



**Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional de Braga**

**RELAÇÕES ENTRE AS ARTES VISUAIS E OUTRAS
ÁREAS CURRICULARES: O BINÓMIO
CONHECIMENTO – CRIATIVIDADE**

Relatório de estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ensino de
Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e
no Ensino Secundário**

Sandra Cristina Oliveira Gonçalves



FACULDADE DE FILOSOFIA
SETEMBRO 2013



Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga

RELAÇÕES ENTRE AS ARTES VISUAIS E OUTRAS ÁREAS CURRICULARES: O BINÓMIO CONHECIMENTO – CRIATIVIDADE

Local do Estágio: Escola Secundária D. Maria II

Relatório de Estágio apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em **Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Sandra Cristina Oliveira Gonçalves

Sob a Orientação do Prof. Doutor **João Amadeu Oliveira Carvalho da Silva**



FACULDADE DE FILOSOFIA
SETEMBRO 2013

Agradecimentos

Um trabalho de investigação, como o presente relatório de estágio, envolve a participação de um número considerável de colaboradores. Torna-se, pois, difícil referi-los a todos em agradecimentos individuais. Por isso, agradeço, antecipadamente a todos quantos contribuíram, direta ou indiretamente, para que este trabalho fosse concluído, nos termos agora apresentados. No entanto, a referência a algumas pessoas é incontornável.

Agradeço ao Prof. Doutor João Amadeu Oliveira Carvalho da Silva, na qualidade de docente e orientador, os seus sábios conselhos e críticas, fundamentais para a estruturação e desenvolvimento de um percurso investigativo e a sua permanente disponibilidade e incentivo. Alargo este agradecimento especial à Prof.^a Arq.^a Sofia Thenaisie, pelos conselhos e reflexões críticas, sempre oferecidas generosamente.

Agradeço também ao orientador cooperante Arq. João Vieira o acompanhamento na Prática de Ensino Supervisionado, nomeadamente com o generoso apoio e aconselhamento na realização das planificações e na escolha das estratégias mais adequadas para as aulas lecionadas.

Agradeço aos órgãos de direção da Escola Secundária D. Maria II e da Escola Secundária Sá de Miranda, ambas em Braga. Instituições onde desenvolvi as Práticas Pedagógicas, pela facilidade com que fui integrada em termos académicos e pelo acesso aos recursos necessários, sempre colocados à disposição.

Agradeço aos meus alunos, minhas fontes de inspiração e motivação. Sem eles, este esforço não faria qualquer sentido.

Agradeço aos docentes do Curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais, o estímulo e a oportunidade que me proporcionaram no acesso a novas áreas do conhecimento.

Uma palavra final de agradecimento à minha família, que sempre mostrou uma disponibilidade incondicional, apoio e compreensão em todos os momentos.

Para todos os que ao longo desta caminhada me demonstraram o seu carinho, me deram ânimo e tiveram sempre palavras de apreço... muito obrigada.

Resumo

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, refere-se ao Estágio Pedagógico em Artes Visuais, que teve início em setembro de 2011, na Escola Secundária D. Maria II, em Braga. Reflete sobre o modo como a Arte contribui, no âmbito do ensino-aprendizagem, para a dinâmica de outras disciplinas curriculares.

O relatório procura apresentar modos de valorização e aplicação da Arte na educação do aluno. Em concreto, considerando a inclinação do aluno para a necessidade de entendimento e respostas imediatas, visa o estímulo da sensibilidade estética e o incentivo à reflexão no aluno, como antecedentes da ação diferenciada. Para o efeito, recorre-se a diversas linguagens artísticas para favorecer o desenvolvimento da criatividade. O fim último deste relatório é, portanto, articular uma reflexão entre a Arte e a Educação, mostrando as suas relações íntimas, no propósito de uma *Educação pela Arte*.

Neste quadro, procurar-se-á também sublinhar a importância do estreitamento dos laços com outras disciplinas e professores, bem como com a comunidade envolvente. Este estreitamento pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade pedagógica nos professores, a autoestima e o autoconceito nos alunos. Deverá também facilitar o desenvolvimento estético e a educação do gosto, ao que acresce o desenvolvimento da perceção sobre o artista e sobre a criação artística.

Palavras-chave: arte, educação, conhecimento, criatividade, ensino diferenciado e transversalidade

Abstract

This report, prepared under the Master in Teaching Visual Arts in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, refers to the Teacher Training in Visual Arts, which began in September 2011, in the High School D. Maria II, in Braga. Reflects on how art contributes in the context of teaching and learning, to the dynamics of other curriculum subjects.

The report seeks to present ways of using and applying the art in the student's education. In particular, considering the slope of the student to the need of understanding and immediate responses, aimed at stimulating aesthetic sensibility and encouraging reflection on the student, as antecedents of different action. To this end, we resort to various art forms to encourage the development of creativity. The ultimate goal of this report is therefore to articulate a reflection between Art and Education, showing their intimate relationships, the purpose of an Education through Art.

In this context, an attempt will also stress the importance of closer ties with other disciplines and teachers, as well as the surrounding community. This narrowing can contribute to the development of creativity in teaching teachers, self-esteem and self-concept in students. Should also facilitate the development and education of aesthetic taste, which adds to the development of perception about the artist and the artistic creation.

Keywords: art, education, knowledge, creativity, differentiated instruction and mainstreaming.

Índice

Introdução.....	06
Capítulo 1 – Arte	09
1.1 Arte e educação.....	09
1.2 Artes Visuais em articulação com outros saberes.....	12
1.3 Interdisciplinaridade e pedagogia.....	14
1.4 Conhecimento e criatividade.....	17
1.5 O paradigma do ensino segundo Ken Robinson.....	20
Capítulo 2 – Escola, turma e disciplina – caraterização	24
2.1 A Escola.....	24
2.2 A Turma.....	25
2.3 A Disciplina.....	26
2.4 Instrumentos de recolha de dados.....	28
2.4.1 Inquéritos socio-biográficos.....	28
2.4.2 Notas Conclusivas dos Inquéritos.....	29
2.5 Objetivos Gerais e Específicos.....	31
Capítulo 3 – Atividades	33
3.1 Aplicação/Execução.....	33
3.1.1. <i>Workshops</i> 1 e 2 – Articulação vertical (Escola Secundária D. Maria II com a Escola Secundária Sá de Miranda).....	37
3.1.2 <i>Workshops</i> 3 e 4 – Articulação horizontal (A disciplina de Educação Visual com a Área Curricular de Português na Escola Secundária D. Maria II).....	38
3.2 Metodologia das atividades.....	39
3.3 Balanço das atividades.....	40
Capítulo 4 – Avaliação	45
4.1 Instrumentos de Avaliação.....	45
4.2 Considerações Finais.....	45
Conclusão.....	48
Referências bibliográficas.....	51
Anexos.....	54

Introdução

A arte é um dos meios mais poderosos de manifestação do humano. Ao fazer a ligação entre o dizível e o indizível, entre o visível e o invisível – aliando cores, sons, formas, palavras, gestos –, denuncia combinações reveladoras do indivíduo, do mundo. Deste modo, a arte permite reestruturar a experiência humana em níveis mais elevados de consciência. A *Educação pela Arte* contribui ainda para o desenvolvimento de uma atitude aberta, cumprindo funções pedagógicas que visam a criação de meios necessários à evolução e realização da totalidade do ser humano.

Contudo, a nossa cultura de imediatismo e ostentação faz com que muitos professores persistam no desenvolvimento e supremacia do registo técnico, segundo regras e formalismos que não possibilitam a criatividade e a sua livre expressão. A Educação Artística deve, pois, permitir a expressão livre e pessoal do indivíduo, de modo a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções, não o limitando à técnica e à comunicação.

A *Educação pela Arte* também favorece o aluno no relacionamento criativo com as outras disciplinas do currículo. O discente que conhece obras de arte pode estabelecer relações mais amplas, quando estuda um determinado período histórico. O aluno que exercita continuamente a sua imaginação estará, muito provavelmente, mais habilitado a construir um texto ou a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. Por outro lado, o ser humano que não conhece realizações artísticas tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que o interpelam para novos sentidos.

O presente relatório expõe uma compreensão do significado da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana.

É nestas premissas que se fundamenta o presente relatório, fazendo uma reflexão sobre como a arte pode ser um instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos de outras áreas curriculares.

O relatório estrutura-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo descreve as iniciativas tomadas com dois propósitos fundamentais: por um lado, desmistificar a ideia de que a disciplina de Educação Visual não é uma disciplina fundamental na comunidade curricular e, por outro lado, fortalecer a partilha de Educação Visual com outras áreas

curriculares. Em concreto, procurou-se identificar um problema e oferecer um estudo baseado na vivência e na análise dos dados recolhidos na escola. Esta investigação tem como objetivo evidenciar a criatividade no desenvolvimento do aluno e repensar os objetivos do ensino da arte e a sua prática.

No que se refere à parte da investigação, partindo da revisão bibliográfica, refletimos sobre a relevância da arte para uma prática pedagógica consistente. Analisa-se o papel das linguagens artísticas, dos procedimentos, do desenvolvimento da criatividade e do conhecimento no aluno, bem como dos conteúdos necessários para uma aprendizagem que se pretenda completa e integradora, na relação das artes visuais com as outras áreas curriculares. A respeito da criatividade, procura-se compreender de que forma está relacionada com as interações que o indivíduo tem com o meio em que vive, influenciando direta ou indiretamente aspectos de sua vida, interferindo ou não na apropriação dos conhecimentos e na sua transposição para a vida diária.

Nesta fase, a investigação procura sublinhar a emergência da criatividade e do sentido da Arte na educação, como fundamento da Educação Visual, enquanto disciplina curricular no Ensino em Portugal. Segue-se o estudo particular da criatividade, sua implicação no ensino como competência essencial a desenvolver no ensino de Artes Visuais, nas outras disciplinas curriculares e na vida. Esta fase é determinante ao nível das estratégias para o desenvolvimento da criatividade no aluno, estratégias que serão projetadas para o dia-a-dia da sala de aula e para as atividades transversais. As atividades subordinam-se, pois, ao tema “Relações entre as artes visuais e outras áreas curriculares: o binómio conhecimento – criatividade”. Os alunos podem, através de vários meios, uns mais exigentes e outros mais intuitivos e simples, reconhecer a mais-valia da arte para a sua educação. É, pois, muito importante ressaltar o potencial educativo das artes e, por esse motivo, estas deverão continuar a fazer parte do sistema educativo formal, dado ser significativo o que se pode aprender *com e através* delas.

O segundo capítulo contextualiza o estágio curricular através do enquadramento da Escola Secundária D. Maria II, assim como a caracterização dos alunos e da disciplina. Na parte final deste capítulo, é dada atenção aos instrumentos de recolha, como os inquéritos sócio-biográficos, os inquéritos sobre a transversalidade da arte relativamente a outras áreas curriculares (observação participada e participante), a partir dos quais se podem apurar algumas inferências, quanto às características dos alunos, assim como aos seus ritmos de aprendizagem. Desta forma, são concebidas, com maior exatidão, estratégias de ensino-

aprendizagem mais adequadas ao grupo alvo. Estes inquéritos têm por objetivo recolher dados para um estudo sobre a avaliação dos alunos em geral e na disciplina de Educação Visual em particular. Visam também analisar a articulação desta disciplina com outras áreas curriculares, num esforço de compreensão das representações do professor, no âmbito específico do Estágio do Mestrado em Ensino de Artes Visuais.

Ainda neste capítulo, são apresentadas notas conclusivas do estudo-diagnóstico, assim com o conhecimento das características sociais, culturais e individuais dos educandos e os seus percursos académicos. Torna-se, deste modo, possível elaborar estratégias de intervenção mais eficazes e mais focadas nas verdadeiras necessidades destes alunos. Aqui, são considerados os objetivos traçados ou explicitados para potenciais atividades a desenvolver no sentido de colmatar uma certa aversão e desvalorização da disciplina de Educação Visual, encarada como uma disciplina não fundamental. Finalmente, outra das insuficiências detectadas, que é alvo de atenção, prende-se com o pouco envolvimento destes alunos na aprendizagem de outras matérias curriculares *através* da arte.

A partir desta análise, definem-se quatro objetivos gerais para esta investigação: promover a cooperação e a partilha entre os diversos grupos disciplinares; incentivar o uso da arte como recurso didático; fomentar o entendimento da arte como mediação para a formação integral do ser humano; estimular a criatividade nos docentes e discentes.

No terceiro capítulo, descreve-se de que forma foram aplicadas as atividades, as estratégias seguidas para envolver os alunos na disciplina de Português em articulação com a disciplina de Educação Visual. A participação desta turma nas atividades académicas é pouco incentivada e as atividades relatadas, para além de possibilitarem a integração de técnicas manuais e digitais, em projetos artísticos e de outras matérias curriculares, que visam aproximar os alunos dos professores, tornam as matérias curriculares mais motivadoras a partir de um ensino diferenciado. Com uma articulação horizontal e vertical, pretende-se entender a arte como ferramenta no ensino-aprendizagem. Estes princípios serão explorados em ações (*workshops*) promovidas junto dos alunos e professores dos agrupamentos da Escola Secundária D. Maria II e da Escola Secundária Sá de Miranda. Ainda neste capítulo, descreve-se a metodologia de investigação usada nas atividades e o balanço das atividades desenvolvidas.

O último capítulo será dedicado a considerações de âmbito reflexivo-conclusivo e à avaliação dos instrumentos utilizados nas actividades dinamizadas.

Capítulo 1 – Arte

1.1 Arte e Educação

“Sem a arte o homem é um pássaro que voa com uma só asa”.

Herbert Read (1943)

Arte e Educação são áreas que se aproximam quanto aos seus propósitos e quanto às suas metodologias, tendo levado H. Read a afirmar, em 1942, que “a Arte deve ser a base da Educação” (Sousa, 2003: 79).

A educação e a arte, aliadas, procuram o desenvolvimento harmonioso, o apuramento da sensibilidade e da afectividade, o enriquecimento expressivo e a capacidade para experimentar criativamente e profundamente a vida. Unidas, podem, também, revelar-se uma mais-valia no aproveitamento de outras matérias escolares.

A educação artística é de enorme importância, pois influi diretamente nas raízes, no mais profundo da vida do ser humano: a emotividade e a afetividade, as sensações e a imaginação, a apreensão e a reflexão, o sentido crítico, o conhecimento e a criatividade. Dada a íntima conexão entre estas diversas áreas, as demais componentes educativas não artísticas participam no cuidado da educação estética. Cumpre, pois, insistir na ideia de que a arte é tão necessária ao desenvolvimento vital do aluno quanto as matérias tradicionais e que com estas se deve relacionar. R. Arnheim (1999: 121) sustenta que a prática da arte pode ter uma utilidade manifesta para enfrentar outras áreas que envolvam composição, como um texto escrito, uma análise científica ou uma tese. A arte ajuda-nos a captar estruturas e a adquirir destrezas para abordar problemas organizativos noutros âmbitos da vida.

É necessário ter em atenção que a formação educativa funda-se no interesse do aluno, e visa promover uma participação ativa e profunda. A escola deve, portanto, organizar-se de modo a promover o esforço com vista a satisfazer uma *necessidade*, até porque a tensão provocada pela necessidade liberta-se por meio da pesquisa, da invenção e da expressão (Santos, 1966: 167).

A arte é *criação* e, deste modo, a educação com valores assentes em experiências artísticas promove a capacidade para criar homens capazes de entender a ampla e complexa dimensão da existência da vida. É o acontecimento sensorial e a reflexão imaginativa que

produzem crescimento, que nos alimentam a alma, que nos despertam a mente. Não se trata de uma atitude conformista ou passiva, que olha para os acontecimentos com pesar, na busca de culpados, prosseguindo com os mesmos objetivos e atitudes já instaurados. Trata-se antes de um agir que busca uma verdadeira mudança, em que todos assumem a postura de educadores e trabalham nesse sentido. Esta atitude visa sempre o melhor para o aluno, com o objetivo de transformá-lo num cidadão crítico, criativo, que saiba ver, ouvir e sentir com o coração, preparado para atuar na sociedade e construir a sua história.

De acordo com Dilthey, “a missão da educação é o desenvolvimento do indivíduo por um sistema intencional de meios até um ponto após o qual ele possa alcançar, autonomamente, o seu destino” (Luzuriaga, 1970: 34).

Para a arte ter o mesmo valor das outras disciplinas e ser considerada uma mais-valia para o desenvolvimento do aluno, é necessária uma consciencialização e tomada de atitude por parte do professor e de toda a escola para que se reconheça essa relevância da arte.

O professor, como principal mediador dos conhecimentos, precisa de apresentar ao aluno caminhos que possibilitem o enriquecimento e desenvolvimento das suas experiências. O seu trabalho passa por incentivar e valorizar a imaginação dos alunos, ouvir e ver o que já sabem fazer. “É exercitando esse pensar imaginativo que podemos encontrar soluções inovadoras e ousadas, seja no campo da ciência, seja no campo da arte” (Martins, Picosque e Guerra, 1998: 118).

H. Read propõe a expressão livre que, na educação que tem por base a arte, deverá ser facultada ao aluno sob a forma lúdica-expressiva-criativa, de modo livre, num clima que propicie a inspiração, motive a expressão dos sentimentos e estimule a criatividade (Sousa, 2003: 24).

Assim, procuram-se pôr em prática duas ações (Articulação Vertical e Horizontal - workshops) que visam o *desenvolvimento cultural* do jovem, de tal modo que aprenda a dominar técnicas, conhecer a verdade, sentir a beleza, amar o bem, numa busca da cultura-em-si, desenvolvendo-se. Momentos simples, mas integrados, como os propostos, podem contribuir para que o aspecto cultural do desenvolvimento da pessoa-aluno seja sempre valorizado.

Um dos fundamentos mais relevantes para estas ações funda-se na proposta de formas criativas para a educação. Assim, procura-se suscitar nos alunos o desejo de realizar experiências marcantes, adaptadas às suas necessidades. As matérias das várias disciplinas curriculares beneficiarão da introdução das experiências criativas, propondo o impulso para a

sua repetição e combinação com outras novas experiências. Procura-se, pois, proporcionar uma mais autêntica manifestação das potencialidades criativas e cognitivas de cada um, propor ações que tenham por base a arte. Deste modo, é necessário facultar ferramentas, facilitar processos e meios expressivo-artísticos aos educadores que permitam, na realidade educativa, aplicar a arte enquanto método de ensino.

“A expressão e a criatividade são, na realidade, dois dos mais importantes factores da estruturação e desenvolvimento da personalidade” (Martins, Picosque e Guerra, 1998: 118). Pretende-se levar a arte a assumir-se como instrumento para outras disciplinas curriculares, usar a arte como meio de aprendizagem e compreensão de qualquer matéria do currículo, despertar a criatividade em educandos que não estão em áreas criativas, entender a arte como mediação para a formação integral.

Entende-se que estas ações educativas pró-criativas são uma forma de pôr em contacto o educador e o educando. Estas podem representar a continuidade das aprendizagens, estabelecendo relações sócio-afetivas e proporcionando a concretização da dimensão trans-curricular do aluno de uma forma construtiva, intencional e dinâmica.

