o Professor José Pacheco, o ensino-aprendizagem não acontece somente dentro dos muros da escola, ele pode existir permanentemente em qualquer lugar e 365/366 dias do ano.

3ª sessão e 4ª sessão (14 e 16 de novembro) - Elaboração de esboços

No início da 3ª sessão alguns alunos apresentaram já alguns projetos e pesquisas (figuras 33, 34 e 35).

PRIMEIRA PESQUISA:

ARTISTAS:

- @ a.creature
- @ CONTEMPORARY SIGNATURE
- @ JOHNWELDONWISODANT
- @ KENNETHKARU
- @ MILES_ANT
- @ LEWIS MORZONI

MATERIAS USADOS:

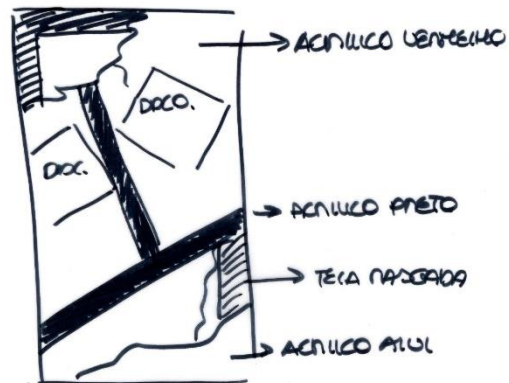
- DISCO RIGIDO DE TABLET.
- DISQUETES ANTIGAS.
- TINTA PARA CANIMBOS AZUL.
- LÁPIS DE CERA.
- COLA LIQUIDA.

MATERIAS ESCOLHIDAS:

- ACRILICO
 - BRANCO / PRETO
 - AZUL
 - VERMELHO
- TELAS (NARGAN)
- MADEIRA?
- FERRÃO?
- PREGOS? (COM LINHA)

TELA #1

TEMÁTICA: INFLUÊNCIA DA
TECNOLOGIA NA VIDA
HUMANAS



MATERIAIS: TELA ACRILICO PRETO E VERMELHO

Figuras 33, 34 e Projeto de uma aluna A. Fonte: própria

PROJETO 2

↳ REPRESENTAÇÃO DO "EU"

↳ USANDO COMO SUPORTE 3 TELAS (MÍNIMO).



↳ USAR COMO MATERIAIS: ACRÍLICOS
GOUACHE

...

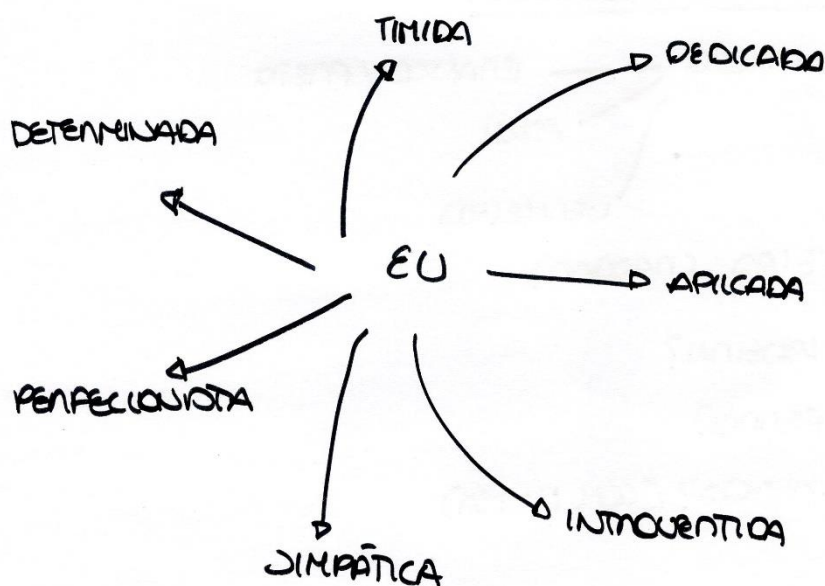


Figura 35 Projeto de uma aluna A. Fonte: própria

Com as ideias e os dados recolhidos organizados os alunos iniciaram novas pesquisas. Desta vez, através de esboços em diferentes suportes e testando vários materiais para criar texturas (figuras 36, 37, 38 e 39). Utilizaram tecidos, redes, pasta de papel, serradura entre outros. Neste momento iniciaram também os estudos de cor,

demonstrando alguma falta de conhecimentos na elaboração das cores secundárias e terciárias.