Pretende-se realçar o papel da arte como estímulo ao crescimento do aluno como indivíduo e realçar o seu papel na aprendizagem interdisciplinar. Na educação pela arte está implícito que a arte é um meio pelo qual se promove a educação em geral. Recorrendo ao pensamento de David Best, “supôs-se, durante muito tempo, que na educação havia uma área criativa do currículo que se assume como espaço exclusivo das artes, (...) o que reflete uma distorção séria do carácter da educação em geral já que a criatividade é igualmente importante em todas as matérias” (1992: 127).

Não se pretende que a arte seja introduzida na educação como apenas uma reação ao mundo transcendental do sensível, nem submetê-la a leis científicas que possam facilmente ser usadas, mas defender a educação através da arte, ou seja, a arte como veículo de conhecimento.

Pode, pois, aceitar-se que a educação pela arte promove uma equilibrada evolução biopsicossocial da personalidade infantil e juvenil e que os alunos que têm atividades artísticas obtêm melhor rendimento nas outras disciplinas. Manter uma atitude de “espírito aberto” proporciona, diariamente, a vivência e a experiência da aprendizagem, o estímulo dos sentidos e do mundo perceptivo, a integração da sensibilidade e da afetividade nos processos cognitivos e uma constante renovação de interesse.

É, pois, necessário ter em atenção que a formação educativa, assente nestes interesses, promove e profunda a participação ativa. Assim, o problema da escola é organizar-se de modo a criar e a satisfazer estes interesses dos alunos, promovendo o esforço, tendo em vista satisfazer estas *necessidades*.

A linguagem expressiva cria condições para o desenvolvimento dos processos de percepção e de imaginação, impulsiona a capacidade de expressão e comunicação, capta realidades expressas por jogos simbólicos e constitui, no seu todo, um espaço aberto à inteligência, à sensibilidade e à afetividade, condições inerentes ao ato de criar ou contemplar.

A educação pela arte abandona princípios pedagógicos rígidos, para compreender a criança, o adolescente, nas suas emoções, nos seus desejos, nos seus interesses e na sua procura da felicidade, de modo cientificamente mais correto e eficaz.

Uma educação artística pressupõe, antes de tudo, que na organização curricular, letras, ciências, técnicas e artes tenham a mesma ponderação, haja equilíbrio e não preferências ou predominâncias, concorrendo em igualdade de circunstâncias para proporcionar aos alunos uma equilibrada formação cultural geral, homogénea e congruente – a harmonia estética na harmonia educacional (Sousa, 2003: 63).

Não se pretende promover a arte por si mesma só como disciplina, podendo pôr em “perigo o equilíbrio do programa escolar” (Sousa, 2003: 63), mas cultivar e abrir as várias disciplinas para novos modos de entender a linguagem.

As experiências em arte não têm apenas como base o incentivo à criatividade mas também a aposta na explicação do seu sentido e da sua articulação interna: as suas diversas fases, o objetivo a que conduz, o sentido e a sua fecundidade no desenvolvimento na personalidade humana. Referindo A. Lopéz Quintás, “podemos dizer que formar é ensinar a jogar, a assumir possibilidades lúdicas que encerrem um valor” (Quintás, 1999: 453). O professor não deve olhar o jogo como diversão e opô-lo à ‘seriedade do trabalho’. Um docente com capacidade de experimentar e de promover experiências é mais capaz de intensificar a ação noutros seres humanos.

1.2 Artes Visuais em articulação com outros saberes

A Arte pode ser trabalhada em consonância com as demais disciplinas do currículo escolar. Os conteúdos devem ser considerados interdisciplinares, dialogando com quase todas

as disciplinas que são abordadas nas escolas. Conforme afirma Barbosa, trabalhar numa perspectiva interdisciplinaridade é como executar uma sinfonia:

Para a execução será necessária a presença de muitos elementos: os instrumentos, a plateia, os aparelhos electrónicos etc... Todos os elementos são fundamentais, descaracterizando, com isso, a hierarquia de importância entre os membros... Para que a sinfonia aconteça será preciso apelar à participação de todos... A integração é importante, mas não é fundamental. Isto porque na execução de uma sinfonia é preciso a harmonia do maestro e a expectativa daqueles que assistem (Barbosa, 2008:109).

É perceptível que são poucos os professores de artes que trabalham a disciplina em diálogo com as outras áreas curriculares. Pode verificar-se que não existe interdisciplinaridade entre o ensino de arte e outras matérias como língua portuguesa, história, matemática, ciências, geografia, etc.... Acredita-se que este seja um dos fatores que contribui para que a arte seja desprestigiada enquanto disciplina, pois os professores não mostram de que forma ela pode ser útil para a aquisição de conhecimentos fundamentais para a formação e preparação de um cidadão atuante e consciente. Quando o aluno domina os conhecimentos artísticos pode ter uma aprendizagem mais ampla sobre os diversos períodos da história humana, já que o ensino de arte propõe o estudo das produções artísticas que se desenvolveram desde a pré-história até aos nossos dias, considerando que estes estudos incluem o contexto social, cultural e histórico a que os artistas se encontram associados. Ao dedicar-se de modo continuado ao exercício artístico, o aluno exercita também a sua criatividade e imaginação, capacitando-o para a criatividade literária e a criatividade na busca de soluções para problemas, nomeadamente matemáticos. A arte também compreende as fronteiras geográficas, pois estuda a cultura de forma global, enfatizando as particularidades de costumes, valores e tradições de cada sociedade, identificando trocas culturais que ocorrem na atualidade. Além das áreas do conhecimento acima mencionadas, a disciplina de Ciências também pode ser trabalhada de forma interdisciplinar com o ensino de arte, ressaltando, por exemplo, a relação entre essas duas áreas nos estudos de anatomia do corpo humano de Leonardo da Vinci. Portanto, a arte é uma disciplina que dialoga com outras áreas do conhecimento, devendo ser trabalhada de forma interdisciplinar para que os alunos a reconheçam como uma disciplina importante para a sua formação cognitiva tanto no âmbito escolar quanto na relação que mantém com sociedade.

De acordo com o programa do currículo nacional do ensino básico, no que se refere às competências essenciais da arte, considera-se que esta é um elemento indispensável no

desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. As realizações artísticas são formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. A arte perpassa a vida das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive (ME/DEB, 2001: 149).

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do cotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento (ME/DEB, 2001: 149).

As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida (ME/DEB, 2001: 149).

A escola, nas suas múltiplas experiências educativas, deve proporcionar o acesso ao património cultural e artístico, abrindo perspectivas para a intervenção crítica. Neste contexto, as Artes Visuais, através da *experiência estética e artística*, propiciam a criação e a expressão, pela vivência e fruição deste património, contribuindo para o apuramento da sensibilidade e constituindo, igualmente, uma área de reconhecida importância na formação pessoal em diversas dimensões - cognitiva, afectiva e comunicativa. Acredita-se que a educação em Artes Visuais, num processo contínuo ao longo da vida, tenha implicações no desenvolvimento estético-visual dos indivíduos, tornando-se condição necessária para alcançar um nível cultural mais elevado, prevenindo novas formas de iliteracia (ME/DEB, 2001: 154).

1.3 Interdisciplinaridade e pedagogia

Independentemente de múltiplas sugestões e pistas de trabalho que vão sendo apresentadas, “não está constituída uma pedagogia da interdisciplinaridade” (Pombo, 2004: 105). Esta ausência justifica-se, porque a interdisciplinaridade surgiu na escola de forma quase espontânea. Ao contrário das novas propostas pedagógicas que, em geral, fazem a sua aparição na escola de forma exógena ou burocrática, a interdisciplinaridade surge como uma aspiração emergente no seio dos próprios professores. Não há uma pedagogia da interdisciplinaridade, porque, ao contrário das novas propostas pedagógicas, em geral apresentadas de forma já completamente desenvolvidas, ou progressivamente explicitadas

nos seus conteúdos, transformadas numa tecnologia pensada nos seus mínimos detalhes, numa palavra, transformadas num produto inofensivo e repisado, a interdisciplinaridade aparece tão só como uma palavra vaga e imprecisa, que ninguém sabe definir, mas a que todos querem recorrer.

É também inegável que, muitas vezes, não ultrapassa o nível da pura *animação cultural da escola* com o qual a interdisciplinaridade tende a ser confundida. E percebe-se porquê, pela contaminação entre disciplinas e entre professores, o entusiasmo que anima a interdisciplinaridade funda-se na ilusão de uma novidade absoluta.

Os professores isolados ou em grupo, geralmente sem qualquer tipo de apoio, são aqueles que, por sua iniciativa, projetam, ensaiam, realizam, com uma frequência crescente, experiências de ensino onde se procura alguma integração dos saberes disciplinares.

Na verdade, não sendo ela mesma uma pedagogia, as diversas propostas que têm vindo a ser constituídas não são em geral afetadas pelo fechamento normalizador que caracteriza o discurso pedagógico. Na sua esmagadora maioria, assumem-se como propostas em aberto, estudos parcelares, indicações fragmentárias, meras sugestões de algo que se sabe estar ainda, em grande parte, por inventar (Pombo, 2004: 108).

Em caso de insuficiente definição, poderá caber ao professor *escolher* entre as sugestões apresentadas aquela que melhor se adapte ao condicionalismo da sua intervenção didática. Por outro lado, a escola, fragilizada como hoje está no seu estatuto e convicções, por isso mesmo, disponível e aberta a novas *tendências pedagógicas*, tende ela própria a aderir depressa de mais a essas novas *receitas*. Ela procura ajustar-se às suas exigências, assimilar as suas técnicas e orientações normativas. Por isso a escola aceita, com demasiada facilidade, alterar pequenos hábitos antigos, na esperança de ver resolvidos os graves problemas que internamente a corroem.

Porém “o professor está entregue a si próprio, colocado face a algo de que não conhece antecipadamente senão os contornos, algo que reclama a sua iniciativa e imaginação, que mobiliza as suas capacidades inventivas, que exige empenhamento, criatividade, capacidade crítica” (Pombo, 2004:110). Portanto, algo que poderá estar na raiz de uma vitória do corpo docente sobre si próprio, de uma afirmação da sua vontade de transformação positiva da escola.

Na verdade, “o progresso acelerado do conhecimento e a velocidade da sua fragmentação colocou a escola numa situação de crise sem precedentes” (Pombo, 2004:116). Ela tem cada vez mais coisas para ensinar; conhecimentos cada vez mais especializados,

desintegrados e dispersos, mais afastados da experiência imediata e, portanto, mais distantes dos alunos.

Face a este estado, a escola tem-se esforçado por encontrar uma saída quer por intermédio de uma atualização mais frequente dos programas curriculares (tendencialmente mais extensos e com menos carga horária), “de um alargamento e ajustamento mais frequente dos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas,” quer pela “criação de novas disciplinas curriculares que possam veicular as aquisições das disciplinas científicas que se vão construindo” (Pombo, 2004: 117).

Por outro lado, “os professores, fustigados também eles pelas consequências do progresso e da especialização crescente do conhecimento”, pela consciência, cada vez mais desoladora, da fragilidade dos seus próprios conhecimentos e da sua veloz desatualização, têm vindo a apontar para a interdisciplinaridade, enquanto prática de ensino capaz de permitir enfrentar o impacto curricular dessa situação. Em contraposição “à sobrecarga dos *curricula* escolar dos alunos” (alargamento dos programas, aumento do número de disciplinas, etc.) (Pombo, 2004: 118). A aspiração interdisciplinar emergente entre os professores corresponde ao desejo de uma prática de ensino que aponte no sentido da articulação e do cruzamento dos saberes disciplinares

A interdisciplinaridade aparece ainda como permitindo recuperar o sentido do concreto em que se fundamenta grande parte da capacidade motivacional do ensino. Ela permite restituir ao objeto de estudo o sentido da sua riqueza e coerência, da sua autonomia enquanto objeto de experiência comum.

Também assinala-se a “consciência da profunda ruptura da escolaridade em função da concorrência dos novos meios de comunicação e informação.” É sabido que a escola perdeu o seu estatuto de veículo único, da transmissão do saber. Sabemos que, em paralelo com ela (se não em concorrência), outros canais, bem mais poderosos e sugestivos, fazem chegar ao aluno uma informação mais cativante, mais rica, mais atualizada e de mais fácil acesso. Mas sabe-se também “que uma tal informação é, pela sua própria natureza mediática, ainda mais dispersa, desconexa e desarticulada do que a veiculada pelo ensino formal” (Pombo, 2004: 119). No limite, ela é responsável pela perda de referências estáveis que caracterizam a nossa contemporaneidade, de desestruturação.

Daí que, hoje mais do que nunca, “caiba à escola a função decisiva de fornecer ao aluno quadros globais de inteligibilidade, sistemas de enquadramento e referência que lhe

permitam situar, ligar, articular” (Pombo, 2004: 119). Numa palavra, integrar, a quantidade de informações que constantemente lhe chegam pelos mais diversos meios de comunicação.

Quem, senão o professor, pode ser o *operador* dessa integração? Quem, senão o professor, fazendo apelo a capacidades (suas e dos alunos) de flexibilidade e relação, pode estabelecer pontes de articulações entre conhecimentos diversos de diversas disciplinas. “Nenhum professor, por pior que seja, se limita ao ensino estrito de conteúdos programáticos da sua disciplina” (Pombo, 2004:119). Trata-se afinal de garantir a passagem de uma *acumulação* de informação à articulação, à integração que todo o conhecimento envolve.

O recurso à interdisciplinaridade aparece assim como forma de compensar os efeitos perversos da especialização e fragmentação dos saberes na consciência dos alunos. É neste contexto que “se deve entender a *aspiração interdisciplinar* que, de forma espontânea e autónoma, emerge na prática e no discurso dos professores” (Pombo, 2004: 121). Corresponde pois a uma tentativa de reajustamento da instituição escolar face às novas condições de construção e comunicação do conhecimento.

1.4 Conhecimento e Criatividade

Numa perspectiva interdisciplinar, a relação entre conhecimento e criatividade é um tema trabalhado pelas teorias cognitivas do processo criativo. Destacam-se duas correntes: a “*foundation view*”, que considera o conhecimento especializado como factor de promoção da criatividade, e a “*tension view*”, que defende que há um limite na quantidade de conhecimento necessário à criatividade. Considera-se a hipótese de que o conhecimento não impede a criatividade e, pelo contrário, a promove, quando não tratado de maneira dogmática (Franco, 2011: 112-126).

Segundo Figueiredo (2003), a construção do Conhecimento, ao longo dos tempos,

decorreu sempre no jogo dialéctico entre quatro factores: domínios do conhecimento, atores (funções, papéis, profissões), formas de acção/intervenção e modelos organizacionais. Sempre que o equilíbrio entre estes factores é perturbado geraram-se situações de crise que levaram à procura de novos equilíbrios (2003: 10).

Não se trata, assim, de desafiar as formas de construção do conhecimento que a História consagrou, e que nada perderam da sua pertinência quando aplicadas às problemáticas para que foram concebidas. Trata-se, acima de tudo, de manter os fluxos de renovação do conhecimento. O maior desafio não está no volume de conhecimentos que se

constrói, mas sim nas capacidades que se desenvolvem para o renovar e consolidar em permanência (Figueiredo, 2003: 14).

Trata-se, portanto, de criar novos equilíbrios para os quatro factores ligados à construção do conhecimento. “Estes equilíbrios encontram-se, hoje, cada vez mais, na criação de conhecimento colectivo socialmente construído” (Figueiredo, 2003: 15).

O autor coloca, assim, a questão de conciliar dinâmicas sociais com os justos equilíbrios entre os quatro factores apontados: “Os novos saberes a construir, os papéis dos novos actores (individuais e colectivos), as formas de autoridade e prescrição que enquadrarão a acção e os modelos organizacionais (em torno, por exemplo, de projectos)” (Figueiredo, 2003: 20). Defende este autor uma Educação que contribua para que os jovens aprendam “a desejar aprender, construir, reflexivamente, individualmente e colectivamente, o seu conhecimento. Uma Educação que crie a paixão pelo conhecimento” (Figueiredo, 2003: 28).

Ao estudar-se a criatividade como um tópico académico, encontram-se imensas definições e teorias de criatividade, quase tantas como o número de autores que se debruçaram sobre este tópico. As várias definições de criatividade podem agrupar-se em três categorias que focam, respectivamente, a pessoa, o processo e o produto.

Torrance define criatividade como

um processo de se tornar sensível aos problemas, a deficiências, a falhas no conhecimento, à falta de elementos, desarmonias e assim por diante: identificando a dificuldade; procurando soluções, fazendo previsões, ou formulando hipóteses para as deficiências; testando e voltando a testar estas hipóteses e, possivelmente, modificando e retestando-as e finalmente comunicando os resultados (Torrance, 1974: 8).

A definição de Torrance (1974) é muito pertinente na medida em que engloba todo o fenómeno criativo, desde a deteção de um problema até à apresentação dos resultados. A sua definição descreve um processo que dá ênfase à experiência pela qual os indivíduos usam os seus próprios sentidos para captarem a realidade fresca e espontaneamente.

Torrance também refere que o nível de criatividade de um indivíduo pode ser obtido a partir da medição de três capacidades mentais que considera responsáveis pelo processo criativo. São elas a fluência, a flexibilidade e a originalidade.

Define a

fluência como a capacidade de pensar num grande número de ideias ou possíveis soluções para o problema; a flexibilidade como a capacidade de pensar em diferentes métodos ou estratégias; a

originalidade como a capacidade de pensar em possibilidades únicas ou não usuais) (Torrance, 1974: 8).

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

Sternberg (1991) elaborou uma teoria sobre criatividade que denominou de “teoria de investimento da criatividade.” Considera que existem seis tipos de recursos para a criatividade: os processos intelectuais, o conhecimento, o estilo intelectual, a personalidade, a motivação e o contexto ambiental. Segundo este autor, a realização criativa sucede muito raramente, por ser necessária a confluência de todos estes elementos e porque a maior parte das pessoas não deseja investir nela (Sternberg, 1991: 11).

Por outro lado, Robinson (2009) define criatividade como processo pelo qual obtemos ideias originais. Entende que “podemos ser imaginativos durante todo o dia sem que ninguém repare. Mas nunca diremos que alguém é criativo se essa pessoa nunca tiver feito nada. A criatividade é a imaginação aplicada” (2009: 73).

Torrance caracterizou claramente a importância da criatividade para o ensino.

Uma das mudanças que prevejo mais revolucionárias na Educação é a revisão dos seus objetivos. Neste momento, afirma-se que as escolas existem para *aprender* (...) as escolas do futuro serão pensadas não só para aprender, mas para *pensar* (...). Este é o desafio criativo para a Educação (1963: 4 *apud* Morais e Azevedo, 2008: 159).

Tornou-se assim emergente encorajar a descoberta e a resolução (criativa) de problemas e formar adultos suficientemente flexíveis e inventivos para um mundo que, cada vez mais, não é o mesmo (Morais e Azevedo, 2008: 167).