Figura 37 Esboços dos alunos.
Fonte: Própria

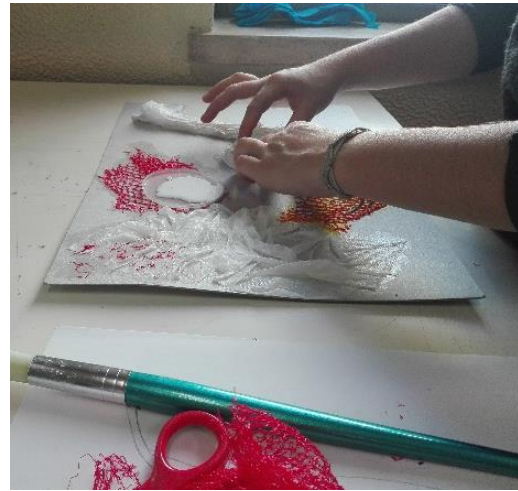


Figura 36 Esboços dos alunos. Fonte: Própria



Figura 38 Aluna a preparar pasta de papel. Fonte: Própria

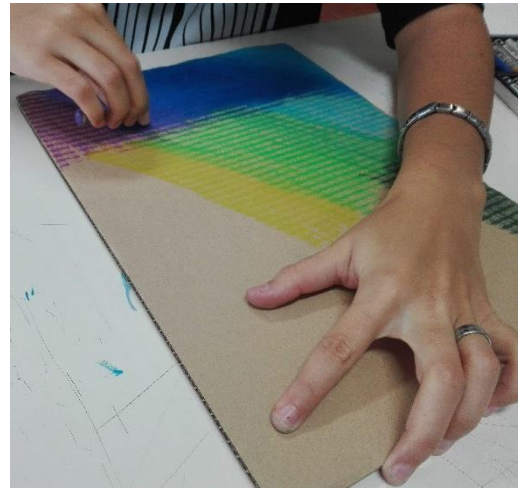


Figura 39 Esboços dos alunos. Fonte: Própria

Na 4ª sessão, os alunos continuaram a explorar os materiais, já procurando algumas representações gráficas. Num momento de pausa e bloqueio de alguns alunos, a professora em formação partilha uma curta metragem de Steve cuts, “Happiness” ou “Felicidade consumista com os ratos”, com o objetivo de induzir à reflexão sobre o que somos e o que queremos. Seguindo a ideia de Dewey, de que aprender, é aprender a pensar (Dewey, 1979: 85).

A curta metragem “Happiness” mostra a história de uma sociedade de ratos que trabalham muito e consomem felicidade, este propósito parece hipnotizar os habitantes deste mundo de ficção que buscam desenfreadamente e sem sentido a felicidade. Este vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sR8-nnXCUdg>.

5ª e 6ª sessão (21 e 23 de novembro) - Realização de exercícios plásticos com utilização de diversos materiais.

Finalizado o tempo de pesquisa e esboços da maioria dos alunos, iniciaram o trabalho de pintura nos suportes escolhidos (figuras 40 e 41). Neste momento surgiram novas dúvidas, acerca das dimensões permitidas e se poderiam trabalhar em várias telas de diferentes tamanhos.



Figura 40 Aluna a pintar. Fonte: Própria



Figura 41 Aluna a pintar. Fonte: Própria

Alguns alunos escolheram o exterior para trabalhar com o recurso a tintas de spray (figuras 42 e 43).

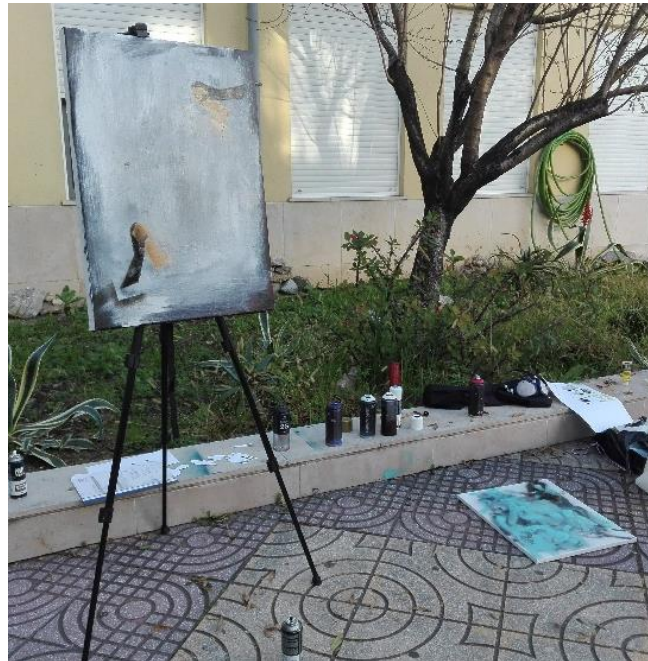


Figura 42 Pintura em spray no exterior. Fonte: Própria



Figura 43 Pinturas no exterior da sala. Fonte: Própria

Neste momento, a professora constatou que os alunos que já tinham trabalhado sobre tela mostraram-se menos inibidos, trabalhando com a tinta em pasta, utilizando espátula. Começaram a surgir alguns desequilíbrios na composição das pinturas, que foram comentados pelos professores e os alunos. A professora em formação incentivava à participação coletiva, quando surgia alguma dúvida. Nas imagens seguintes, alguns alunos permaneciam nas experiências em papel (figuras 44, 45 e 47), enquanto outros já tinha trabalhos quase terminados (figura 46), revelando ritmos bastante distintos.



Figura 44 Estudos de cor. Fonte: Própria



Figura 45 Experiência com pasta de papel. Fonte: Própria



Figura 47 Aluna a pintar. Fonte: própria



Figura 46 Esboço em cartão. Fonte: Própria

7ª Sessão (28 e 30 de novembro) - Contextualizando a obra

Após observação do desenvolvimento do trabalho de cada aluno e percebendo que alguns alunos tinham pouca pesquisa, poucos esboços e um discurso incoerente sobre as peças já criadas. A professora em formação, solicitou aos alunos uma pequena reflexão sobre os trabalhos com o intuito de induzir à reflexão individual e ao mesmo tempo obter um elemento de avaliação formativa e autoavaliação. Estes textos deveriam ser enviados para o email da professora.

Em conversa informal com os alunos a professora fala sobre alguns autores que defendem que todos os artistas sofrem influências sociais que se refletem nas suas obras como por exemplo o historiador de arte Arnold Hauser. Neste contexto durante esta aula a professora visualizou com os alunos um documentário existente na plataforma Youtube que mostra imagens da guerra civil espanhola, mais precisamente dos bombardeamentos em Guernica fazendo a contextualização da obra de Picasso com o mesmo nome. No final da aula são marcadas as avaliações.

Avaliação (11, 16 e 18 de janeiro de 2019)

A avaliação dos resultados e dos processos de trabalho dos alunos nesta unidade serviu para que estes tomassem conhecimento dos objetivos atingidos e se as aprendizagens foram significativas. Como aponta Maurice Barrett:

Para que um curso de arte seja bem sucedido tem de ter qualquer base para uma avaliação tanto pelo próprio aluno como pelo professor, para que haja uma moderação nas mudanças, renovações e desperdícios. À parte os requisitos dos exames externos, os quais ainda são exigidos por muitos departamentos, não há necessidade de uma avaliação final. O progresso poderá ser avaliado pelo aluno e pelo professor formativamente, isto é, na base da observação contínua, identificando resultados favoráveis e desfavoráveis, dando atenção às potencialidades para desenvolvimento e extensão e examinando as actividades em termos de «eficácia e economia». (Barrett, 1979: 65)

Este momento de verificação forneceu aos alunos e professores dados para melhorar o processo de trabalho apresentando mais e melhores resultados posteriormente.