Morais e Azevedo (2008: 167) também defendem “a importância da presença da criatividade no curriculum, a sua promoção no contexto escolar e de como o professor pode ser essencial na operacionalização desse objectivo.” A escola deve, assim, ser uma oportunidade intencional para o treino da criatividade, podendo esta atividade desenvolver competências no quotidiano educativo e, conseqüentemente, nas suas práticas letivas.

1.5 O paradigma do ensino segundo Ken Robinson

O papel da escola foi sendo questionado, quando outras formas de ensinar e de aprender começaram a proliferar. A tecnologia digital está a desenvolver-se a um ritmo que a escola não consegue acompanhar (Barroso, 2008: 30). Como constata Ken Robinson (2009: 30), referindo-se à atual classe dos professores,

(...) quando comparados à maioria abaixo da casa dos trinta ou à totalidade dos jovens com menos de vinte anos, somos autênticos amadores, pois eles [a actual geração de alunos] nasceram após o início da revolução digital e aprenderam a falar a linguagem digital como se de uma língua materna se tratasse.

As forças culturais e tecnológicas estão a gerar profundas alterações nas economias mundiais e a acrescentar diversidade e complexidade ao dia a dia da escola. Robinson (2009: 31) afirma mesmo que “(...) o período atual não encontra nenhum equivalente histórico em termos de magnitude, velocidade e complexidade global das mudanças e desafios que enfrentamos.” Se é certo que a tecnologia continuará a desempenhar um papel central no que diz respeito às mudanças de hábitos e profissões, é muito difícil prever o que será o mundo de amanhã. Há, então, uma interrogação que será pertinente levantar: como poderá a escola preparar futuras gerações para um futuro impossível de prever? Robinson (2009:32) levanta outra questão pertinente:

(...) O que será dos nossos filhos se continuarmos a prepará-los para uma vida com base em modelos educativos obsoletos? É provável que venham a ter múltiplas carreiras ao longo das suas vidas profissionais, e não apenas múltiplos trabalhos que ainda desconhecemos. Não será, pois, nossa obrigação encorajá-los a explorar o maior número possível de caminhos para que descubram os seus verdadeiros talentos e paixões?

No atual sistema de ensino prevalece um modelo de memorização mecânica, assente em rotinas, marcado pela imposição de práticas pedagógicas, currículos únicos, testes estandardizados que se focalizam em capacidades cognitivas rudimentares e que não consegue qualificar os trabalhadores da sociedade pós-industrial/informacional.

A diversidade de estudantes, com identidades muito distintas, não se adequa a instituições pensadas para uniformizar e impor uma norma cultural que quase nada coloca em questão (Barroso, 2008: 40). O descontentamento para com a instituição escolar não está limitado ao seu espaço físico. Estende-se aos sindicatos, às associações profissionais, aos partidos políticos, no poder ou na oposição, aos *opinion makers*. Para muitos, desfasada das exigências da atualidade, a escola revela-se incapaz de dar resposta apropriada às

necessidades de qualificação e formação que lhe são exigidas.

Segundo Ken Robinson, a organização do ensino público, um pouco por todo o mundo, tende a privilegiar sistemas educativos que priorizam as palavras e números. No topo da hierarquia está a matemática, as ciências e as línguas. A meio, os estudos humanísticos. Na base estão as artes (Robinson, 2009: 25). Apesar dos relatórios da Unesco recomendarem que o ensino artístico deve ter um lugar central e permanente no currículo educativo, segundo Robinson, são cada vez mais as escolas a retirar as artes dos seus currículos. Em relação ao ensino artístico português, Tormenta é da opinião que o “ensino nas nossas escolas é bastante pobre (...) e remete-se para o extracurricular, pressupondo não só a inoperância dos docentes titulares de turma, mas também a pouca utilidade das áreas artísticas” (Tormenta, 2008: 10). Para este autor, em tempos de apertos financeiros, a educação vê na arte - entendida pelos políticos e gestores como sendo arbitrária, meramente lúdica e instrumento didático inconsequente -, a sua vítima perfeita.

Nas palavras de Robinson:

(...) perguntamo-nos por que razão os nossos filhos não têm, nem imaginação, nem inspiração. O nosso atual sistema educativo seca-lhes sistematicamente a criatividade. (...); a educação é o sistema que deveria desenvolver as nossas capacidades naturais e tornar-nos capazes de nos afirmarmos no mundo. Em vez disso, está a asfixiar os talentos e as capacidades individuais de demasiados alunos e destruir a sua vontade de aprender. Não deixa de ser irónico (Robinson, 2009: 28).

Segundo as teses de Ken Robinson, os sistemas escolares não devem basear os seus currículos no pressuposto de que as matérias estão separadas. Para este autor, o sistema de ensino atual - marcado por categorias que promovem a separação dos departamentos - fomenta a falta de articulação entre os saberes.

Durante gerações, fomentámos a crença que a arte, a ciência, as humanidades e as demais matérias eram completamente diferentes umas das outras. Mas a verdade é que têm muito em comum. Há muita técnica e objetividade na arte, assim com há muita paixão e intuição na ciência. O conceito de matérias separadas que não têm nada em comum viola o princípio do dinamismo. (Robinson, 2009: 234).

Outra dimensão muito em voga na educação atual e que mereceu a atenção de Ken Robinson é a componente da avaliação. A escola tem uma estrutura muito consolidada, com uma forte ênfase nos sistemas de avaliação. Para o autor, as reformas educativas atuais, ao invés de incentivarem a criatividade, vão no sentido de pressionar professores e alunos aumentando o número de exames a que são submetidos. Em Portugal, por exemplo, os

exames nacionais, tradicionalmente feitos nos dois últimos anos do secundário, foram estendidos ao último ano de cada ciclo. Para além de custarem muito dinheiro ao Estado e obrigarem a uma logística pesada, a existência de exames uniformizados, que têm influência direta no *ranking* das escolas, está na base do aumento da competição entre alunos e escolas e da hegemonia do ensino expositivo e diretivo. Neste momento, as administrações das escolas obrigam os professores a preparar os alunos para os exames nacionais. Para Ken Robinson esta opção desencoraja a inovação e a criatividade na educação: “(...) as duas coisas que permitem que a escola se desenvolva” (Robinson, 2009: 224). O futuro da educação não passa por comparar e avaliar. Será necessário, sim, uma aposta numa cultura de escola e na promoção de um forte sentido de colaboração, autoestima e espírito comunitário nas turmas. Para Ken Robinson, as crianças aprendem melhor quando aprendem umas com as outras e quando os professores aprendem com elas (Robinson, 2009: 226). Ao invés de uniformizar, a escola deverá caminhar no sentido da personalização humanista ancorada em valores transcendentais. Cultivar a verdadeira profundidade de dinamismo de qualquer tipo de habilidade humana. “A educação só solucionará os seus verdadeiros desafios se conferir poder aos professores criativos e apaixonados, e estimular a imaginação e a motivação dos alunos” (Robinson, 2009: 234).

O desafio da educação do futuro, para além da transformação de currículos, deverá ser o de ver o aluno como intelectualmente curioso, imaginativo e participativo no seu processo de aprendizagem. A escola deve apostar em práticas pedagógicas que mostrem abertura para as linguagens simbólicas - através da música, pintura, teatro ou outras formas artísticas - que explorem os talentos e todas as maneiras pelas quais o ser humano aprende. Poderá, de igual forma, apostar em projetos nos quais os alunos são convidados a fazer descobertas a partir de uma variedade de perspectivas, aprendendo a formular hipóteses, a colaborar entre si. Em relação ao professor, este autor considera que ele deverá ser um investigador, ajudando os seus alunos a explorar o que lhes interessa e a acreditarem que também aprendem juntamente com os aprendizes (Robinson, 2009: 233). Propõe ainda um ensino que utilize ferramentas de avaliação enriquecedoras para ajudar os alunos a terem noção permanente do seu grau de desempenho e estratégias de ensino que estimulem a colaboração entre professores de diferentes disciplinas, entre estudantes e entre a escola e a comunidade. Assim, a tónica deve ser colocada no ensino-aprendizagem, na assunção do papel ativo dos alunos e não apenas na sua passividade cognitiva; nas potencialidades de investigação e não só nas potencialidades de recepção.

Como diz Ken Robinson, “Temos que criar ambientes – nas nossas escolas, nos nossos locais de trabalho, nos nossos serviços públicos – onde cada um se sinta inspirado a crescer criativamente” (Robinson, 2009: 13).

Capítulo 2 – Escola, turma e disciplina – **caraterização**

2.1 A Escola

A escola de implementação de estágio é a Secundária D. Maria II, em Braga. A origem desta escola remonta a 31 de março de 1964, identificando-se como “um liceu feminino com 24 salas”. Em 1974, passa a escola secundária, com uma oferta educativa centrada no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário para prosseguimento de estudos, constituindo-se, desde essa altura, como uma escola de grande tradição académica.

Tem diversificado a sua oferta, nos últimos anos, com a inclusão de cursos profissionais de nível secundário e de educação - formação (adultos), estes em regime noturno. Atualmente tem capacidade para mais de 1200 alunos, distribuídos por 50 turmas, com capacidade prevista de 67 turmas. No seu projeto educativo, elegeu como missão a “promoção de um serviço público de educação e ensino de qualidade, preparando os jovens, de forma inclusiva e pela via do sucesso educativo, quer para o ingresso na vida ativa, quer para o prosseguimento de estudos”. A melhoria da qualidade do ensino e da educação, a abertura da escola à comunidade, o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação institucional, a valorização do profissionalismo docente e não docente, a valorização da participação de todos os atores escolares e a melhoria e a modernização na gestão dos serviços são alguns dos objetivos estratégicos que elege como prioritários para alcançar tal desiderato.

Em 2011-2012 a oferta educativa passa pelo 3º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário com os Cursos Científico-humanísticos, Línguas e Humanidades; Socioeconómicas; Artes e Ensino Secundário do curso Profissional - Cursos de Educação e Formação de Jovens.

A população discente é de 1173 alunos entre cursos profissionais, científico-humanísticos e outros.

Relativamente ao 3º Ciclo em Educação Visual, conta com quatro turmas de 7º ano, de 97 alunos, três de 8º ano, de 71 alunos, e uma de 9º ano, de 24 alunos. No ensino secundário, as Artes Visuais têm uma turma de 10º ano, uma turma de 11º ano e duas de 12.º ano, num total de 81 alunos. Nos profissionais, há ainda duas turmas de Artes Gráficas e uma turma de Design de Interiores e Exteriores, com a totalidade de 53 alunos.

2.2 A Turma

A turma em que foi desenvolvida a prática pedagógica supervisionada é a B do 8º ano, constituída por 22 alunos, 16 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. A média de idades situa-se nos 13 anos. Todos os alunos residem na cidade de Braga, à exceção de um aluno que vive em Amares. Todos são de nacionalidade portuguesa.

Quanto à ocupação dos tempos livres, os alunos apontam como preferências o desporto, música, artes, literatura e filmes/cinema, navegar na internet, com especial ênfase para o uso das redes sociais. À exceção de um, todos os alunos têm computador, acesso à internet em casa e dizem-se utilizadores frequentes. Metade da turma costuma frequentar a biblioteca da escola. As preferências de leitura situam-se entre vários géneros, sendo que grande parte da turma possui poucos hábitos de leitura. As preferências desportivas são o futebol, a natação e o voleibol. Este grupo não se define claramente no que diz respeito a tipos de música prediletos.

Relativamente às expetativas de acederem aos estudos superiores, a maioria dos alunos revela pretender frequentar cursos de pós-graduação ou II ciclos de estudos superiores. Em relação às preferências sobre categoria socioprofissional, os alunos apresentam as seguintes opções: três alunos desejam ser empresários indústria/comércio, seis alunos desejam ser professores, oito alunos direcionam-se para a medicina, dois alunos pretendem ser arquitetos, dois alunos pretendem a advocacia e um aluno a carreira militar.

Como elementos fortes nestes percursos apontam a escola, as boas condições e os bons professores. Como elementos fracos, indicam a dimensão excessiva da escola e a cantina.

O motivo para selecionarem a Escola Secundária D. Maria II encontra-se associado aos resultados escolares, à área geográfica, à oferta educativa, aos familiares e amigos que também frequentam esta escola.

Foram identificadas famílias monoparentais, sendo que três alunos vivem com um dos progenitores, por se encontrarem separados, e um vive com a mãe, em virtude do falecimento do pai. Não se afigura que a turma se caracterize por particulares situações de carência económica: apenas três alunos beneficiam de Ação Social Escolar, encontrando-se cinco progenitores em situação de desemprego.

Todos os alunos da turma frequentam pela primeira vez o oitavo ano e somente um aluno teve uma retenção no sétimo ano de escolaridade.

Quanto à formação académica dos pais, verifica-se que a maioria completou o ensino secundário e alguns deles o ensino superior. Em relação às principais causas das dificuldades dos alunos, no processo de aprendizagem, a maioria deles atribui-as à natureza dos conteúdos lecionados e à falta de atenção nas aulas.

No que respeita ao comportamento e às relações interpessoais, globalmente, é uma turma com um comportamento positivo, cumprindo as regras de conduta cívica na sala de aula, facto que possibilita o seu normal funcionamento, em proveito de todos. Contudo, dois elementos da turma revelam, por vezes, comportamentos desadequados em sala de aula, criando situações de atrito. Aqueles dois alunos apresentam falta de responsabilidade e empenho perante algumas propostas de trabalho.

A turma caracteriza-se pela assiduidade dos seus membros, a maioria dos alunos não apresenta faltas a qualquer disciplina.

No domínio da aprendizagem, a turma revela, de uma forma geral, bom nível de aproveitamento. Por enquanto, onze alunos não contam com qualquer nível negativo e cinco alunos apenas possuem um nível negativo.

A análise das características da turma foi baseada nos dados das fichas socioeconómicas, na avaliação diagnóstica efetuada nas diferentes disciplinas e, ainda, na observação atitudinal dos alunos.

2.3 A Disciplina

Descobrir, aprender a “ver” o mundo constituído de formas, espaços e movimentos que nos rodeiam, na Natureza, na Arte, e ainda experimentar, imaginar, criar, utilizando materiais e técnicas variados é o que a disciplina de Educação Visual propõe, de um forma simples e interessante.

No documento *Ajustamento do Programa da Disciplina de Educação Visual – 3º Ciclo* (2001: 2), está referido que a

integração da disciplina de Educação Visual numa área de Educação Artística situa-a nos domínios concretos da expressão plástica e do desenho, entendido este como uma escrita visual de uma linguagem específica das artes plásticas. A Educação Visual é uma disciplina fundamental para a educação global do cidadão.

[...]

Assim, os conteúdos devem ser seleccionados numa proposta de abordagem sequencial, baseada no perfil das competências a desenvolver, na experiência da prática lectiva e tendo presente o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A Educação Visual é fundamental para o desenvolvimento da percepção visual, da sensibilidade estética, da capacidade de comunicação e da motricidade. Permitirá intervir expressiva, criativa e criticamente, hoje, de forma a melhorar aspectos visuais da comunidade envolvente.

O desenvolvimento da percepção e a produção de objetos plásticos envolve o entendimento e a intervenção numa realidade cultural à qual a escola não deve ser indiferente. O recurso ao método de resolução de problemas, como metodologia para a Educação Visual, tem propiciado a valorização de soluções utilitárias imediatas, negligenciando, por vezes, a dimensão estética das propostas. Apesar da importância desta metodologia fundamentada em diferentes momentos de decisão, pesquisa, experimentação e realização, destaca-se, neste contexto, a atividade estética nas artes visuais como constitutiva do Universo Visual, relacionando a percepção estética com a produção de objetos plásticos.

Foram definidos os objetivos gerais e específicos a atingir. Formularam-se de forma precisa e realista, tendo em atenção o conhecimento da realidade a trabalhar.

As competências consideradas essenciais e estruturantes apontam para a vivência artística como uma área do saber, capaz de contribuir para a construção da identidade pessoal e social dos alunos. Neste contexto primordial, inserem-se os três eixos estruturantes das artes visuais, fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação, que devem articular-se nos dois domínios das competências específicas: comunicação visual e elementos da forma (CNEB, 2001: 157).

Das três finalidades educativas apontadas derivam algumas preocupações igualmente fundamentais para a Educação Visual: levar o aluno a ultrapassar os lugares comuns e os estereótipos na representação, na avaliação, na concepção do belo e da arte; dar ao aluno a consciência do seu processo formativo, verificando com ele os seus momentos de evolução na utilização da imagem como linguagem e como meio de expressão; proporcionar-lhe as ferramentas, as técnicas e os elementos linguísticos necessários; desenvolver a consciência relativa ao respeito, à valorização dos bens culturais e do território na sua globalidade. O programa propõe, ainda, como áreas dominantes, o desenho, as explorações plásticas bidimensionais e tridimensionais, as técnicas e tecnologias da imagem.

Todos os conteúdos foram pesados de acordo com o que vem descrito no *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*” (vol. II) do Ministério da Educação, tendo o cuidado de lhes acrescentar uma proposta de abordagem sequencial, baseada na experiência de prática letiva e tendo presente o desenvolvimento cognitivo dos jovens.

As áreas de trabalho apresentadas incluem conteúdos considerados essenciais e integram-se na visão global que preside à reestruturação curricular em curso. O Ministério da Educação define, para além do corpo central do currículo nacional, a importância de as escolas e os professores gerirem de forma dinâmica o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação a aprendizagens, cujos conteúdos têm carácter transversal (por exemplo; Comunicação e Língua Portuguesa ou Luz-Cor e Físico-Química), recomenda-se que a gestão de conteúdos seja feita em Conselho de Turma ou entre áreas disciplinares, de forma a garantir uma aprendizagem otimizada dos mesmos. De acordo com o documento, nas “áreas de exploração”, deve ser dada prioridade absoluta ao desenvolvimento do Desenho, Pintura e Escultura. Deverá ser sempre entendido o desenho como o exercício básico insubstituível de toda a linguagem plástica e como uma ferramenta essencial na estruturação do pensamento visual. Nessa medida, será utilizado como recurso e de forma sistemática, nomeadamente em registos livres, registos de observação ou na representação rigorosa (CNEB, 2001: 162).

2.4 Instrumentos de recolha de dados

2.4.1 Inquéritos sócio-biográficos

Estes inquéritos tiveram como objetivo recolher dados para um estudo sobre a avaliação dos alunos em geral e na disciplina de Educação Visual articulada com outras áreas curriculares em particular, de modo a investigar as respetivas representações do professor no âmbito de um relatório de Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Faculdade de Filosofia. A investigação que se pretende desenvolver envolve os alunos 3º ciclo do Ensino Básico.

Assim, foi dirigido um inquérito aos alunos na fase inicial desta investigação, com o objetivo de recolher dados que permitissem conhecer o seu perfil discente. Este inquérito permitiu compreender qual a tipologia da turma para uma melhor preparação didática das aulas do estágio, no sentido de perceber que competências deveriam ser mais trabalhadas no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Também se pretendeu fazer o levantamento de informação em termos de género, idade, passado escolar recente, satisfação em relação à escola e às disciplinas que frequentam, em especial Educação Visual, interesse pela

aprendizagem, expectativas na formação futura, apoio e estrutura familiar.

Solicitou-se que respondessem aos questionários (anexos 3.1.1). Os dados recolhidos foram objeto de tratamento estatístico (anexos 3.3.1), salvaguardando-se a sua confidencialidade.

2.4.2 Notas conclusivas dos inquéritos

Numa fase prévia, recorreu-se à utilização de instrumentos de observação (participada e participante) para se obter um pré-diagnóstico de algumas características socioeducativas dos alunos, nomeadamente quanto aos seus perfis sobre ritmos e resultados de aprendizagem. Este pré-diagnóstico permitiu desenvolver estratégias de análise-diagnóstico mais rigorosas e adequadas, considerados os objetivos de ensino-aprendizagem do grupo alvo, às possíveis estratégias para os concretizar. Esta fase foi ainda auxiliada pelo recurso a entrevistas (formais e informais) com outros agentes educativos do grupo alvo, nomeadamente o orientador cooperante, o diretor de turma e outros professores da mesma direção de turma. Neste complemento do pré-diagnóstico, os referidos agentes educativos revelaram alguma desconsideração pela disciplina de Educação Visual, considerando-a menos relevante para a prossecução dos objetivos de ensino-aprendizagem globais do percurso escolar dos alunos. Esta conclusão foi corroborada pelos resultados dos inquéritos aos alunos. Demonstrou-se que o potencial da disciplina de Educação Visual é raramente aproveitado pelos professores das outras áreas curriculares, nomeadamente como recurso didático para as suas matérias curriculares. Normalmente, a disciplina de Educação Visual é considerada apenas com proveito para iniciativas de eventos da comunidade escolar.

Na fase de diagnóstico, solicitou-se aos alunos que respondessem aos questionários (anexo 3.1.2). Os dados recolhidos foram objeto de tratamento estatístico (anexo 3.3.2), salvaguardando-se a sua confidencialidade.

A análise dos dados recolhidos revelou informação de diagnóstico que atribui à Educação Visual um papel mais alargado, face ao que lhe é atribuído normalmente:

1. 82% dos inquiridos considera que a Educação Visual pode contribuir para prossecução dos objectivos de ensino-aprendizagem de todas as áreas curriculares.
2. 82% dos inquiridos considera importante que a Língua Portuguesa seja trabalhada de forma transversal.

No conjunto, os inquiridos justificam as suas respostas afirmando que aprendem melhor as matérias curriculares, se estas forem introduzidas de forma apelativa / divertida.

3. 59% dos inquiridos considera que existem outras Áreas Curriculares (disciplinares e não-disciplinares) com mais afinidades com a Língua Portuguesa.

No conjunto, os inquiridos justificam as suas respostas, indicando outras Áreas Curriculares que têm, em seu entender, afinidade com a Língua Portuguesa, nomeadamente as disciplinas de História, Ciências Naturais, Educação Visual, Teatro, Música, Dança, Artes, Línguas Estrangeiras, e informaram terem já exercitado esta ligação através das disciplinas de Geografia e Inglês.

4. 64% dos inquiridos considera que as outras Áreas Curriculares (disciplinares e não-disciplinares) podem contribuir para um melhor domínio da Língua Portuguesa.

No conjunto, os inquiridos justificam as suas respostas exemplificando com os casos da arte, que contribui para a criatividade literária, e do teatro, que contribui para o enriquecimento vocabular e gramatical, para além de contribuir para a exploração de novos imaginários, sentimentos e emoções.

Em conclusão, a análise dos resultados dos inquéritos permite corroborar a proposta de que a educação pela arte, dado o seu carácter específico e a sua natureza interdisciplinar, privilegia a diferenciação pedagógica com vista à formação integral do aluno, em articulação com as outras áreas disciplinares, partindo da realidade prática para o conhecimento teórico, numa perspectiva de integração do saber-fazer com o saber-pensar.

Para este efeito, o desenvolvimento do pensamento criativo requer ambientes emocionais estruturantes, de implicação e motivação dos sujeitos. Os processos operatórios cognitivos mobilizam distintos fatores como a observação, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a memória, as capacidades de análise, de síntese e de expressão. Estas capacidades, sendo invariantes nos processos criativos, são necessárias em qualquer domínio do conhecimento da vida humana.

No entanto, o potencial educativo das Artes, no caso em apreço, não está a ser devidamente reconhecido e potenciado pela escola, quando comparado com o empenho dedicado às chamadas “disciplinas sérias”, como são a Matemática, as Ciências ou as línguas.

Em síntese, o problema identificado encontra-se na redução do papel das artes e da “cultura da expressão” a um papel menor na educação do aluno. A arte é vista, pelos educadores, como uma distração, uma evasão, uma forma de preenchimento de horas vagas, um lugar de lazer, um “ornamento social”, que nada mais acrescenta ao homem do que o prazer inútil e inconsequente de um momento neutro.

2.5 Objetivos Gerais e Específicos

O conhecimento das características sociais, culturais e individuais dos educandos, tal como os seus percursos académicos, permitiu elaborar estratégias de intervenção mais eficazes e mais focadas nas verdadeiras lacunas destes alunos.

Para colmatar as lacunas identificadas no sub-capítulo anterior, foram traçados quatro objetivos gerais que, de algum modo, contribuem para o desenvolvimento desta investigação: promover a cooperação e a partilha entre os diversos grupos disciplinares; incentivar o uso da arte como recurso didático; fomentar o entendimento da arte como mediação para a formação integral do ser humano e estimular a criatividade nos docentes e discentes. Estes surgem na continuidade do diagnóstico, onde detetou-se uma escola em crise, fracionada por departamentos, categorizada e com fraca articulação dos saberes, marcada por uma excessiva valorização do papel das ciências e das tecnologias, em detrimento de outros conteúdos essenciais para a formação de seres íntegros, completos e equilibrados, onde alunos e professores se caracterizam pela desmotivação e se regista um desinteresse generalizado dos alunos pelo processo de ensino, que não vai de encontro às suas expectativas ou não oferece garantias de futuro e onde a arte é vista como um mero instrumento lúdico, uma intervenção arbitrária que se intromete na aprendizagem “séria e comprometida” e em pouco ou nada pode contribuir para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne ao objetivo geral de promover a cooperação e a partilha entre os diversos grupos disciplinares, determinaram-se três objetivos específicos: utilizar a arte, como promotora de articulação entre diferentes áreas curriculares; promover a relação entre saberes e dar a conhecer diferentes técnicas aplicadas ao ensino de diferentes áreas.

Para cumprimento do objetivo geral - incentivar o uso da arte como recurso didático - traçaram-se cinco objetivos específicos a saber: levar linguagens e técnicas de arte como fonte a outras disciplinas curriculares, enquanto instrumento didático-pedagógico; incentivar o recurso à arte enquanto veículo de aprendizagem e compreensão de qualquer matéria do currículo, incluindo as matérias base como a matemática, ciências e línguas; transmitir novas técnicas para trabalhar conteúdos; estimular a resolução criativa de problemas e o desenvolvimento da capacidade crítica e explorar diferentes materiais e técnicas.

No que diz respeito ao objetivo geral de fomentar o entendimento da arte como mediação para a formação integral do ser humano, foram determinados cinco objetivos específicos: sensibilizar para uma educação artística; educar a sensibilidade estética;

compreender a animação como forma de expressão e de comunicação; praticar a socialização (cooperação, partilha) e o respeito mútuo entre elementos da comunidade educativa; promover um clima de interação saudável entre professores e alunos, onde todos aprendem e experimentam em conjunto. Neste caso, os objetivos específicos assumem-se com duas componentes distintas: os três primeiros visam colmatar lacunas diagnosticadas ao nível da redução do papel da arte na educação do homem e a diminuição da importância atribuída à ‘cultura de expressão’; os dois últimos pretendem socorrer-se da arte para a formação de seres íntegros, nomeadamente, seres com valores morais, como o espírito de entreajuda e de partilha, a humildade, a tolerância, bem como para a construção de um ambiente saudável, positivo e motivador.

Estimular a criatividade nos docentes e discentes é outro dos objetivos gerais. Este será implementado através de quatro objetivos específicos: despertar a criatividade em educandos que não estão em áreas criativas; trabalhar a criatividade nos professores; estimular a resolução criativa de problemas e desenvolver novas técnicas de apresentação de trabalhos e projetos.

Capítulo 3 – Atividades

3.1 Aplicação/Execução

Neste relatório procurou dar-se respostas imediatas aos problemas diagnosticados. Foram tidas também em atenção as características da sociedade na qual os alunos estão inseridos. Assim, a ação programada tem como objetivo desenvolver uma estratégia interdisciplinar neutralizadora do resultado diagnosticado e construir uma resposta animadora ao evidenciado pela questão problema.

Em sequência, e dado o caráter multifacetado e polivalente da arte, procurou-se, através dessa realidade, pôr-se em ação várias perspetivas da educação. A ação proposta é, deste modo, concretizada por uma série de workshops, realizados em duas escolas, onde é fornecido apoio teórico e prático para a concretização de atividades.

Um dos fundamentos mais relevantes desta investigação consiste em propor o uso de formas criativas para a educação. Assim, procurou-se suscitar nos alunos o desejo de realizar experiências valiosas, marcantes e adaptadas naturalmente às suas necessidades. As matérias das várias disciplinas curriculares beneficiam da introdução das experiências criativas, desenvolvendo o impulso para a sua repetição e complementação com outras experiências.

Procurou-se proporcionar uma mais autêntica manifestação das potencialidades criativas e cognitivas de cada um, na ação que tem por base workshops de cinema de animação, técnicas e linguagens, trabalho de transversalidade com a disciplina de Português, centrado na obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado.

A tecnologia digital, em comunhão com outras técnicas tradicionais, pode ser aproveitada, de forma criativa e inovadora, para dar vida a processos de comunicação e expressão de conteúdos curriculares.

Sabendo-se que a ação do educador não é suficiente para a educação intencional procurou-se, no gesto levado a cabo, filtrar dificuldades, muitas vezes inerentes ao ambiente escolar e a métodos pedagógicos menos acertados, proporcionando uma mini-organização educacional que permitisse o despertar de relações inter individuais e sociais geradoras de capital formativo, com possíveis reflexos na personalidade do aluno mas sob a condição de a respeitar e estimular.

Esta ação além de contemplar a pedagogia como arte, pode suscitar outras apresentações: como realidade, como necessidade, como aspiração, como desenvolvimento, como função intencional, como função cultural e como função social. Esta ação

proporcionará um efeito permanente e significativo na educação. Teve-se em mente enfatizar o significado da vivência social, abrindo a ação ao diálogo, à partilha e à participação de modo a valorizar e a dinamizar a importância dos laços sociais e afetivos. Pretende-se que esta ação represente um empenhamento de carácter abrangente.

Admitiu-se desde logo, poder contribuir para o desenvolvimento de uma inteligência criativa não só nos jovens mas, conseqüentemente, na sociedade de que fazem parte.

Entendeu-se que esta acção educativa é uma forma de pôr em contato o educador e o educando para além de toda a comunidade educativa. Assim, poderia representar-se a continuidade das aprendizagens, estabelecer relações sócio-afetivas, proporcionando a concretização da dimensão ultra-escolar do aluno de uma forma construtiva, intencional e dinâmica.

Esta ação pretende desenvolver uma realidade educativa que seja atuante e convivente, permitindo aos educadores uma aplicação dos conteúdos e matérias de forma lúdico-expressiva., permite que os educadores de diversas áreas curriculares adquiram uma formação psicopedagogicamente aberta e sã às expressões artísticas.

Não procurou-se com a investigação sobre a sensibilidade estética fazer alunos-artistas, mas despertar o potencial artístico que em cada um e em todos existe. A prática educacional é um processo único que não pode promover a divisão entre matérias “fúteis” e “úteis”. O aluno deve ser ‘lavrado’ numa perspectiva filosófica, científica, metodológica e estética, permitindo que se entrecruzem e se inter-relacionem todas as áreas do conhecimento. Neste sentido, pode sentir-se que retomamos o aspecto central de toda esta teorização: o entender a arte como mediação para a formação integral do ser humano.

Assim, para além de todas as dinamizações efetuadas na prática pedagógica (aulas dinamizadas na disciplina de Educação Visual, ateliers extra sala de aula) pela concepção de técnicas, ferramentas e linguagens, explorando a criatividade do aluno através de um ensino diferenciado, as atividades apresentadas neste capítulo foram desenvolvidas para quatro *workshops* teórico-práticos. Os principais propósitos destas ações (*workshops*) consistem em levar vida à escola, dotá-la de movimento, mesclando saberes e espalhando partilhas.

Numa primeira fase, a ação teve um carácter vertical entre a aluna estagiária da Escola Secundária D. Maria II e a comunidade escolar da Escola Secundária Sá de Miranda. Esta acção surgiu devido ao fato de a aluna estagiária ser também professora, na Escola Secundária Sá de Miranda, do Curso de Design de Multimédia, da disciplina de Design de Comunicação e Audiovisuais, 10º ano, e ter colegas estagiários nesta Escola que

diagnosticaram nas suas turmas lacunas idênticas às da turma 8º B da Escola Secundária D. Maria II.

Esta ação, para além de estar direcionada para os alunos daqueles docentes, foi também aberta a toda a comunidade escolar (outros alunos e professores de qualquer área disciplinar), da Escola Secundária Sá de Miranda. Esta ação serviu de exemplo ou base da aplicação/execução de outra ação na Escola Secundária D. Maria II.

Esta iniciativa para além de ir ao encontro dos objetivos do tema do relatório de estágio, também correspondeu a uma atividade no âmbito da escola da prática pedagógica do núcleo de estágio da Escola Secundária Sá de Miranda.

Numa segunda fase, aplicou-se o conceito de transversalidade, cruzando a Educação Visual com outra área curricular (Português) da Escola Secundária D. Maria II. Com esta ação pretendeu-se desenvolver técnicas, ferramentas e linguagens, essencialmente, na turma 8º B da prática pedagógica em colaboração com a professora da disciplina de Português, de forma a desenvolver uma perspetiva interdisciplinar dos conteúdos curriculares da disciplina de Português. Para o bom resultado da atividade, desenvolveu-se investigação sobre o programa de Português, tendo em consideração a lecionação da obra de Jorge Amado, *Capitães da Areia*.

Inicialmente designadas por *aprendizagens nucleares*, as competências transversais estão relacionadas com a ideia da importância primordial de aprender a aprender no decurso do ensino básico. Uma escolaridade significativa requer o desenvolvimento de processos que contribuam para que os alunos sejam progressivamente mais ativos e mais autónomos na sua própria aprendizagem. Neste sentido, a aquisição e o uso de procedimentos e métodos de acesso ao conhecimento transformam-se em argumentos centrais do currículo escolar.

Com a designação de *transversais* pretende-se evidenciar a perspetiva de que estas competências atravessam todas as áreas de aprendizagem propostas pelo currículo, ao longo dos vários ciclos de escolaridade, sendo igualmente suscetíveis de se tornarem relevantes em diversas outras situações da vida dos alunos.

A articulação vertical e horizontal, entre as competências transversais e as competências essenciais em cada área disciplinar, constituem um elemento fulcral do desenvolvimento do currículo.

Foi elaborada uma planificação com as várias fases das atividades, com a calendarização das mesmas. Desenvolveram-se duas atividades consistentes, alicerçadas em

escolhas fundamentadas que respondem aos problemas e necessidades detetadas nos alunos e professores. Foi definida a proposta da atividade e justificada a sua escolha.

Por forma a garantir a máxima eficácia das ações, procedeu-se a uma cuidada planificação. Para a sua formulação, o diagnóstico e a deteção do problema foram decisivos: “Não é possível formular uma política de intervenção sem uma boa colheita de informação. Ela é o garante da adequabilidade das respostas às necessidades locais, pois permite definir intervenções que atinjam as causas e não as manifestações dos fenómenos” (Guerra, 1994: 7).

Estas ações pretenderam assumir-se como uma intervenção ativa no contexto escolar, pelo que a análise destas ações não contempla apenas a deteção de necessidades, mas uma concetualização mais ampla da identificação dos problemas, onde se pressupõe também a análise do contexto social, económico e cultural no qual se insere o problema e das potencialidades do meio de intervenção e os recursos disponíveis. No sentido de compreender os problemas diagnosticados como essenciais no trabalho, investigaram-se as causas dos mesmos, procedeu-se à sua caracterização, quer a nível do contexto nacional quer internacional, a ação e percepção dos problemas por parte dos atores intervenientes no contexto escolar, com maior incidência, nos professores e nos alunos, pela natureza da problemática. Passou-se depois à clarificação e fundamentação dos recursos e forças que possam contribuir para a resolução do problema ou que, por outro lado, são obstáculo. Perante isto estamos em condições de definir as prioridades de intervenção face à análise feita do problema e traçar a planificação, identificando os objetivos das ações, a metodologia, a calendarização e os recursos.

Segundo Barbier, “o referente da planificação aparece como o ponto de partida, a base, a premissa do ato”, sendo que “a identificação dos objetivos é o ponto fulcral da planificação e do desenvolvimento (...). Com efeito, é suposto esses objetivos dirigirem a ação, guiarem a escolha dos métodos, meios e estratégias” (1996: 143). Para o mesmo autor, “os objetivos de uma ação são sempre imagens antecipadoras de um estado”, ou seja, toda a ação tem por missão constituir um processo de transformação da realidade, ou, pelo menos, assim o pretende ser. Portanto, determinar os objetivos é definir o resultado que se espera obter, é imaginar o novo estado da realidade que poderá vir a surgir no final dessa transformação.

Nesta sequência pode afirmar-se que os objetivos são uma previsão da realidade futura. Procurou-se, então, uma formulação de objetivos precisos, claros, fundamentados e definidos a partir do conhecimento da realidade de intervenção.

Em termos de sequência, passa-se à exposição das diferentes ações desenvolvidas.

3.1.1. *Workshops* 1 e 2 – Articulação vertical (Escola Secundária D. Maria II e Escola Secundária Sá de Miranda)

Os *workshops* são constituídos por dois momentos, um teórico e um prático. O momento teórico englobou a contextualização da ação em termos educativos e uma exposição de aspetos relativos ao conceito, técnicas e linguagem do cinema de animação. O momento prático focou-se na exploração de técnicas e na aplicação de conteúdos didáticos.

Os *workshops* decorreram nos dias 2 e 9 de março, na Escola Secundária Sá de Miranda, em Braga, depois do horário letivo (procurou-se que não coincidissem com as aulas, evitando-se sobreposição com os horários de alunos e professores), mais concretamente, entre as 17h00 e as 19h30. A ação decorreu num espaço amplo e de dimensão considerável, ocupando dois locais distintos: um destinado à primeira parte da sessão, mais expositiva, onde os alunos assistiram à explicação sobre os procedimentos do cinema de animação e do *stop motion*, tendo visualizado apresentações multimédia e filmes e um outro espaço, composto por duas áreas de trabalho, no qual desenvolveram a componente prática, construindo os brinquedos óticos. No *workshop* 2, os alunos foram divididos em três grupos de trabalho. Aqui desenvolveram-se as oficinas práticas (vocacionadas para três disciplinas distintas, com a exploração de técnicas de *stop motion* variadas, como o desenho, a modelação por volumes em plasticina e os objetos). Estes *workshops* tinham como limite máximo de inscrições 20 elementos (de forma a formarem-se grupos de trabalho constituídos por seis a sete elementos). Participaram 22 pessoas.