...a avaliação é geralmente composta de aparentemente pequenos elementos informativos colhidos na interacção contínua entre alunos, recursos, artefactos, o

técnico, outros alunos e o professor. Se a evidência indica que os resultados são menos favoráveis do que se esperava, então o aluno ou o professor terão que rever as suas estratégias para ver se podem reformá-las procurando alternativas com o fim de melhorar os resultados. (Barrett, 1979: 66)



Figura 48 e 49 Alunas em avaliação. Fonte: Própria

A verificação no final da unidade foi realizada com toda a turma presente, mas individualmente, cada aluno expôs os seus trabalhos (figuras 48 e 49) que foram posteriormente observados e comentados por todos. Os professores em concordância com os alunos verificaram os seguintes pontos. Estes pontos de verificação foram formulados em reunião de departamento.

- Poder de observação aliado à capacidade de representar e registar – 10%
- Pesquisa, recolha e experimentação de materiais e novas tecnologias – 20%
- Capacidade de leitura e análise de imagens – 10%
- Domínio dos meios de representação – 10%
- Domínio dos processos de planificação e prossecução de projetos – 25%
- Invenção criativa aplicada a trabalhos e projetos – 20%
- Linguagem específica do projeto artístico e da língua portuguesa – 5%

No final das avaliações foram atribuídos valores que variaram entre os 8 e os 19 valores (Gráfico 4).

Exposição dos trabalhos (15 de maio de 2019)

No final do projeto, os alunos organizaram uma exposição dos seus trabalhos (Figuras 50) no átrio de um pavilhão da escola, partilhando com toda a comunidade escolar as suas obras. Durante a montagem foram trocando ideias de como expor e que peças escolher. Os professores deram aos alunos total autonomia na montagem da exposição, o resultado final não foi excelente, mas foi importante para que os alunos aprendessem com a experiência. No final foram criticados construtivamente de modo a compreenderem onde falharam.

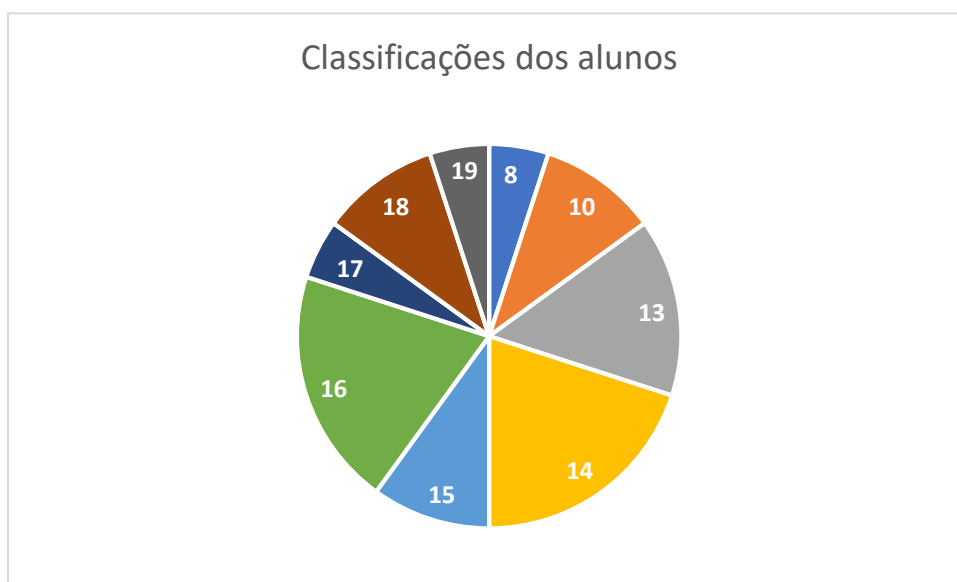


Gráfico 4 Classificações dos alunos

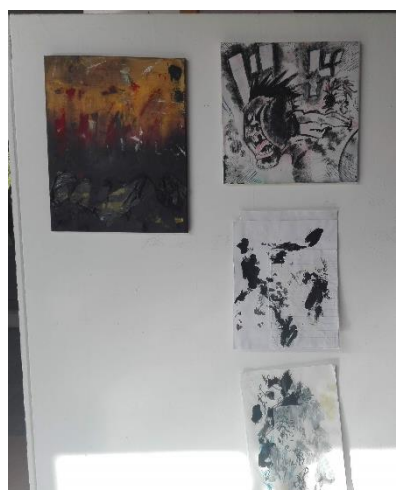
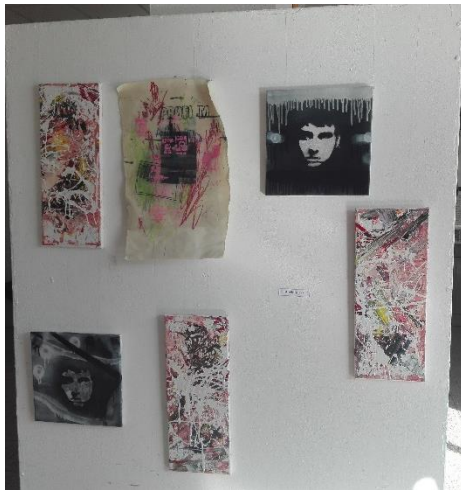


Figura 50 Exposição dos trabalhos no átrio da ESRC. Fonte: Própria

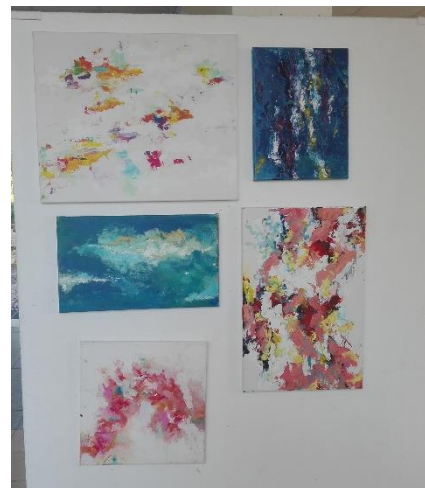
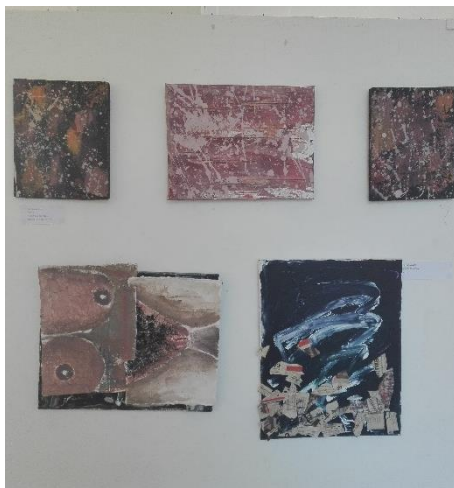
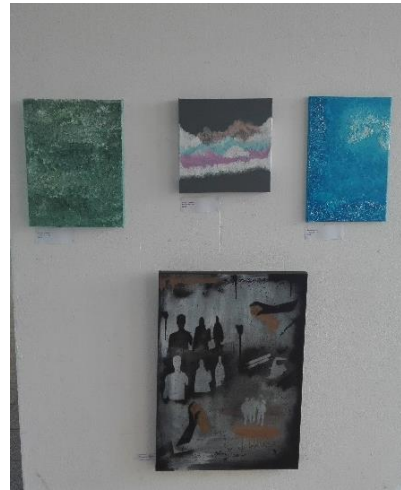


Figura 51 Exposição dos trabalhos no átrio da ESRC. Fonte: Própria

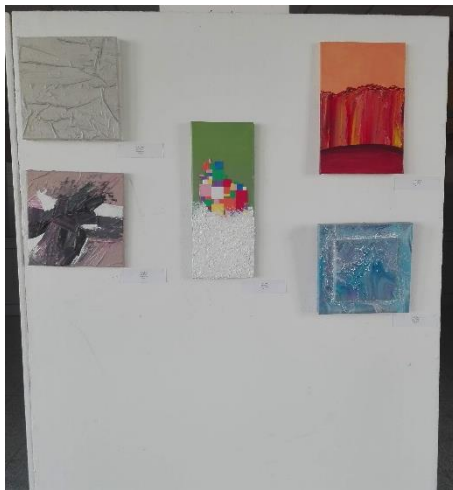


Figura 52 Exposição dos trabalhos no átrio da ESRC. Fonte: Própria

Na sua maioria os alunos optaram por juntar os seus trabalhos no mesmo painel, sendo que em alguns painéis colocaram obras de dois alunos. Inicialmente as legendas não estavam todas iguais, porque cada aluno fez as suas com tamanhos e tipos de letra diferentes. Após conversa com a professora um dos alunos voluntariou-se para fazer todas as legendas iguais.

4.1 Oficina de pintura na ASDL

Como forma de consolidar conhecimentos e aproveitando a parceria existente entre a ESRC e a ASDL a professora em formação, sugere que se crie um espaço de ensino-aprendizagem onde os alunos mudam a sua posição assumindo o papel de professores/formadores.

A oficina de pintura realizada na ASDL foi planificada e dinamizada pelos alunos do 12º ano de oficina de artes. O primeiro passo dado pelos alunos e a professora, foi o contato com a associação através do envio de uma proposta (Anexo VIII) onde se descreve a atividade a propor. Após aceitação por parte da Associação, os alunos com o auxílio da professora em formação criaram um cenário de aprendizagem (Figura 25) para orientar o projeto, utilizando a aplicação Padlet.com.

A Oficina decorreu entre os dias 6 e 20 de maio de 2019, dividida em três sessões de 90 minutos, num espaço de convívio dos jovens inscritos no projeto +XL do programa Escolhas. Estes jovens, ao fim do dia ao saírem da escola, dirigem-se para a Associação onde passam os seus tempos livres em atividades de grupo, dinamizadas pelos técnicos da ASDL. Nestes dias foram os alunos de oficina de artes da ESRC que fizeram essa dinamização.

A dinamização das oficinas foi realizada apenas com 11 elementos da turma, por limitação de espaço e número de participantes da associação.

A saída dos alunos da escola foi acompanhada dos documentos (Anexo IX) legalmente exigidos. No final da atividade a professora em formação fez um pequeno relatório (Anexo X) sobre a mesma, que entregou aos encarregados de educação.

1ª sessão – Apresentação e início dos trabalhos

O grupo de formadores composto pelos alunos do 12º de oficina de artes da ESRC, iniciou a oficina de pintura na ASDL, com uma apresentação de todos os seus elementos e explicou aos participantes que tipo de atividade iriam fazer. Ou seja,

através de uma pesquisa nos seus telemóveis, escolheriam uma música e fariam esboços ao som do tema que escolhessem. Podiam utilizar materiais riscadores, tais como: pastéis de óleo e pastéis secos.

Arte e música permitem-nos explorar e experimentar emoções e ideias do que sentimos, vemos e ouvimos. Essas emoções são refletidas de várias maneiras e causam algum efeito sobre quem está a ouvir ou observar. Devido ao vínculo emocional na realização e interpretação de uma obra, é uma exploração e uma experiência para o artista e para o intérprete (Lang, 2016, tradução livre da autora).

Durante a elaboração dos esboços (Figura 62), os formadores vão dando orientações de como manusear os materiais, como por exemplo diluir os pastéis de óleo.



Figura 53 Elaboração de esboços na ASDL. Fonte: Própria

Este primeiro momento repetiu-se nas duas primeiras sessões, visto que os participantes variavam consoante o dia.