O grupo 1 explorou a disciplina de Biologia, mais concretamente, conteúdos muito específicos desta unidade curricular como o processo da fagocitose e o da metamorfose, partindo do espaço natural, concretamente do meio rural até ao urbano. Assim, a evolução da animação teve um carácter acelerado, mostrando a passagem do tempo e com ela todas as suas mudanças associadas aos processos referidos. A técnica utilizada foi o desenho com marcadores, cuja marca no quadro não é definitiva, possibilitando a utilização contínua pelo mesmo espaço.

Os elementos do grupo 2 refletiram sobre a proposta de temas trazidos pela monitora. A reflexão teve como ponto de partida a matéria curricular da disciplina de Português. Optaram pela narrativa de uma série televisiva. A narrativa em causa tinha um enorme potencial para ser trabalhado e analisado, dado fazer parte do imaginário desses alunos em

particular. Assim, o grupo 2 passou de imediato para a exploração do *storyboard*, onde se previu o enredo que ia compor o filme. De seguida, iniciaram a construção das personagens em plasticina. As tarefas foram distribuídas conforme as preferências dos elementos do grupo e todos tiveram a oportunidade, quer de trabalhar com a componente de exploração plástica (modelação de volumes), quer de explorar o programa informático de captação de imagens e conceção do filme. Neste âmbito, foram postos em prática os conceitos de animação que até esse momento eram apenas teóricos.

O Grupo 3 trabalhou a unidade curricular Técnicas Pedagógicas de Intervenção Educativa, no âmbito do Curso de Técnico de Apoio à Infância. Depois da escolha do corpo humano e a nutrição como temática a trabalhar, o orientador da oficina sensibilizou os alunos para o principal objetivo da ação pretendida: construir materiais pedagógicos atrativos, através dos quais as crianças se sentissem motivadas para a aprendizagem dos conteúdos. Pretendia-se a criação de ambientes de aprendizagem ricos, inovadores e criativos, construindo perceções e bases onde alicerçar aprendizagens. O trabalho deste grupo teve por base uma dinâmica que captasse a atenção das crianças, através do movimento da figura humana e o abuso de cores alegres, apelativas, atrativas. A partilha foi tal que caminhou para a contaminação de saberes e, no final, os alunos, que no início se demonstraram pouco confiantes acerca das suas competências em modelação e capacidades de exploração plástica, davam ideias sobre a cor, a luz, as formas e a composição do cenário e mostravam-se orgulhosos dos objetos que haviam criado (ver figuras, anexo 1).

3.1.2 *Workshops* 3 e 4 – Articulação horizontal (a disciplina de Educação Visual com a Área Curricular de Português na Escola Secundária D. Maria II)

Os *workshops* 3 e 4 tiveram como finalidade um trabalho transversal com a disciplina de Português, centrado na obra *Capitães da Areia* de Jorge Amado. Estes *workshops* foram constituídos também por dois momentos, um teórico e outro prático. O momento teórico englobou a contextualização da ação em termos educativos e uma exposição de aspetos relativos ao conceito, técnica e linguagem no mundo das artes, a partir de *Power Points*, vídeos no *YouTube* e filmes. O momento prático focou-se na exploração de técnicas de expressão aplicadas a conteúdo didático da disciplina de Português.

Os *Workshops* decorreram nos dias 6 e 20 de março, na Escola Secundária D. Maria II, em Braga. A ação teve lugar na sala de aula da disciplina de Português, uma sala ampla,

que permitiu a divisão em dois espaços distintos: um espaço para o primeiro *workshop* - mais expositivo, durante o qual os alunos assistiram à explicação sobre os procedimentos de técnicas e linguagens de arte associados a narrativas e, ainda, visualizaram apresentações de filmes e vídeos no *YouTube*, exemplos do relacionamento que existe entre as artes e as letras - e um outro espaço composto para o segundo *workshop* – com duas áreas de trabalho, no qual desenvolveram a componente prática, construindo frases através de sílabas cortadas do capítulo “Trapiche”, da obra *Capitães da Areia* de Jorge Amado. Na segunda parte do *workshop*, os alunos continuaram a desenvolver esta ação, escrevendo um livro projetado no chão, com o mesmo capítulo, sempre insistindo na utilização das sílabas.

Nestes *workshops*, participaram os alunos da turma 8ºB e a respectiva professora da disciplina (primeiro, trabalharam individualmente e, de seguida, formaram-se grupos de trabalho, constituídos por três a seis elementos), totalizando 23 participantes.

Esta ação contribuiu para a formação humana, ampliando a visão do mundo, oferecendo novas formas de realidade, enriquecendo o mundo pessoal, alimentando o encontro com os outros, cultivando a intuição, estimulando a mente com novas experiências, fortalecendo noções de vontade e liberdade e exaltando os rasgos da criatividade. Este trabalho transversal com a Educação Visual proporcionou na disciplina da Língua Portuguesa uma maior facilidade na aquisição de saberes próprios desta disciplina. Pode apurar-se, pelos inquéritos, que o balanço foi positivo, deixando os alunos na esperança de outras iniciativas idênticas (ver figuras, anexo 2).

3.2 Metodologia das atividades

A metodologia de trabalho escolhida para estas atividades procura ligar as atividades de expressão a atividades de investigação, mais centradas na resolução de problemas. Com esta metodologia, adquirem-se capacidades e competências pessoais, nomeadamente através da elaboração e concretização de ações (atividades) em contexto real.

A metodologia usada nesta intervenção procura ser ponte entre a teoria e a prática, pois o seu suporte é o conhecimento teórico, enquanto fundamento para a implementação de um trabalho de intervenção, mas pretende criar um resultado com características pragmáticas, concretas e reais. Assim sendo, esta metodologia posiciona-se num quadro de investigação/ação. Pode, pois, definir-se como forma racional e sistemática de pensar, como reação contra uma realidade que se afigura problemática, assentando num processo reflectido; é uma metodologia que apela à organização, é um processo contínuo e interativo que exige

uma adaptação permanente ao quotidiano do trabalho, pois é uma técnica que pretende promover a mudança.

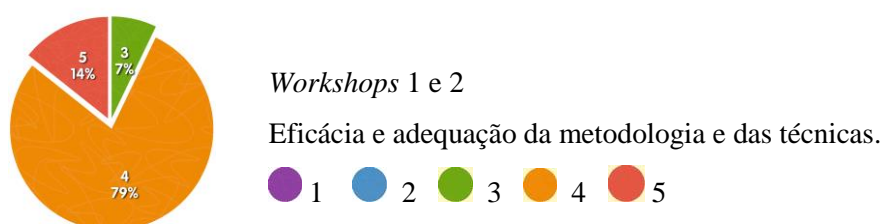
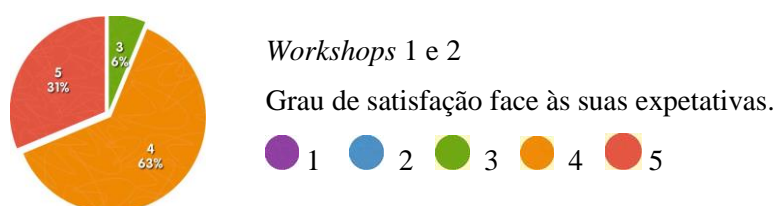
3.3 Balanço das atividades

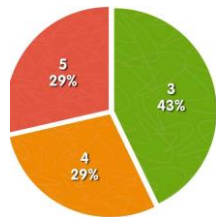
Este ciclo de *workshops* foi destinado a professores e alunos e tem como objetivo aproximar a arte e a criatividade a diferentes áreas curriculares do sistema de ensino, através da exploração de processos e de materiais da animação. Espera-se que o contacto com esta área da criação venha enriquecer as possibilidades do ensino e aprendizagem no conjunto das disciplinas.

Pretende-se demonstrar que as técnicas de animação, como o *stop motion*, apixilização, a modelação de volumes, o recorte ou o desenho, por intermédio de diferentes meios como a fotografia e o vídeo podem, facilmente, ser desenvolvidas e inseridas na prática de ensino.

Nesta fase de balanço das atividades, solicitou-se aos alunos e professores que respondessem aos questionários (anexo 3.3.2). Os dados recolhidos foram objeto de tratamento estatístico (anexo 3.3.3), salvaguardando-se a sua confidencialidade.

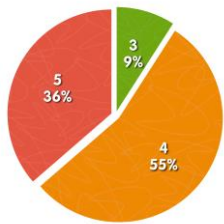
Workshops 1 e 2 – Articulação vertical (Escola Secundária D. Maria II e Escola Secundária Sá de Miranda)





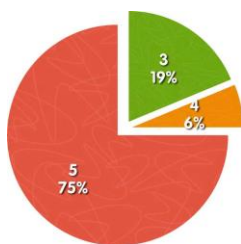
Workshops 1 e 2

Qualidade dos recursos



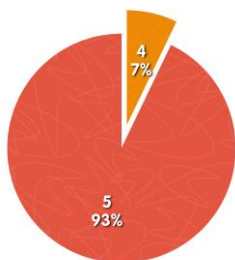
Workshops 1 e 2

Clareza e objetividade na transmissão da informação.



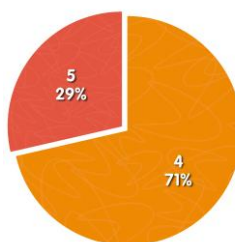
Workshops 1 e 2

Relação dos formadores com o grupo



Workshops 1 e 2

Capacidade dos formadores interessar e motivar

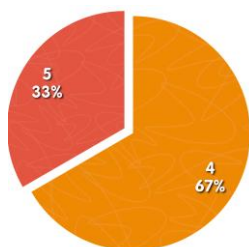


Workshops 1 e 2

Apreciação global da sessão

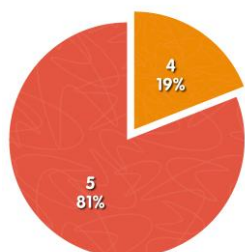


Workshops 3 e 4 – Articulação horizontal (a disciplina de Educação Visual com a Área Curricular de Português na Escola Secundária D. Maria II)



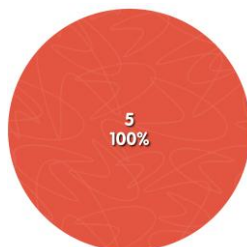
Workshops 3 e 4

Gostaste da transversalidade com Português.



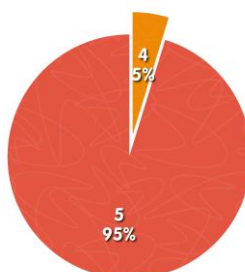
Workshops 3 e 4

Gostavas de aprofundar esta experiência.



Workshops 3 e 4

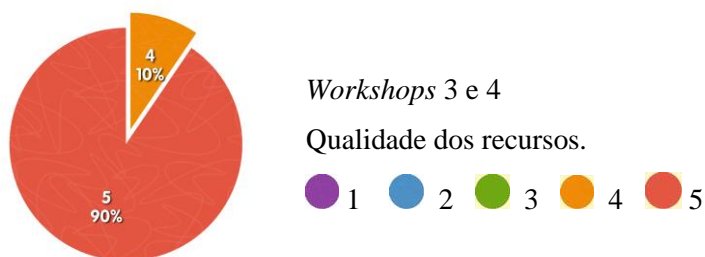
Achaste que a professora foi cooperante e capaz de motivar.



Workshops 3 e 4

Eficácia da metodologia e das técnicas.





A análise dos dados recolhidos a partir dos inquiridos aos alunos e professores revelou ainda a seguinte informação:

1. as atividades desenvolvidas nos Workshop 1, 2 3 e 4, deveriam ocorrer mais frequentemente;
2. as referidas atividades deveriam alargar o seu âmbito a mais alunos, considerando diferentes níveis etários, e mais professores;
3. as actividades foram bem dinamizadas, desenvolvendo-se de modo natural, sendo a mensagem transmitida de modo eficaz;
4. a técnica utilizada na dinamização das referidas actividades foi bastante criativa e cativante na transmissão dos conteúdos;
5. os alunos e professores inquiridos revelaram nas suas opiniões surpresa sobre os efeitos positivos na sua aprendizagem noutras áreas disciplinares, com tão pouco espaço e tempo, decorrentes da dinamização adoptada ao longo das atividades;
6. os alunos e professores inquiridos revelaram nas suas opiniões desejo por atividades com maior duração, para que todos os participantes possam experimentar as técnicas dos outros grupos;
7. os alunos e os professores inquiridos consideram que, no caso concreto dos workshops 2 e 3, a ligação das novas tecnologias com outras técnicas tradicionais é muito motivadora, enriquecedora da aprendizagem, proporcionando novas perspetivas de aproveitamento da disciplina. Afirmam que é uma nova experiência na aproximação à disciplina e uma nova forma de colocar em prática a perspetiva interdisciplinar;
8. os alunos consideram que a Educação Visual, Teatro, Música, Dança, Arte, História, Físico Química, Ciências Naturais e Línguas Estrangeiras são as áreas curriculares (disciplinares ou não disciplinares) que manifestam mais afinidades com a Língua Portuguesa;
9. os alunos consideram que a Arte, Educação Visual e Teatro são as áreas curriculares

(disciplinares ou não disciplinares) que mais podem contribuir para um melhor domínio da Língua Portuguesa. Já tiveram experiências com a arte, mais especificamente com o teatro, e alegam ter sido um contributo relevante para a utilização de um vocabulário mais amplo e seu correto uso gramatical.

10. os alunos já praticaram também a articulação horizontal ou transversalidade com outras disciplinas, como Geografia e Inglês (escrita e oral).
11. os alunos e a professora defendem que são, por isso, mais criativos, pois para além de dominarem mais vocabulário, também desenvolvem a imaginação na criação de textos. Consideraram que este tipo de iniciativa ajudou e ajuda no seu aproveitamento e sucesso escolar.

Capítulo 4 – Avaliação

4.1 Instrumentos de avaliação

Os instrumentos de recolha de dados mais comuns são entrevistas, questionários e observação direta. No caso deste estudo, recorreu-se aos seguintes instrumentos: o questionário para avaliação externa da disciplina de Educação Visual, dos *workshops*, a observação direta (e respectivo registo em grelha própria) e, ainda, uma entrevista informal com os alunos e professores.

O método de avaliação usado, fugindo das habituais regras de avaliação escolar, suporta-se na opção por um modelo de avaliação mais aberto e mais ajustado à atividade vivenciada. A escolha do instrumento de avaliação e/ou técnica de avaliação obedeceu às seguintes regras: especificar claramente o que iria ser avaliado; selecionar uma técnica ou perguntas de acordo com a faixa etária e o tipo de informação a recolher. Esta técnica de recolha foi também utilizada aquando da avaliação global.

Na escolha do instrumento de avaliação, elaboraram-se questões abertas, com resposta seria livre. Isto é, foi dada liberdade aos alunos e professores para expressarem a sua opinião, por palavras suas. Assim, foi possível recolher informação, por vezes, não esperada, mas sempre dotada de interesse, ainda que possa encerrar alguma subjetividade na interpretação e uma maior dificuldade na análise. Outro instrumento de avaliação relevante foi a entrevista informal ou o diálogo informal com os alunos e professores. Contrariamente aos questionários, durante a entrevista (diálogo), o entrevistador pode pedir explicações adicionais, o que conduziu a um conhecimento mais aprofundado e pormenorizado. Esta entrevista contribui para uma melhor compreensão dos processos mais complexos de pensamento. A observação, não sendo intrusiva, adequou-se bem às atividades desenvolvidas, dado que não provoca nos alunos e professores a ansiedade que caracteriza a avaliação mais formal. Para além disso, a observação tem um carácter essencialmente formativo, na medida em que nós (professores) podemos intervir com intencionalidade pedagógica.

4.2 Considerações Finais

O mundo passa por grande transformação tecnológica, com impactos relevantes sobre a educação. Neste processo, apercebemo-nos que os professores precisam de dominar outras áreas do conhecimento distintas das que lecionam. As escolas necessitam de abrir as suas portas a iniciativas como esta, ainda que em modo de atividades extra curriculares. Na nossa

perspectiva, os jovens enriquecem o seu currículo com programas sociais e culturais voltados para as suas necessidades e para as necessidades da sociedade a que pertencem.

Estas iniciativas procuraram demonstrar a possibilidade de aprender a pensar e de desenvolver capacidades cognitivas, através de técnicas de expressão plástica, nomeadamente o desenho, os recortes, a plasticina, os volumes, entre outras.

No âmbito dos *workshops*, fez-se o registo da dinâmica e da interação entre os participantes, procurando respostas sobre as potencialidades de diferentes técnicas. As ações conseguiram promover diferentes tipos de pensamento e raciocínio, demonstrando-se como cada técnica permite uma melhor compreensão de experiências e de ideias, e ainda o desenvolvimento das capacidades de comunicação e criação. Mostrou-se como, através da interação, se consegue uma resposta direta em relação às funções das técnicas aqui criadas, a partir de três conceitos básicos: percepção, comunicação e invenção.

Nesta perspectiva, a técnica é um meio importante no desenvolvimento da capacidade crítica, é também uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da motricidade fina e da capacidade de execução. A técnica é uma área educativa que privilegia a exteriorização de sentimentos, ideias, sensações e pensamentos, ou seja, potencia a criatividade.

A motivação do docente para o ensino e a sua adequada formação encontram-se associadas à possibilidade de expressar a sua identidade. A comunicação e a expressão, realizadas através da arte ou da palavra (que não deixa de ser uma arte), devem significar motivação. Assim, representarão um outro campo de ação para o aluno. Neste contexto, aprenderá a comunicar. A partir de um vocabulário formal, de uma linguagem ‘normalizada’, determinada pela sua evolução mental, atingirá capacidades para descobrir, investigar, experimentar aprender, aprofundar os seus conhecimentos no domínio da natureza e da sociedade.

Em síntese, convém reforçar o já anteriormente expresso:

Educar pela arte tem como propósito o desenvolvimento do indivíduo como um todo, no domínio cognitivo, afetivo e psicomotor.

Educar pela arte é também estreitar laços com outras disciplinas e professores, bem como com a comunidade envolvente. Educar pela arte contribui para o desenvolvimento da criatividade pedagógica nos professores e a autoestima e autoconceito nos alunos, assim como o desenvolvimento estético e da educação do gosto. Educar pela arte permite o desenvolvimento da percepção sobre o artista e sobre a criação artística. Facilita a formação do público e o desenvolvimento de canais de circulação da produção artística, isto é, o

aprofundamento do diálogo entre agentes educativos, os programadores e produtores artísticos.