2ª sessão – Início das pinturas em tela

Na segunda sessão os formadores explicaram aos participantes como escolher uma parte dos seus esboços para pintar na tela com as tintas acrílicas. Assim, sugeriram aos jovens que recortassem numa folha A4 (figura 54) uma janela para escolher uma macro do seu esboço.



Figura 55 Janela para escolha de macro a pintar



Figura 54 Jovem da ADSL a pintar

3ª Sessão – Finalização da pintura em tela

Por fim os jovens iniciaram as pinturas (figuras 55, 56) com as tintas acrílicas sobre tela. A orientação dos formadores passou neste momento a ser mais interventiva, porque a maioria dos jovens nunca tinham utilizado as tintas acrílicas, e, apesar das idades existiam muitas dúvidas na elaboração das cores secundárias e terciárias assim como no modo de como aclarar uma cor, e ainda, algum medo de preencher toda a tela.



Figura 56 Pinturas na ADSL

Parte V - Resultados e limitações da investigação

Isolado o problema da pouca experiência dos alunos de artes visuais no trabalho com as técnicas de pintura a acrílico/óleo, e complementando este com a importância de envolver a comunidade na formação pessoal e social dos jovens, tornou-se necessário recolher informação válida através do conhecimento do público-alvo, recorrendo a dinâmicas de grupo e inquéritos, que proporcionaram dados para reflexão e criação de estratégias para a promoção da melhoria dos resultados pretendidos.

De seguida, procuraremos apresentar os resultados da intervenção e as limitações encontradas no seu processo.

Perante a informação recolhida, e utilizando uma estratégia de ensino que pressupõe a aprendizagem através da partilha de conhecimentos do aluno com os seus pares, foi possível confirmar a premissa, ponto de partida deste relatório: que aprendemos quando ensinamos.

Resultados

Com este estudo pretende-se encontrar respostas para duas questões: 1) Primeiro, saber se os alunos adquiriram as novas aprendizagens propostas na unidade da pintura, utilizando texturas; 2) depois, se o segundo momento do projeto, onde partilham os seus conhecimentos, enriqueceu as suas aprendizagens.

Sabendo que os resultados de uma aprendizagem normalmente não são imediatos, mas vão-se revelando ao longo da vida, consoante as necessidades que vão surgindo, seria difícil saber, logo no final da unidade, se os alunos adquiriram as aprendizagens previstas e, entre estas, o que aprenderam. Poderemos procurar a validação de determinadas aprendizagens e os alunos terem adquirido outras. Sem querer retirar valor à atividade, procurámos obter dos alunos uma opinião sobre esta e encontrar aí as respostas. Analisando os gráficos abaixo foi possível concluir que a atividade cumpriu a grande maioria dos objetivos propostos na planificação inicial.

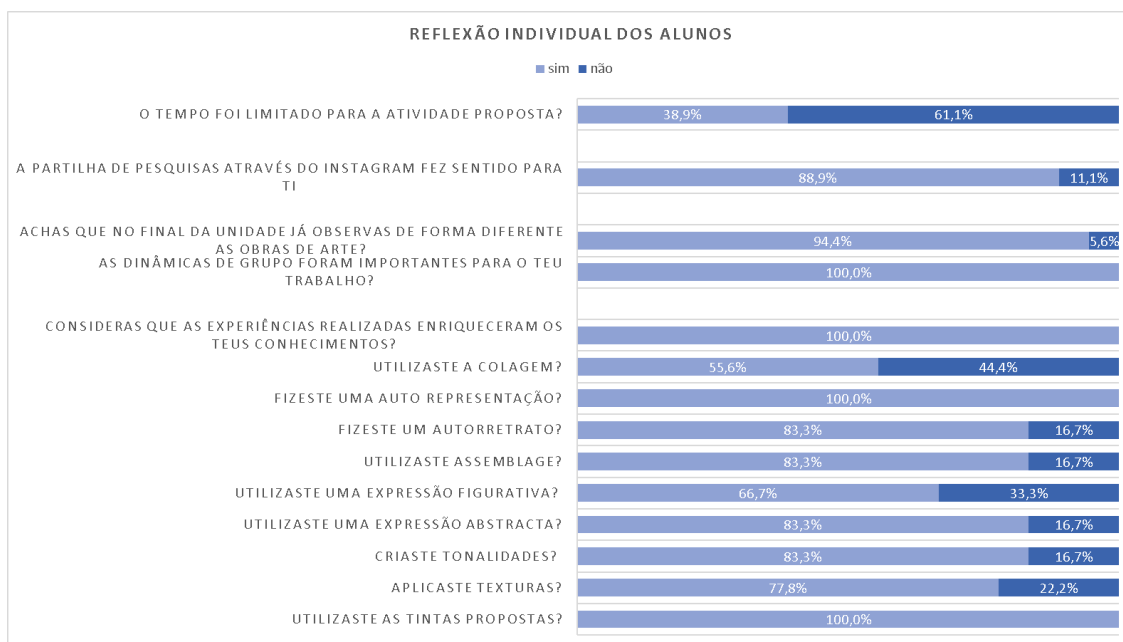


Gráfico 5 Inquérito resultados

Durante a troca de pesquisas no grupo da plataforma *Instagram*, foi possível perceber que aconteceu uma enorme interação entre os alunos na procura de trabalhos de artistas para partilhar com os outros membros do grupo. Ao compararmos as imagens partilhadas pelos alunos A e B (figuras 57, 58, 60 e 61) e imagens dos seus trabalhos (figuras 59 e 62), podemos observar alguma influência das primeiras nos mesmos, não só no modo de fazer e nas técnicas utilizadas, como também no modo de observar, que se reflete no enquadramento e na composição formal e cromática.



Figura 57 Partilha do aluno B, Fonte: Instagram: @Okerland

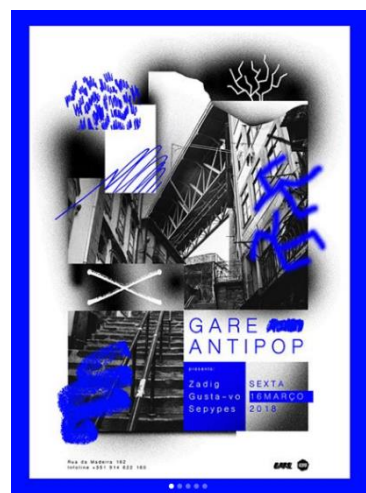


Figura 58 Partilha do aluno B, Fonte: Instagram: @Eunicg



Figura 59 Trabalho do aluno B



Figura 62 Partilha da aluna A Fonte:Thorsten Brinkmann-Making Self- Portraits From Trash



Figura 61 Partilha da aluna A Fonte: Mbongeni Buthelezi - The Art of Recycling



Figura 60 Trabalho da aluna A

Ao observarmos e compararmos as imagens das pesquisas com as dos produtos finais, percebemos que a dinâmica promovida se traduziu numa partilha enriquecedora para o aumento da cultura visual (Acaso, 2009) de todo o grupo. Para além disso, o

facto de as imagens partilhadas serem comentadas pela professora em formação, orientou os alunos na observação, interpretação e fruição das obras, permitindo o desenvolvimento da literacia em artes visuais.

Estas “aulas”, que se passaram fora da sala, em modo virtual, vieram trazer alguma segurança aos alunos, quando estes se aperceberam de que os artistas que seguem, e aquele universo, que já era o deles, também poderia fazer parte do seu trabalho, como influência ou até apropriação.

A forma como decorreram estas “aulas”, onde os alunos partilharam as suas influências visuais, orientou-os para a reflexão individual dos trabalhos que estavam a desenvolver, ou seja, os comentários e questões que surgiram sobre as obras partilhadas, foram aplicados aos seus projetos, auxiliando à contextualização dos mesmos.

Poderemos afirmar que estes alunos adquiriram novas competências nos modos análise e interpretação das imagens observadas, aumentando a sua experiência e sensibilidade na observação de obras de arte.

Será importante, no entanto, referir que, embora nem todos os alunos se tenham envolvido do mesmo modo nestes momentos de partilha, se os mais participativos obtiveram melhores classificações (não só pela participação, mas por esta se refletir nos seus produtos finais), os mais passivos, apenas observadores, também usufruíram desta atividade, interiorizando novas competências, que se revelaram na unidade seguinte, como foi possível constatar por observação, enquanto professora em formação.

Os alunos que obtiveram classificações mais baixas, demonstraram menos interesse pela unidade, porque se sentiam pouco identificados com aquele modo de expressão. Assim, dedicaram-se pouco e apresentaram menos trabalhos que os colegas e poucos esboços.

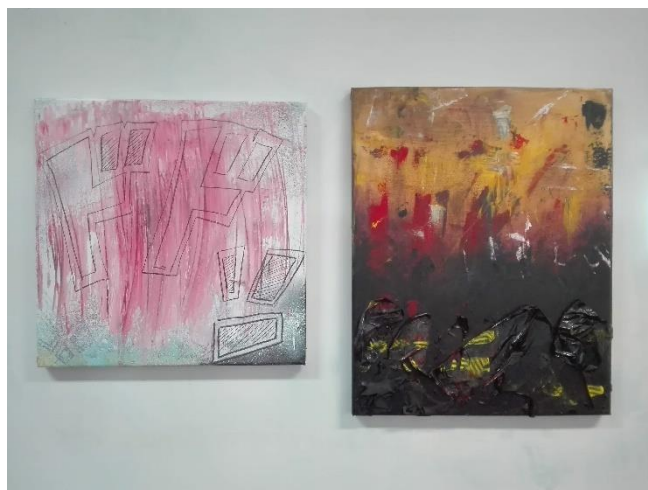


Figura 63 Trabalhos de aluno em avaliação



Figura 64 Trabalhos de aluno em avaliação



Figura 65 Trabalhos de aluno em avaliação

Nas classificações médias, os alunos apresentaram mais trabalho, mas fizeram pouca pesquisa e poucas experiências com texturas, que se revelaram nos resultados finais.

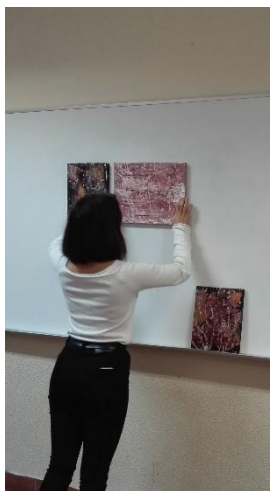


Figura 66 Trabalhos de aluno em avaliação



Figura 67 Trabalhos de aluno em avaliação

Nas classificações mais elevadas entre os 16 e 19 valores, todos os alunos compartilharam com a professora, textos com a sua pesquisa relatada, estudos de cor, texturas, apresentando produtos finais bem contextualizados (exemplos nas figuras 68-71).