Conclusão

A educação, dominada pela visão exclusivamente útil e prática, pode levar à criação de “adultos desequilibrados e infelizes, prontos a esgotarem a vida em actividades desordenadas e precipitadas” (Santos, 1966: 75). Como refere Alberto Sousa, “a ausência ou insuficiência de uma educação com horizontes culturais e artísticos deixa ficar de lado exatamente o que proporciona prazer e alegria, levando à construção de atitudes de vida baseadas em valores materialistas, mesquinhos, economicistas, em vez de levar a valores de natureza moral e espiritual” (Sousa, 2003: 82). A arte na educação vem travar esse desenvolvimento desmazelado e inconsequente. A educação deve ter em vista a educação do sensível, traduzindo-se na estimulação e no enriquecimento do racional, numa coordenação benéfica entre pensar, sentir e agir, e a valorização do irracional que tanto afeta a vida das crianças, dos adultos. Estes fins conseguidos pela arte são determinantes para a educação. Do docente de arte espera-se, hoje, que interaja com a comunidade envolvente ou dinamize o projeto global da sua escola. É neste quadro que a sua participação, enquanto docente, é esperada, solicitada e rentabilizada, num processo global de interações educativas.

Esta teorização sobre a função do professor que, sendo profissional consciente, está atento à dinâmica e à importância da mudança proporcionou um perfil traçado por vontades, dedicação, empenho e sensibilidade características humanas que constituem hoje virtudes face à realidade educacional.

Procurou-se neste relatório desenvolver algumas das qualidades referenciadas numa perspectiva de realização pessoal. Nesta ordem de ideias, considera-se que o professor de arte pode ser elemento chave como consumidor e produtor de saber educativo, dada a sua vivência e formação.

Na elaboração do relatório atendeu-se à importância de determinados itens no contexto de uma educação em mudança: o ato simbólico das ações (*workshops*); o papel do professor no seu quotidiano; a arte como meio de valorizar a atividade exigida ao ato educativo. A arte como polarizadora de ações reforça e intensifica uma relação afectiva, permitindo a partilha do bem e do belo, do real e do sonho, da ética e da ciência.

Parece absurdo que as matérias clássicas ainda sejam *apenas* trabalhadas pelo uso dos manuais. É importante, por isso, fornecer ao educador novas formas de linguagem. No entanto, não se quer reduzir o papel da arte a um mero acessório lúdico de aprendizagem. Não se quer que estas produções artísticas, por muito encorajadoras e úteis e com resultados

apelativos, se percam na limitativa utilidade ou no prazer efémero de um instante de libertação e evasão da vida real. Pretende-se, sim, incentivar a transformação da realidade educativa, revestindo os conhecimentos de sentido. Deseja-se mostrar que esta forma de linguagem, tantas vezes desleixada nas nossas escolas, tem a abertura e a humildade de se colocar ao serviço de um bem maior. A questão pode tomar contornos inclusive de identidade nacional, pois, como refere Santos, “sem uma formação artística extensiva a praticamente toda a população, não pode uma nação dizer-se plena de vitalidade, possuidora dos bens todos a que tem direito, apta a completamente se conhecer a si própria e a outras nações, suficientemente preparada para modificar em seu favor o curso dos acontecimentos” (Santos, 1966: 104).

Os *workshops* pretenderam contribuir para o melhoramento da educação face aos problemas diagnosticados. Neste sentido, pensou-se em estimular um pensamento em que a aula seja espaço dinâmico de vivência, de acontecimento e de percepção, em que o limite imposto pela ideia tradicional e errónea de cognição seja ultrapassado pela solicitação de uma vida ativa e afectiva - estimular o desejo e a necessidade do aluno.

Não tem sentido continuar, certamente por comodidade, a diferenciar entre educação intelectual, física e artística. As disposições estéticas/éticas/cognitivas devem ser insinuadas em toda a situação escolar. A educação pela arte, que se reservaria a certas formas específicas de ações (*workshops*), é, nesta nova vontade educativa, o estímulo vital para mobilizar todas as funções mentais e estimular o valor humano e social.

Numa tónica de continuidade e visando uma maior explicitação do relatório final, parecem dignos de registo os sobressaltos da atualidade e o seu aproveitamento numa dimensão positiva e de alerta para decisões atempadas e acertadas numa perspectiva pedagógica. A Escola passa, hoje, por uma fase difícil a vários níveis. Essa questão tem particularidades nacionais, embora partilhadas à escala mundial. Um dos problemas prefigurados são as dificuldades em acompanhar as profundas e rápidas alterações que a sociedade atravessa, provocando desfasamentos entre as duas realidades, ou seja, escola e sociedade em mudança. Muitas vezes as práticas dos professores continuam ligadas ao passado e à rotina, por outro lado a formação dos professores revela-se insuficiente, ou até inadequada, face às exigências atuais. Quantos adaptarão as suas metodologias à realidade e perfil dos alunos? Mesmo em pleno século XXI, e depois das escolas serem ‘invadidas’ pelo Plano Tecnológico, atrevemo-nos a questionar: quantos professores utilizarão as novas tecnologias, de uma forma ativa e inovadora, na sala de aula?

O objectivo é propor uma prática educativa renovadora, que confira capacidades a cada aluno para desenvolver aprendizagens num espaço apropriado e motivador, onde a participação é plural e cada um acrescenta, com o seu contributo, riqueza, destrezas e conhecimentos. Este trabalho pode ser pautado pela orientação do professor ou por iniciativa do(s) aluno(s), após o conhecimento dos conteúdos que se pretendem explorar. Nesta perspectiva, a Escola deve ser capaz de criar ambientes de aprendizagem estimulantes, baseados em projetos simples, mas de valor educativo e formativo.

Não será demais salientar que, nos *workshops*, propôs-se uma abordagem de trabalho que potencia a vertente criativa. Através desta, fomentaram-se as capacidades que os alunos já possuem e enfatizou-se a transferência do ‘ensinar’ para o ‘aprender’, através da troca de experiências e de ideias.

Esta intervenção pretendeu explorar uma metodologia que não se baseasse na transmissão de informação ou na repetição do que já foi dito ou feito, mas na valorização do método, modo e processo, permitindo pensar em novos paradigmas metodológicos enriquecedores para a formação dos alunos e capazes de romper alguns modelos de pedagogia ainda hoje em uso. Ver a Arte como uma aliada incondicional nos processos de busca pela harmonia do ser, em termos da evolução do conhecimento e de aprendizagem, dá-nos a certeza de que novos e significativos encontros surgirão ao longo desta desafiadora estrada que é a nossa formação e a formação dos nossos alunos, enquanto docentes.

Referências bibliográficas

- Arnheim, R. (1989). *Intuição e Intelecto na Arte*, São Paulo: Martins Fontes.
- Arroyabe, M. Luísa Amigo Fernández de (1999). *Aportación del Arte a la Formación Humana*, Letras de Deusto, nº83 (vol. 30), pp. 119-152.
- Barbosa, Ana Mae (2008). *Ensino da arte: memória e história*, São Paulo: Perspectiva.
- Barbier, Jean-Marie (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*, Porto: Porto Editora.
- Barroso, Geraldo (2008). *Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise dos sistemas públicos de escolarização obrigatória*. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 21. Braga: Universidade do Minho, pp. 33-58.
- Bertrand, Yves (1998). *Teorias Contemporâneas da Educação*, Horizontes pedagógicos, Instituto Piaget.
- Best, David (1996). *A Racionalidade do Sentimento: o papel das artes na educação*, Lisboa: Edições Asa.
- Bronowski, Jacob (1983). *Arte e Conhecimento: ver, imaginar, criar*, Lisboa: Edições 70.
- Eisner, E. (1972). *Educating Artistic Vision*, Londres: Macmillan.
- Eisner, E. (1973). *Do Behavioural Objectives and Accountability have a place in Art Education?*, In *Art Education*, 26, nº5.
- Eisner, E. (1979). *The Educational Imagination. On the Designs and Evaluation of school Programs*, New York: Macmillan Pub. Inc.
- Eisner, Elliot W. (1992). *La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano*. *Revista Española de Pedagogia*, ano L, nº191, pp. 15-35.
- Franco, A. S., (2011). *Ciências e Cognição*, *Revista interdisciplinar de estudos da cognição*, vol.16 (1):112-126.
- Freud, Sigmund (1994). *Textos Essenciais sobre Literatura, Arte e Psicanálise*, Publicações Europa – América: Men Martins, Lisboa.
- Figueiredo, A. D. (2003). *Uma trilogia com quatro dimensões, Que sociedade? Que conhecimento? Que educação?* Org.: Universidade de Coimbra, C. de Compet. Braga: Nónio Século XXI, Universidade do Minho.

- Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain. A Cognitive Approach to Creativity*, Nova York: Basic Books.
- Júnior, Alberto Lucena (2002). *Arte da Animação: técnica e estética através da história*, São Paulo: Editora SENAC.
- Luzuriaga, Lorenzo (1970). *Pedagogia*, São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Lowenfeld, Viktor (1957). *Creative and mental growth*, 3a Edição, N. York: Macmillam.
- Martins, Mirian C.; Picosque, Gisa; Guerra, M. Terezinha Telles (1998). *Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*, São Paulo: FTD.
- ME/DEB, Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB, Ministério da Educação. Departamento de Ensino Básico (1999). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Gerais e transversais*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Morais, M. F. (2001). *Definição e Avaliação da Criatividade: uma abordagem cognitiva*, Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Morais, M. F. e Azevedo, I. (2008). “Criatividade em contexto escolar: Representações de professores dos Ensinos Básico e Secundário”, In Moraes, M. F. e Bahia, S. (Coord.). *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (Coleção: Psicologia da Educação). Braga: Psiquilíbrios Edições. Elliot W. Eisner.
- Ostrower, F. (1984). *Criatividade e Processos de Criação* Petrópolis: Vozes.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.
- Pombo, Olga (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*, Lisboa, Antropos.
- Quintás, Alfonso Lopez (1992). *Experiencia Artística y Formación Humana*, Revista Española de Pedagogia, ano L, nº191. Deviam constar as páginas.
- Quintás, Alfonso López (1999). *Inteligencia Creativa: el descubrimiento personal de los valores*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

- Read, Herbert (1943-1958). *Educação pela Arte*, Edições 70, Lisboa.
- Rey, Bernard (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris: ESF éditeur.
- Robinson, Ken (2009). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999a). *Os professores e a Gestão do currículo*, Porto: Porto Editora.
- Santos, João; Skapinakis, Nikias; Rebelo, L. Francisco; Portas, Nuno; Branco, João de Freitas; Grácio, Rui (1966). *Educação Estética e Ensino Escolar*, Lisboa: Publicações Europa-América.
- Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 1.º Volume – Bases Psicopedagógicas, Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, Alberto B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação*. 3.º Volume – Música e Artes Plásticas, Lisboa: Instituto Piaget.
- Stenberg, R. J.; Williams, W. M. (1999). *Como desenvolver a Criatividade do aluno*. Coleção cadernos CRIAP – Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico, Porto: Edições Asa.
- Stenberg, R. J. (2005). *Inteligência de sucesso*, Lisboa: Ésquilo Edições & Multimédia.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition-Verbal Tests, Forms A and B- Figural Tests, Forms A and B*. Princeton, NJ: Personnel Press.

Anexos

Índice

Anexo 1 – Atividades. Aplicação/Execução. Fotografias

1.1 – *Workshops* 1 e 2 – Articulação vertical (Escola Secundária D. Maria II e Escola Secundária Sá de Miranda)

Anexo 2 – Atividades. Aplicação/Execução. Fotografias

2.1 – *Workshops* 3 e 4 – Articulação horizontal (A disciplina de Educação Visual e a Área Curricular de Português na Escola Secundária D. Maria II)

Anexo 3 – Inquéritos por questionário

3.1 – Inquéritos de Investigação

3.1.1 – Inquérito Socio-biográfico

3.1.2 – Inquérito da Disciplina de Educação Visual

3.1.3 – Inquérito da Natureza da transversalidade da Língua Portuguesa

3.2 – Tratamentos Estatísticos

3.2.1 – Estatística do Inquérito Socio-biográfico

3.2.2 – Estatística do Inquérito da Natureza da transversalidade da Língua

Portuguesa

3.3 – Inquéritos de Avaliação

3.3.1 – Inquérito de Avaliação das aulas de Educação Visual

3.3.2 – Inquérito de Avaliação dos *workshops* 1 e 2

3.3.3 – Inquérito de Avaliação dos *workshops* 3 e 4

Anexo 1 – Atividades. Aplicação/Execução. Fotografias

1.1 – *Workshops* 1 e 2 – Articulação vertical (Escola Secundária D. Maria II e a Escola Secundária Sá de Miranda)







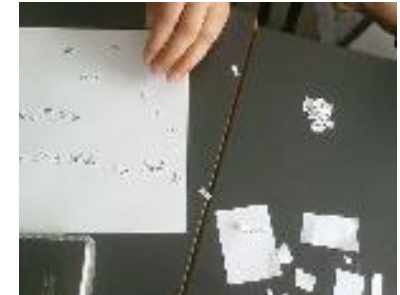




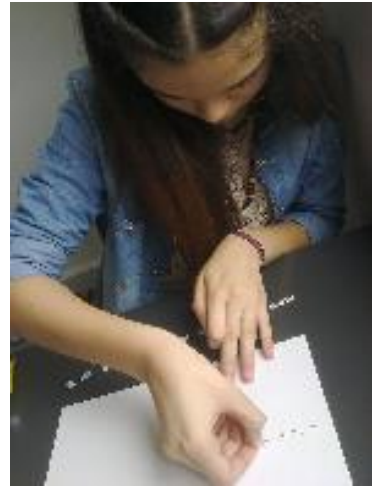
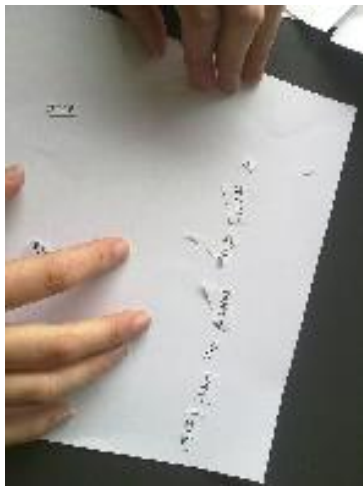
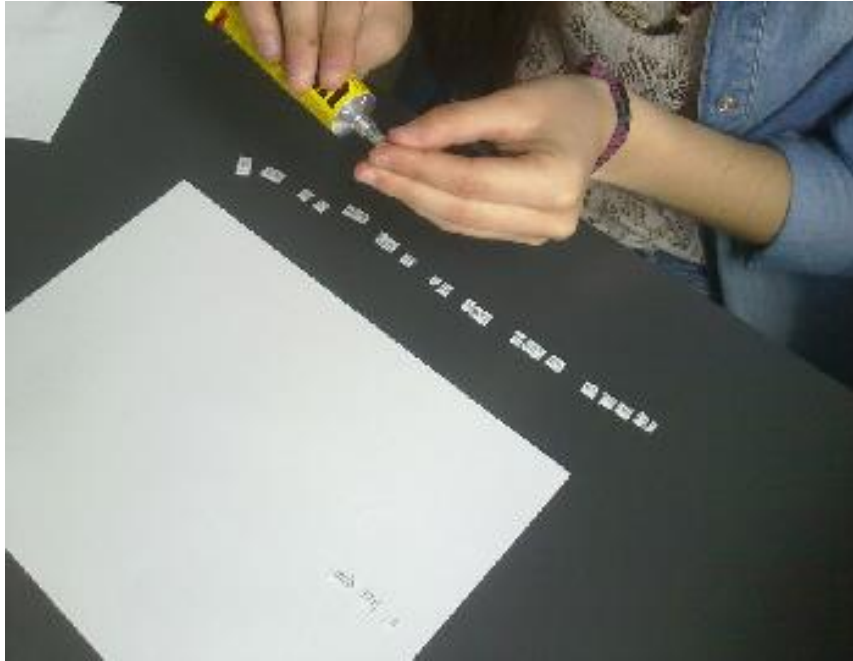


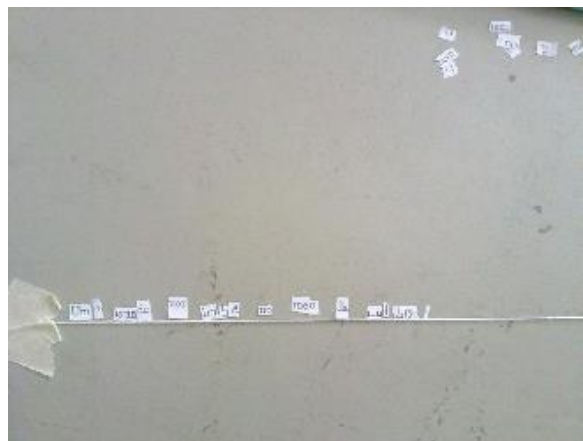










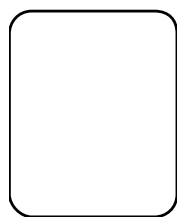


Anexo 3 – Inquéritos por questionário

3.1 – Inquéritos de Investigação

3.1.1 – Inquérito Socio-biográfico

Registo Sociobiográfico



1 Identificação do aluno

Nº de processo: Nº: Turma:

Nome:

Sexo:

BI:

Emissão:

Data de Nascimento:

Nacionalidade:

Morada:

Código Postal:

Telefone:

Telemóvel:

E-mail:

Português Língua Não-Materna

Língua Materna:

Número de anos que viveu fora de Portugal:

Há quanto tempo regressou/vive em Portugal:

2 Encarregado de Educação

Nome:

Parentesco: Outro:

Morada:

Código Postal:

Telefone:

Telemóvel:

E-mail:

Meio de contacto preferido:

3 Situação Familiar

Pai: X Idade:

Mãe: X Idade:

Nº de irmãos: Avô: Avó: Outros:

Escolaridade dos pais

Pai / Padrasto:

Mãe / Madrasta:

Profissão do pai: Pequenos empresários / Empregados dos Serviços / Comércio / Administrativos

Profissão da Mãe:

Profissão do pai:

Profissão da mãe:

Em tempo de aula, com quem vives: com o agregado familiar

4 Deslocação Casa / Escola

Habitualmente como te deslocas de casa para a escola?

Habitualmente, quanto tempo demora a fazer o percurso?

5 Apoios Escolares

Beneficias de algum subsídio da Acção Social Escolar?

Tens bolsa de estudos?

6 Hábitos Alimentares

Costumas tomar

Pequeno-almoço:

Almoço:

Lanche:

Jantar:

Costumas utilizar a cantina da escola?

7 Saúde

Tens dificuldades:

Auditivas?

Visuais?

Motoras?

Outras?

Se respondeu outras, especifica:

8 Situação Escolar

Em que escola concluíste o 7º ano?

Nesse ano frequentaste ensino regular?

Classificações obtidas no 7º ano

Português:

Matemática:

Ciências Físico-Químicas:

Língua Estrangeira:

Já reprovaste alguma vez?

Em que anos?

Que ano lectivo frequentou no ano passado?

Estás inscrito com módulos em atraso?

Em que disciplinas

Além de estudar exerces, habitualmente, outro tipo de trabalho?

Qual?

9 TIC

Tens um computador que possas utilizar em casa?

Utilizas habitualmente o computador?

Para quê?

Sabes trabalhar com Word/Excel/PowerPoint/criar blog . Participar blog?

Tens acesso pessoal à Internet?

Com que frequência costumás aceder à Internet?

Para que fins?

Indica dois dos teus sites favoritos:

10 Hábitos / Gostos / Vivências

Fazes parte de alguma associação?

De que tipo?

Indica 3 actividades com que ocupas os teus tempos livres:

Gostas de ler?

Tens livros (sem ser os escolares)?

Costumas ler?

Indica o título de 2 jornais que leias habitualmente:

Indica o título e o autor de duas obras que tenhas lido recentemente:

Costumas ir ao cinema?

Que tipo de filmes aprecias mais?

Vês diariamente televisão?

Quais são os teus programas favoritos?

Já foste ao:

Gostaste de ir ao:

Interessa-te ir mais vezes ao:

Costumas ir á Biblioteca da escola?

Em anos anteriores, quantas visitas de estudo fizeste?

Indica uma que tenhas apreciado particularmente:

Pensas continuar a estudar?

Já tens uma ideia da profissão que gostarias de ter?

Em caso afirmativo, qual?

A análise dos questionários auxiliará na melhoria de futuras formações.

3.1.2 – Inquérito sobre a Disciplina de Educação Visual



Escola Secundária de D. Maria II – Braga - Código 401341
Departamento de Artes, Tecnologias e Desporto

Inquérito Educação Visual

Nome: _____ Idade _____ Nº _____ Ano/Turma _____

1. Tens computador em casa? sim não

Internet? sim não

2. Tens boas condições para estudar em casa? Sim Não

3. Indica o teu local onde costumavas estudar: _____

4. Fazes pesquisas na Internet? sim não

5. O que mais procuras na internet?

Imagens

Vídeos

Jogos

Música

Moda

Desporto

Meteorologia

Filmes

Séries

Outros: _____

6. Como ocupas habitualmente os teus tempos livres?

Enumera de 1 a 6 (o que mais gostas)

Ler

Ouvir música

Estudar

Ver televisão

Cinema

Ajudar os pais

Jogar jogos de
Computador

Conversar com
os amigos

Praticar
desporto

Passear

Tocar ou ouvir
música

Desenhar e
pintar

Outra atividade

Qual? _____

7. Qual a profissão ou área que gostarias de ter/trabalhar?

8. Qual a tua disciplina(s) preferida(s):

9. Disciplinas com maior dificuldade:

10. Programa(s) de televisão favorito(s):

11. Lê(s) revista(s) ou jornais? Se sim, qual(a)s?

12. Tipo(s) de música(s) favorito(s):

13. Filme(s) preferido(s):

14. Passatempos (hobbies):

15. Viagens:

16. Já visitaste alguma galeria de Arte? sim não
Qual? _____

17. Gostaste de algo que viste? _____

18. Tens contacto com algum músico ou artista? sim não

Familiar Amigo Conhecido

Outro. Qual? _____

19. Gostas de apreciar a Natureza (um local ou objeto da natureza)? sim não

20. Praticas alguma atividade ao ar livre? sim não
Se sim, qual? _____

21. Desporto favorito: _____

22. Já assististe a algum concerto de música? sim não
Se sim, qual? _____

23. Tens algum Pintor(s) favorito(s): sim não

Qual? _____

24. Assinala todos os elementos seguintes pela seguinte escala:

0	1	2	3	4
(não conheço)	(conheço pouco e não gosto)	(conheço pouco e gosto)	(conheço bem e gosto)	(conheço bem e não gosto)

Literatura Cinema Teatro Arquitetura Escultura
 Arte Urbana Vídeo Arte DJ/ VJ Arte Digital Desenho
 Música Fotografia Dança Pintura Moda
 Graffiti Pintura Instalação Design Artesanato

Outro(s): _____

25. Conheces algum destes movimentos artísticos? sim não
 Se sim, assinala com um X.

Art Déco	Arte Abstrata	Graffiti
Arte Conceitual	Cubismo	Street Art
Dadaísmo	Expressionismo	Impressionismo
Pintura Naif	Pop Art	Surrealismo

Outro(s): _____

26. Assinala com um X os artistas que conheces.

Picasso	Van Gogh	Salvador Dalí	Kandinsky	Mondrian
Matisse	Monet	Seurat	Gauguin	Miró
Andy Warhol	M. C. Escher	Marcel Duchamp	Leonardo da Vinci	Matisse
Joana Vasconcelos	Pedro Cabrita Reis	Paula Rego	Vieira da Silva	José de Guimarães

Outro(s): _____

27. Quais os materiais/técnicas que gostas mais de trabalhar?

Pastel seco	Lápis de Cor	Guaches	Aquarela
Óleo	Pastel de óleo	Acrílico	Colagem
Técnica Mista	Pasta moldável	Gesso	Tecidos
Canetas de Feltro	Papel/Cartão	Sabão	Materiais reutilizáveis

Outro(s): _____

28. Como é que te deslocas para a escola?

Transporte público Carro Motociclo Bicicleta a pé

29. Costumas participar em atividades extracurriculares?

Sim Não Por vezes

30. Os teus pais ajudam-te nos trabalhos de casa?

Sim Não Por vezes

31. Quais as características que mais aprecias num Professor?

- Exigência Compreensão Escute os alunos Sentido de Humor
 Sentido de Justiça Pontualidade Participação Outra

Qual? _____

32. Gostas da disciplina de Educação Visual? Sim Não

33. Esta disciplina é teórico-prática, qual é a tua aula de preferência?

- Aula teórica Aula prática Aula teórico-prática

34. O que mais gostas de fazer na aulas de Educação Visual?

35. Qual a tua avaliação a Educação Visual no ano anterior? (Assinala com um X)

- 1 2 3 4 5

36. Tens dificuldades à disciplina? Sim Não

Se sim, quais? _____

37. Que estratégias preferes que os teus professores usem para leccionar?

- Exposição oral
 Recursos audiovisuais (imagens, filmes, vídeos, Power Point, música, sites, etc.)
 Atividades práticas com os alunos (resolução de exercícios, trabalhos de pesquisa, atividades laboratoriais, etc.)
 Recurso a textos (manual escolar, artigos, jornais, sites, etc.)
 Simulações

38. Achas que o professor deva usar recursos de comunicação da internet (*chats, forums, email, facebook, etc.*) para partilhar informação sobre as matérias dadas?

- Sim Não

39. O que achas do uso de recursos educativos multimédia (Power Point ;Filmes, Música, Internet, etc.) no processo ensino-aprendizagem:

- Aumenta a tua motivação
 Aumenta a tua autonomia
 Facilita o processo ensino-aprendizagem

40. Neste espaço coloca sugestões para enriquecer e aproveitares mais a disciplina de E.V.:

Muito obrigada pelas tuas respostas!

3.1.3 – Inquérito sobre a Natureza da transversalidade da Língua Portuguesa

PARTE III

NATUREZA DA TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA

ASSINÁ-LA COM A OPÇÃO MAIS CORRECTA



D. MARIA II



1 CONSIDERAS IMPORTANTE QUE A LÍNGUA PORTUGUESA SEJA TRABALHADA DE FORMA TRANSVERSAL?

SIM NÃO

JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA

2 CONSIDERAS QUE A EDUCAÇÃO VISUAL PODE CONTRIBUIR PARA UM MELHOR DOMÍNIO DE TODAS AS ÁREAS CURRICULARES?

SIM NÃO

3 CONSIDERA QUE EXISTEM ÁREAS CURRICULARES (DISCIPLINARES E NÃO DISCIPLINARES) COM MAIS AFINIDADES COM A LÍNGUA PORTUGUESA?

SIM NÃO

3.1 SE RESPONDEU SIM, INDIQUE A ÁREA CURRICULAR (OU ÁREAS CURRICULARES), (DISCIPLINARES E NÃO DISCIPLINARES), QUE TEM MAIS AFINIDADES COM A LÍNGUA PORTUGUESA.

4 CONSIDERA QUE AS OUTRAS ÁREAS CURRICULARES (DISCIPLINARES E NÃO DISCIPLINARES) PODEM CONTRIBUIR PARA UM MELHOR DOMÍNIO DA LÍNGUA PORTUGUESA?

SIM NÃO

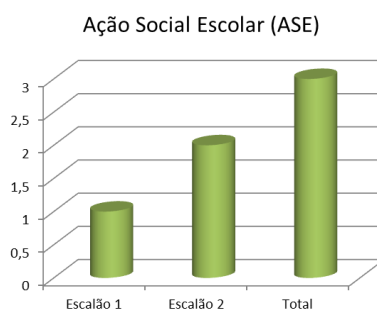
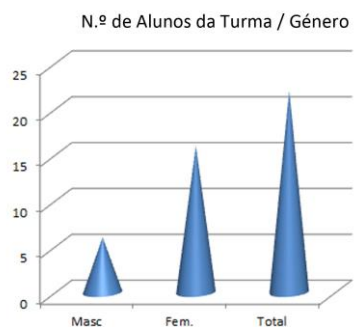
4.1 SE RESPONDEU SIM, INDIQUE A ÁREA CURRICULAR (OU ÁREAS CURRICULARES), DISCIPLINAR (ES) OU NÃO DISCIPLINAR (ES) QUE, NA TUA OPINIÃO, POSSA (M) CONTRIBUIR PARA UM MELHOR DOMÍNIO DA LÍNGUA PORTUGUESA.

Este inquérito é anónimo e confidencial e tem como objetivo a avaliação da formação realizada. A análise dos questionários auxiliará na melhoria de futuras formações.

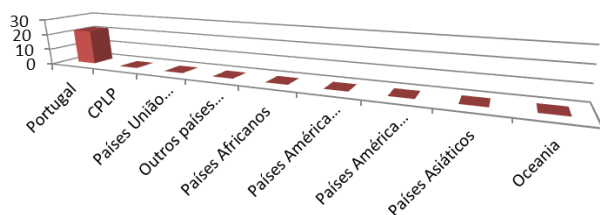
3.2 – Tratamentos Estatísticos

3.2.1– Estatísticas dos Inquéritos Socio-biográficos

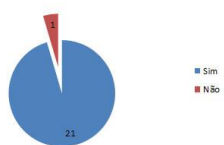
Caraterização 8.º B | 2011/2012



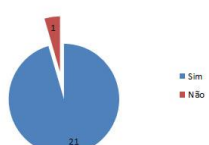
País de Origem dos Alunos



Acesso às TIC - Possui Computador?



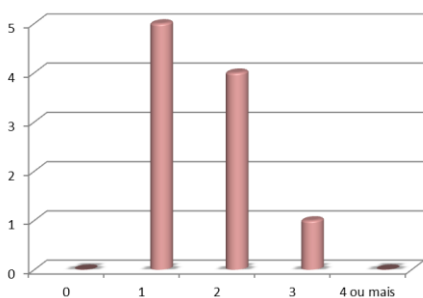
Acesso às TIC - Possui Internet?



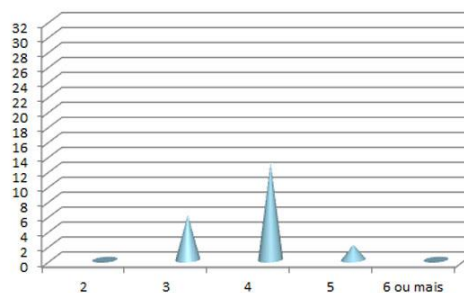
Frequenta a Biblioteca ?



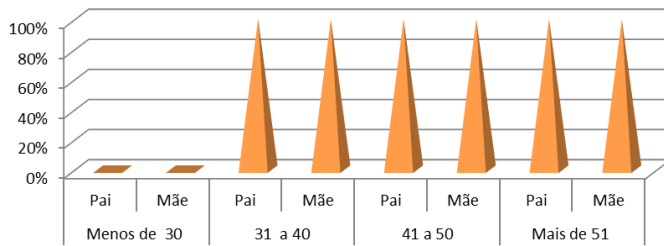
Número de Irmãos



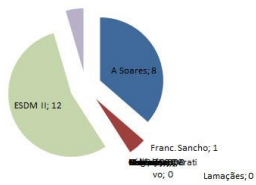
Número de Pessoas do Agregado Familiar



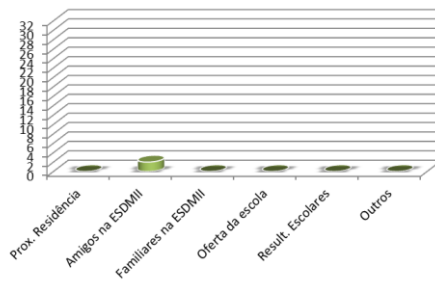
Idade dos Pais / Encarregados de Educação



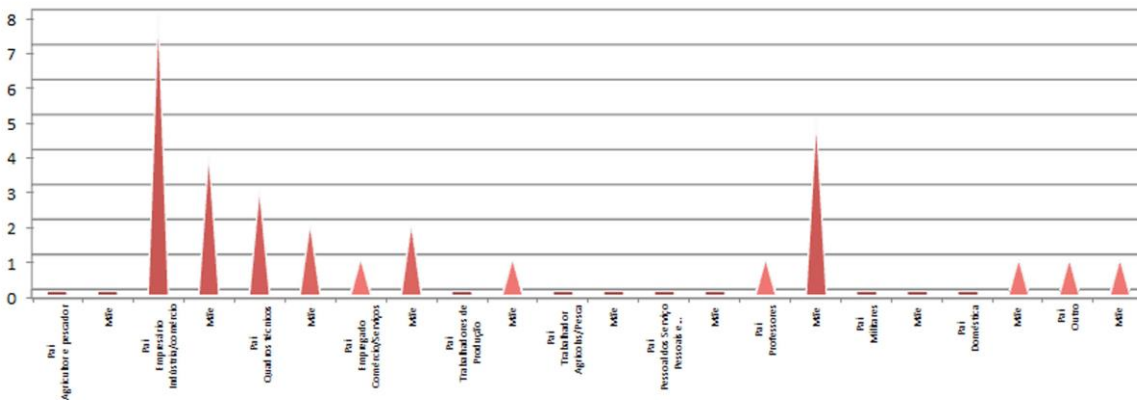
Estabelecimento de Ensino Frequentado no Ano Letivo 2010/2011



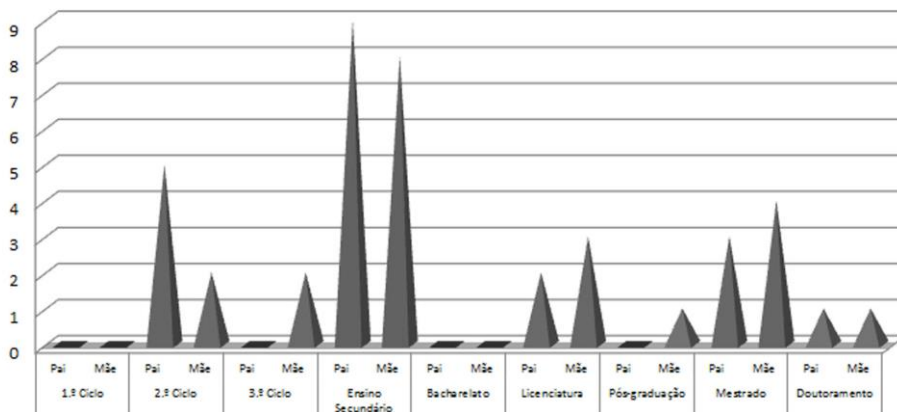
Motivos que conduziram à seleção da ESDMII

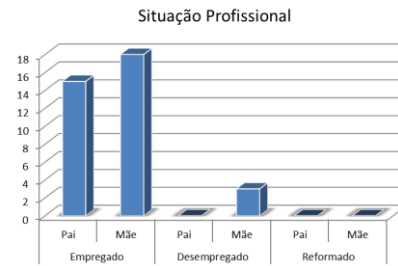
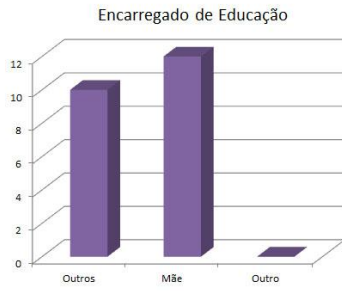