Figura 68 Trabalhos da aluna A em avaliação

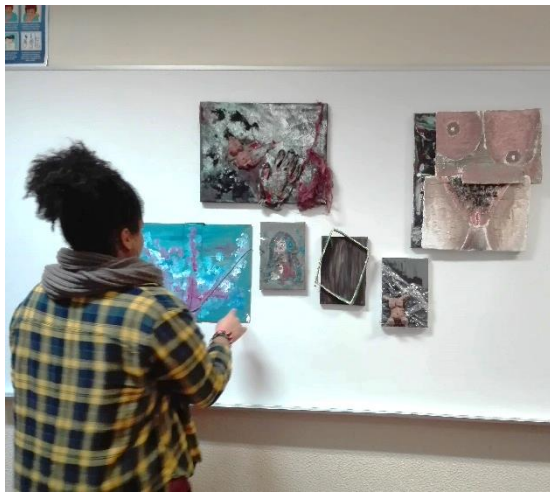


Figura 69 Trabalhos de aluna em avaliação



Figura 70 Trabalhos de aluno em avaliação

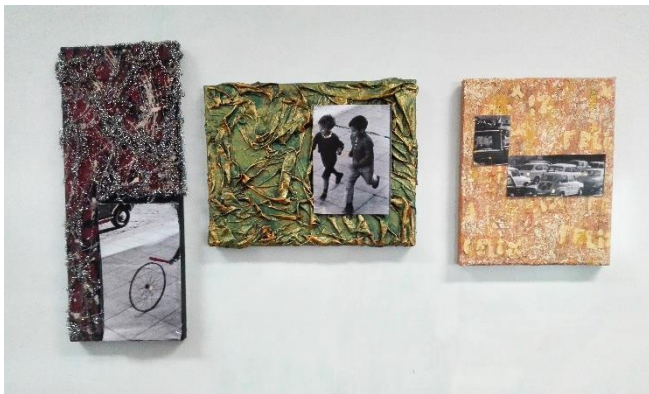


Figura 71 Trabalhos de aluno em avaliação

Percebendo que os novos conteúdos inerentes à implementação da disciplina de História e Cultura das Artes, do Curso Científico Humanístico de Artes Visuais, conduziam a que fossem pouco exploradas as competências de visualização, análise e interpretação de obras de arte o modo, valorizando-se quase exclusivamente o contexto histórico da vida dos artistas, segundo uma abordagem generalista; pensámos que a disciplina de Oficina de Artes poderia colmatar esta carência, proporcionando aos alunos o acesso às obras e criando momentos de reflexão sobre as mesmas. Para isso, os alunos e os seus professores foram incentivados à visita de espaços museológicos e outros locais com exposições artísticas.

Do ponto de vista do reforço da aprendizagem, os professores optaram por desenvolver uma segunda atividade de formação entre pares. Neste momento, já foi possível para os alunos aperceberem-se das suas próprias aprendizagens e tomarem consciência de algumas que não sabiam ter desenvolvido. Através das conversas no final de cada sessão e, posteriormente, do inquérito realizado aos alunos que aceitaram participar, a professora em formação percebeu que estes momentos, fora dos muros da escola, onde os conhecimentos de cada um estavam a ser postos à prova por outros jovens, contribuíram para valorizar a sua autoestima e confiança em si próprios. O Inquérito em anexo XI demonstra o empenho dos alunos nesta atividade, revelando que todos gostaram da experiência e que 90% nunca tinham feito um projeto semelhante.

Limitações

Uma das principais limitações encontradas foi a falta de espaço e o pouco tempo atribuído à unidade da pintura, que se deveu, como já foi mencionado, ao facto de, neste curso, os alunos só terem direito a 9 meses de aulas da disciplina de Oficina de Artes. Assim, o número de sessões por unidade didática é inevitavelmente limitado, impedindo a exploração correta dos conceitos e a manipulação dos materiais, de modo a entender os seus comportamentos. A falta de espaço e de arejamento do mesmo impossibilitaram a experiência da utilização das tintas a óleo, privando os alunos do contacto com este material nobre e com o seu comportamento plástico, diferente do acrílico.

Conclui-se ainda que o envolvimento da autora deste estudo, enquanto professora em formação, e ação, nos momentos de trabalho com os alunos, limitou a sua observação

da dinâmica das aulas. A recolha de dados resultou assim dificultada, embora tenha sido complementada, mais tarde, através dos inquéritos.

Outra limitação que podemos apontar é o processo burocrático exigido para a saída dos alunos do espaço da escola. Sabendo que é importante que os alunos e as escolas trabalhem em parceria com a comunidade envolvente, este processo, que permite aulas fora dos muros poderia ser agilizado, de modo a se tornar mais comum e natural. Como afirma o professor José Pacheco (2018), «as escolas não são edifícios, são pessoas». Logo, as pessoas socializam com pessoas e estas também estão fora da escola.

Prevê-se que durante um projeto surjam limitações, mas não podemos dizer que as acima referidas comprometeram a validade dos resultados obtidos neste estudo.

Conclusão

O envolvimento dos alunos em diferentes contextos sócio-educativos e a complementaridade entre situações formais e informais favorecem a identificação de realidades que frequentemente escapam às práticas tradicionais de escolarização e ensino. (Pacheco, 2018: 266)

A unidade didática que este documento relata, partia de um princípio de que todos aprendemos quando ensinamos, podemos afirmar através da análise de todo o processo e conhecendo os resultados e limitações do estudo, que esta premissa se revelou tanto nos alunos que assumiram o papel de tutores, como na professora em formação, que quando se propôs a participar como docente desta unidade, também teve a oportunidade de desenvolver e reforçar as aprendizagens obtidas durante a sua formação no mestrado em ensino e na sua formação prévia, nomeadamente através das participações ativas nos congressos do Movimento Galaico-português de educadores para a paz e cooperação ao longo de 25 anos, que deram a conhecer o valor das dinâmicas de grupo, revelando-se uma mais valia para o arranque desta unidade didática.

Sabendo que aprendemos 365 dias num ano e 24 horas por dia (Pacheco, 2018), as trocas de experiências em plataformas virtuais a qualquer hora do dia e a mesma troca num espaço da comunidade envolvente revelou-se uma experiência fomentadora de aprendizagens significativas para todos os elementos do grupo de trabalho.

Refletindo sobre o ensino em geral e nas suas transformações naturais do século XXI, percebemos que o papel do professor já não pode ser encarado da mesma forma como era no início do século passado, em que este, o professor, era o único detentor de conteúdos científicos. Nos dias de hoje, um professor conseguirá atingir mais sucessos profissionais se assumir um papel de orientador/mediador das aprendizagens dos alunos, aproveitando os seus conhecimentos prévios para explorar novos conteúdos científicos. Terá sido neste sentido que este projeto se desenvolveu valorizando os conhecimentos individuais e aproveitando-os para enriquecimento de todo o grupo.

Podemos ainda concluir, que para que uma atividade com um grupo tenha sucesso, deverá ser planeada por todos os seus elementos com o consenso da maioria e quando surjam problemas, estes sejam resolvidos em conjunto. Quando responsabilizámos os

alunos pela planificação dos seus projetos e pela orientação de outros, as aprendizagens tornaram-se mais significativas.

Em síntese, este estudo revela-nos que, num processo de introdução à prática profissional o professor e os alunos assumem os dois papéis, e a troca de aprendizagens acontece nos dois sentidos.

Bibliografía

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* (p. 161, 162). Madrid: Catarata.
- Alegre, Maria Sílvia Porto. *Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual*. Em FELDMAN-BIANCO, B. e LEITE, Miriam L. Moreira Leite. (ORGs). *Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas, Papirus. 2001.
- Lima, I. (2018). *Desenvolver a expressividade e gesto na aula de Desenho-A*, Matéria Prima, Sociedade Nacional de Belas Artes.
- Barbosa, V. *A relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem* [Ebook]. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/17574>
- Barrett, M., (1982). *Educação em arte: uma estratégia para a estruturação de um curso*. (Telmo, I. and Payo, I., Trad.)1ª ed. Lisboa: Presença, p.65, 66.
- Dewey, J. (1979). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p.85.
- Direção-geral da educação (2018). *Aprendizagens essenciais | articulação com o perfil dos alunos Oficina de Artes 12º ano*. p.2, 4.
- Dougherty, D., Abdo, H. and Amaral, L. (s.d.). *Movimento Maker | Estadão*. [online] Infograficos.estadao.com.br. Disponível em:
<https://infograficos.estadao.com.br/e/focas/movimento-maker/dale-dougherty.php>
[Consultado a 2 ago. 2019].
- Duran, D. (2016). *Aprenseñar*. Madrid: Narcea.
- Educacional.cpb.com.br. (2019). *Millennials – a geração selfie | CPB Educacional*. [online] Disponível em: <https://educacional.cpb.com.br/conteudos/conhecimento-conteudos/millennials-geracao-selfie/> [Consultado a 12 jul. 2019].

- Efland, Arthur (1995), *Change in the Conceptions of Art Teaching*, em NEPERUD, Ronald W. – Context, content and community in Art Education: beyond post modernism, New York: Teachers College Press, p. 28-29.
- Escolhas, P. (2019). *Programa Escolhas Apresentação*. [online] Programa Escolhas. Disponível em: <https://www.programaescolhas.pt/apresentacao> [Consultado em 7 jul. 2019].
- Eça, M. (2008). *Educação artística em Portugal entre a tradição e a ruptura*. Pós: revista do programa de pós-graduação em artes da eba/ufmg, [online] 1(1), p.33. Disponível em: <https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/5/4> [Consultado a 12 jul. 2019].
- Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L. & Neves, N. (1994). *Avaliação criterial//Avaliação normativa in: “Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem” /IIE*. p.4.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.45.
- Hauser, A. (1977). *Sociologia del arte*. 2ª ed. Madrid: Guadarrama, p. 572.
- Hermann, W. and Bovo, V. (2005). *Mapas Mentais – Apresentação e Exemplos*. Em: W. Hermann and V. Bovo, ed., *Mapas mentais – Enriquecendo Inteligências*. [online] Câmara Brasileira do Livro, p.16. Disponível em: <http://www.idph.net/download/mmapresent.pdf> [consultado em 5 ago. 2019].
- Huyghe, R. (1986). *O poder da imagem* (p. 13). Viseu: Edições 70.
- Jares, X. (2002). *Educação para a paz, Sua teoria e sua prática*. (Murad F., Trad.). 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, p.203, 204.
- LANG, Elizabeth (2016) *El arte y la música: una exploración interminable* Revista Vacío. Disponível em: <http://revistavacio.com/musica/el-arte-y-la-musica/>

- Lopes, R. (2010). *A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem*. [ebook] Disponível em: <https://bit.ly/2WW6t0F> [Consultado a 15 mar. 2019].
- Magennis, S., Farrell, A. (2005). Teaching and learning activities: expanding the repertoire to support student learning. *Emerging issues in the practice of university learning and teaching*, p.53.
- M-almada.pt. (2009). *Câmara Municipal de Almada - Almada - Almada num Minuto*. [online] Disponível em: http://www.malmada.pt/xportal/xmain?xpid=cmav2&xpgid=genericPage&genericContentPage_qry=BOUI=5771022&actualmenu=5770956 [Consultado a 7 mar. 2019].
- Ministério da educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2005). *Programa de oficina de artes* (p. 3).
- Pacheco, J. (2018). *Formação José Pacheco | Comunidades de Aprendizagem*. Formação Online.
- Pacheco, J. (2018). *Um compromisso ético com a educação* (1ª ed., p. 266). Lisboa: Edições Mahatma.
- Pacheco, M. (2018). *O Auto-Retrato na pintura portuguesa*. 1ª ed. Casal de Cambra: Caleidoscópio, p.31, 67.
- Padula, R. (2013). *Ensino de tecnologia da informação no curso de administração - Uma Visão dos Ganhos e Riscos Envolvidos ao Usar a Tecnologia na Educação* [Ebook] (p. 107). São Paulo.
- Perrenoud, P., Ramos, P., Alessandrini, C. & Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, p.26.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Universidade Aberta

Robinson, K. (2015). *Ken Robinson: a escola mata a criatividade*. [online] Fronteiras do Pensamento. Disponível em: <https://bit.ly/2KnyzAP> [Consultado a4 abr. 2019].

Sobre nós – ASDL. (2019). Disponível em: <https://asdl.pt/sobre-nos/>

Sousa, A. (2007). *A formação dos professores de artes visuais em Portugal*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, p.419.

Sternberg, R. & Williams, W. (1999). *como desenvolver a criatividade do aluno*. 1ª ed. Porto: Asa editores II, p.34.

Veiga, F. *Aprendizagem por descoberta*. Lisboa