Áreas Profissionais dos Pais / Encarregados de Educação

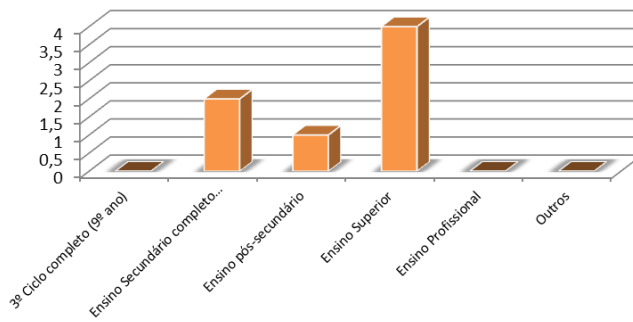


Habilitações académicas dos Pais / Encarregados de Educação

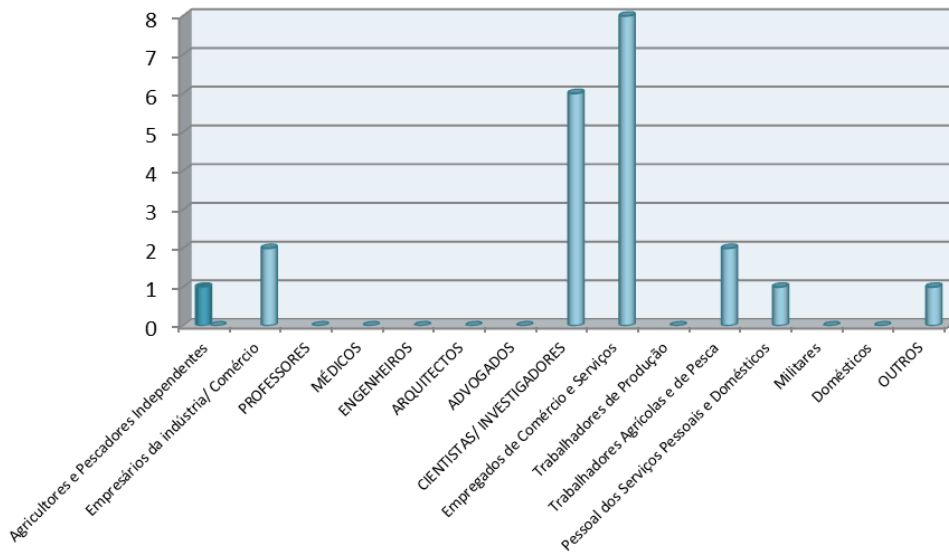




Expectativas dos alunos face à escola



Áreas de Estudo ou Trabalho - Expectativas Alunos



GRELHA RESUMOS DOS REGISTOS BIOGRÁFICOS

ANO	8°	NÚMERO		
TURMA	B			
GÉNERO	MASCULINO	6		
	FEMININO	16		
TOTAL		22		
MÉDIA DE IDADES	(ver MÉDIA na listagem da turma)	12,7		
SASE	Escalão 1	1		
	Escalão 2	2		
TOTAL		3		
RESIDENTE NO CONCELHO DE BRAGA: FREGUESIA DE ORIGEM	ADAÚFE		PALMEIRA	
	ARCOS		PANOIAS	
	ARENTIM		PARADA DE TIBÁES	
	ÁVELEDA		PEDRALVA	
	CABREIROS		POUSADA	
	CELEIROS		PRISCOS	
	CIVIDADE (BRAGA)		REAL	1
	CRESPOS		RUI LHE	
	CLINHA		SANTA LUCRÉCIA DE ALGERIZ	1
	DIUME		PENSO (SANTO ESTÉVÃO)	
	ESCUDEIROS		SÃO JOÃO DO SOUTO	
	ESPINHO		SÃO JOSÉ DE SÃO LÁZARO	8
	ESPORÕES		PASSOS (SÃO JULIÃO)	
	FERREIROS		ESTE (SÃO MAMEDE)	
	FIGUEIREDO		MERELIM (SÃO PAIO)	
	FRADELOS		ESTE S. PEDRO	
	FRAJÃO	1	MERELIM (SÃO PEDRO)	
	FROSSOS	1	OLIVEIRA (SÃO PEDRO)	
	GONDIZALVES		SÃO VICENTE (BRAGA)	
	GUALTAR	3	PENSO (SÃO VICENTE)	1
	GLISANDE		SÃO VÍCTOR	4
	LAMAÇÃES		SÉ (BRAGA)	
	LAMAS		SEMELHE	
	LOMAR		SEQUEIRA	
	MAXIMINOS (BRAGA)		SOBREPOSTA	
	MIRE DE TIBÁES		TADIM	
	MORREIRA		TEBOSA	
	NAVARRA		TENÕES	
	NOGUEIRA		TRANDEIRAS	
	NOGUEIRO		VILAÇA	
	PADIM DA GRAÇA		VIMIEIRO (BRAGA)	
	RESIDENTE NOUTRO CONCELHO DO DISTRITO DE BRAGA:	Amares	1	Póvoa de Lanhoso
Barcelos			Terras de Bouro	
Cabeceiras de Basto			Vila Verde	
Celorico de Bastos			Vila Nova Famalicão	
Esposende			Vila Verde	
Fafe			Vizela	
Guimarães			Outro distrito	
PAÍS DE ORIGEM	PORTUGAL	22		
	Comunidade de Países de Língua Portuguesa (Angola, Brasil, Timor, Guiné Bissau, Moçambique, S. Tomé, Cabo Verde)			
	Países da União Europeia			
	Outros países Europeus			
	Países Africanos			
	Países da América Latina			
	Países da América do Norte			
	Países Asiáticos			
Oceania				
TIC NA RESIDÊNCIA	COMPUTADOR	SIM	21	95,45455
		NÃO	1	4,545455
	INTERNET	SIM	21	95,45455
		NÃO	1	4,545455
ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO	PAI	10		
	MAE	12		
	OUTRO			
IDADES DOS PAIS	MENOS DE 30 ANOS			
	DE 30 A 40 ANOS	3	5	
	41 A 50 ANOS	12	14	
	MAIS DE 50 ANOS	4	2	
N.º DE PESSOAS NO AGREGADO FAMILIAR	2	0		
	3	6		
	4	13		
	5	2		
	6 OU MAIS	0		
		PAI	MÃE	
N.º DE IRMÃOS	0	0		
	1	13		
	2	4		
	3	1		
	4 OU MAIS	0		
		PAI	MÃE	
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	1º CICLO	0	0	
	2º CICLO	5	2	
	3º CICLO	0	2	
	ENSINO SECUNDÁRIO	9	8	
	ENSINO SUPERIOR	0	0	
	BACHARELATO	0	0	
	LICENCIATURA	2	3	
	PÓS-GRADUAÇÃO	0	1	
	MESTRADO	3	4	
	DOUTORAMENTO	1	1	
CATEGORIAS SOCIO-PROFISSIONAIS		PAI	MÃE	
	Agricultores e Pescadores Independentes	0	0	
	Empresários da indústria/ Comércio	8	4	

Quadros técnicos superiores	4	2		
Quadros técnicos não superiores	3	2		
Empregados de Comércio e Serviços	1	2		
Trabalhadores de Produção	0	1		
Trabalhadores Agrícolas e de Pesca	0	0		
Pessoal dos Serviços Pessoais e Domésticos	0	0		
Professores	1	5		
Militares	0	0		
Domésticos	0	1		
Desempregados	1	3		
Reformados	0	0		
Outros	1	1		
	PAI	MÃE		
Situação profissional	Empregado 15	18		
	Desempregado 0	3		
	Reformado 0	0		
Estabelecimento de ensino frequentado no ano lectivo 2010/ 2011	EB 2,3 André Soares	8	EB 2,3 Palmeira	0
	EB 2,3 Francisco Sanches	1	EB 2,3 Gualtar	0
	EB 2,3 Lamações	0	EB 2,3 / Sec Maximinos	0
	EB 2,3 Cávado	0	EB 2,3 Celeirós	0
	EB 2,3 Cabreiros	0	Outras Escolas Secundárias	0
	EB 2,3 Real	0	Ensino Particular/Coperativo	0
	EB 2,3 Nogueira	0	Esc. Sec. D. Maria II	12
	EB 2,3 Tadim	0	Outro	1
Motivos que conduziram à selecção da ESDMII	Proximidade à residência	7	Outro	10
	Amigos na ESDMII	3	Qual:	
	Familiares na ESDMII	2		
	Oferta Educativa	3		
	Resultados Escolares	7		
N.º de Alunos Retidos no ano lectivo anterior (REPETENTE EM 2011/2012)	0			
Pretende ou Costuma frequentar a Biblioteca da escola?	Sim	11		
	Não	10		
Transporte	A pé	4		
	De carro próprio	16		
	De boleia	0		
	De transporte público	2		
Distância	até 1 Km	6		
	de 1 a 5Km	11		
	de 5 a 10 Km	0		
	Mais de 10 Km	3		
Duração	Menos de 10 min	11		
	Entre 10 e 20 min	8		
	Entre 20 e 30 min	3		
	Entre 30 min e 1hora	0		
	Mais de 1 hora	0		
Actividades Extracurriculares: Prática ou Gosto por	Desporto	9		
	Música	7		
	Artes	2		
	Literatura	1		
	Filmes/cinema	1		
	Internet/jogos/redes sociais	2		
NÍVEL DE EXPECTATIVAS DOS ALUNOS				
Habilitações Académicas				
3º Ciclo completo (9º ano)	0			
Ensino Secundário completo (12º ano)	2			
Ensino Superior	1			
Cursos pós graduação superior	15			
Curso Profissional e 12º ano	4			
Formação Técnica não superior	0			
Categorias Sócio-profissionais				
Agricultores e Pescadores Independentes	0			
Empresários da indústria/ Comércio	2			
Quadros técnicos superiores:				
Professor	6			
Médico	8			
Engenheiro	0			
Arquiteto	2			
Advogado, jurista, magistrado	1			
Jornalista, comunicação social	0			
Gestor, economista	0			
Quadros técnicos não superiores	0			
Empregados de Comércio e Serviços	0			
Trabalhadores de Produção	0			
Trabalhadores Agrícolas e de Pesca	0			
Pessoal dos Serviços Pessoais e Domésticos	0			
Militares	1			
Domésticos	0			
SE FOI ALUNO DA ESDMII EM 2010/2011 , INDIQUE:				
Um ponto forte da nossa escola		boas condições; bons professores	(Indicar 2 MAIS FREQUENTES)	
Um ponto fraco da nossa escola		dimensão excessiva; cantina	(Indicar 2 MAIS FREQUENTES)	

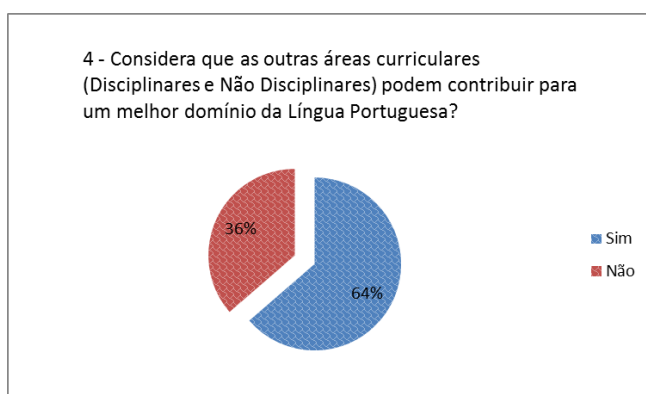
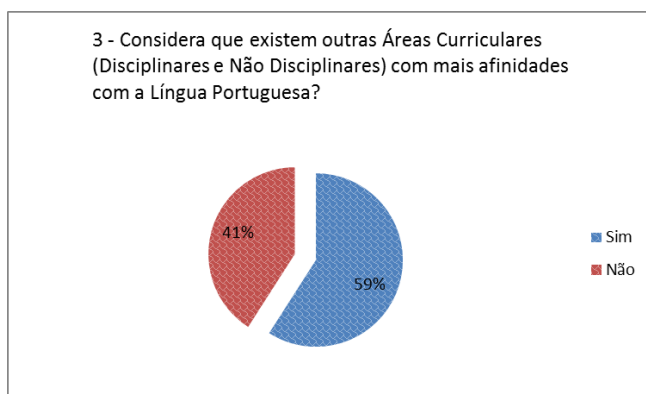
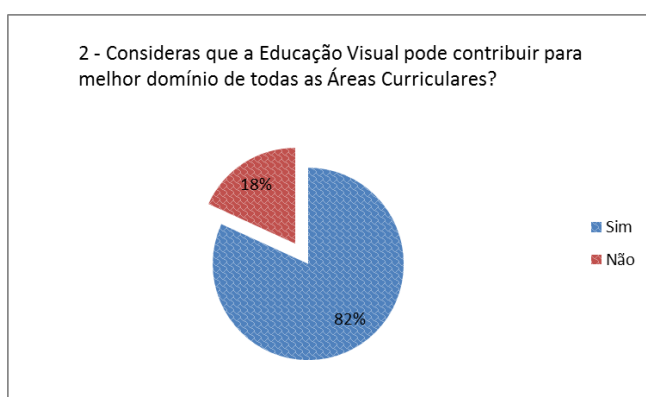
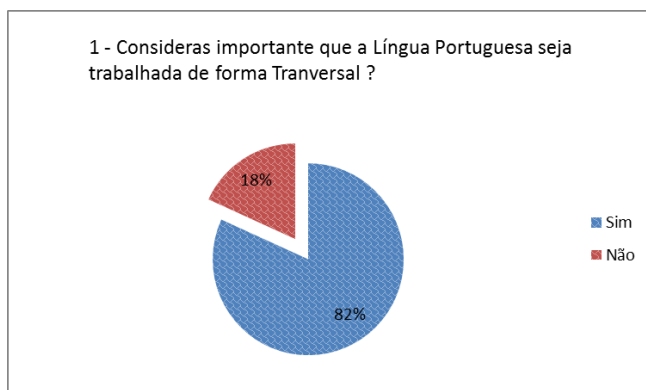
CARACTERIZAÇÃO DA TURMA 8º B – PERFIL DO ALUNO

N.º	Nome do aluno	Idade Escalão	Agregado familiar (Idades)	Enc. de Educação	Profissão		Habilitações		Escola frequentada no ano anterior (Turma)	Profissão desejada	Disciplinas favoritas	Disciplinas com mais dificuldades	Factores para eventuais dificuldades de aprendizagem
					Pai	Mãe	Pai	Mãe					
1	Afonso 2)	13 A	35	Mãe	?	Estudante 1)	?	Sec.	D. Maria II	Não sabe	EF; ET; MAT	HIST	Por causa da matéria
2	Ana Isabel	13	45; 47; 13	Pai	Quadro técnico	Professora	Sec.	Lic.	André Soares	Médica	ESP; CN; PORT	EF	Porque não tenho jeito
3	Ana Luísa 2)	13 A	39; 14	Mãe	Desempregado 1)	Assistente administrativa	2º C	Sec.	D. Maria II	Médica	INGL; HIST; CN	PORT; GEO	Não tive grandes bases
4	Ana Luísa	13	46; 46	Mãe	Empresário Ind. e Comerc.	Empresária Ind. e Comerc.	2º C.	2º C.	André Soares	Empresária Ind. e Comerc.	EV; FQ; TEA; EF	MAT; PORT.	Por causa da matéria
5	Ana Patrícia	13	44; 43; 17	Pai	Quadro técnico	Quadro técnico	Sec.	Sec.	André Soares	Professora	PORT; INGL; ESP	MAT; GEO	Por causa da matéria
6	Beatriz	13	39; 39; 7	Mãe	Empresário (restauração)	Empresária (restauração)	2º C	3º C	D. Maria II	Gestora de empresas	MAT; EV; TEA	ING; FQ	Converso na aula; Por causa da matéria; Estou distraída; Não gosto da disciplina (inglês)
7	Bruna	13	43; 47; 17	Mãe	Empresário	Operária	Sec	3º C	D. Maria II	Militar	ING; HIST; EF	GEO	Por causa da matéria
8	Cristina	13	42; 51; 27; 31	Pai	Biólogo (técnico de laboratório)	Emp. Comerc. e Servs.	Mest.	Sec.	André Soares	Advogada	EV; MAT; FQ;	INGL	Por causa da matéria
9	Daniel	13	47; 47; 17	?	Quadro técnico	Professora	Sec.	Mest.	André Soares	Médico	MAT; ESP	HIST	Não tenho interesse
10	Filipa	12	46; 41; 8	Mãe	Professor MAT - Secundário	Enfermeira	Mest	Mest	D. Maria II	Médica e cantora	TEA; CN; MAT; PORT; ESP	GEO; HIST; EF	Não indica
11	Francisco	14	41; 43; 8	Pai	Empresário Ind. e Comerc.	Empresária Ind. e Comerc.	Lic.	Lic.	André Soares	Arquitecto	EF; HIST; MAT(?)	GEO; MAT (?)	Não consigo compreender a maneira de explicar
12	Francisco	13	40; 42; 15; 6	Mãe	Empresário	Técnica superior de educação	Sec	Mest	D. Maria II	Cientista / Investigador	MAT; HIST; FQ	-	
13	Laura	13	53; 53;	?	Quadro técnico	Quadro técnico	Dout.	Dout.	André Soares	Médica	CN; GEO; HIST	PORT	Por causa da matéria
14	Leticia	13 A	46; 44; 19	Mãe	Vendedor	Doméstica	Sec	Sec	D. Maria II	Educadora de infância	ING; ESP; HIST	MA; PORT	Por causa da matéria
15	Mafalda	13	41; 44; 8	Mãe	Engenheiro civil	Professora 1º Ciclo	Mest.	Mest.	D. Maria II	Professora	ING; PORT; ESP; HIST; TEA	MAT; FQ; CN; GEO	Por causa da matéria; Não gosto da matéria (físico-química e geografia)
16	Manuel	13	46; 47; 13	Pai	Quadro técnico	Professora	Sec.	Lic.	André Soares	Professor	HIST; MAT; CN	-	
17	Natacha	13 A	46; 56; 14	Mãe	Trolha	Comerciante	2º C	Sec	D. Maria II	Advogada	EF; HIST; MAT	PORT	Por causa da matéria
18	Nidia 2)	13	33	Mãe	Empresário	Assistente de parafarmácia 1)	Sec	Sec	D. Maria II	Médica	PORT; CN; ESP	MAT; HIST	Converso na aula; Estou distraída
19	Raquel	13	48; 50	Mãe	Vendedor 1)	Recepcionista	3º C	Sec	D. Maria II	Não sabe	ESP; CN; FQ	MAT	Por causa da matéria
20	Sofia	13	52; 45; 19	Mãe	Comerciante	Professora EVT - 2º Ciclo	Lic.	Pós-Grad.	D. Maria II	Médica	INGL; MAT; EF	CN; FQ	Estudo pouco/não estudo
22	Bruna	13	40; 41; 2; 1	Pai	Empresário Ind. e Comerc.	Desempregada 1)	Sec.	2º C.	Francisco Sanches	Veterinária	TEA; EV; MAT; EF; ESP	PORT; INGL; FQ	Por causa da matéria; Estou distraída
23	Henrique	13	49; 25; 23; 21	Mãe	3)	Emp. Comerc. e Servs.		Sec.	Gonçalo Sampaio	Professor	INGL; TEA; EF	MAT	Barulho na sala de aula

Retenções	Anos de Escolaridade
Nidia	7º

Legenda: 1) Desempregado/a; 2) Vive apenas com um dos progenitores – mãe; 3) Falecido/a

3.2.2 – Estatística do Inquérito da Natureza da transversalidade da Língua Portuguesa



3.3 – Inquéritos de Avaliação

3.3.1– Inquérito de Avaliação das aulas de Educação Visual

PARTE I

DÁ A TUA OPINIÃO SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO VISUAL!

ASSINÁ-LA COM A OPÇÃO MAIS CORRECTA



1 FRACO . 2 INSATISFATÓRIO . 3 SATISFATÓRIO . 4 BOM . 5 MUITO BOM

1 GOSTASTE DAS AULAS DE EDUCAÇÃO VISUAL?

1 2 3 4 5

2 FICASTE A PERCEBER MELHOR OS CONTEUDOS CURRICULARES?

1 2 3 4 5

3 GOSTAVAS DE TORNAR A EXPERIMENTAR A EXPERIÊNCIA VIVIDA EM EDUCAÇÃO VISUAL?

1 2 3 4 5

4 ACHASTE QUE A PROFESSORA ERA MOTIVADORA E COOPERANTE?

1 2 3 4 5

DEIXA A TUA OPINIÃO. DIZ O QUE ACHASTE DAS AULAS, O QUE GOSTASTE MAIS E O QUE GOSTASTE MENOS.

Este inquérito é anónimo e confidencial e tem como objetivo a avaliação da formação realizada. A análise dos questionários auxiliará na melhoria de futuras formações.

.....

3.3.2– Inquérito de Avaliação dos *workshops* 1 e 2



Como avalia esta Actividade "Workshop de Animação"?

Por favor, responda assinalando com X a opção mais correcta.

1 Fraco. 2 Insatisfatório. 3 Satisfatório. 4 Bom. 5 Muito Bom.

		1	2	3	4	5
1	Grau de satisfação face às suas expectativas.					
2	Eficácia e adequação da metodologia e das técnicas.					
3	Qualidade dos recursos.					
4	Clareza e objectividade na transmissão da informação.					
5	Capacidade dos formadores de interessar e motivar.					
6	Relação dos formadores com o grupo.					
7	Apreciação global das sessões.					

Sugestões ou comentários:

Este inquérito é anónimo e confidencial e tem como objectivo a avaliação da formação realizada. A análise dos questionários auxiliará na melhoria de futuras formações.

Obrigada pela colaboração.

3.3.3 – Inquérito de Avaliação dos *workshops* 3 e 4

PARTE II

DÁ A TUA OPINIÃO SOBRE A TRANSVERSALIDADE COM PORTUGUÊS!

ASSINÁ-LA COM A OPÇÃO MAIS CORRECTA



1 FRACO . 2 INSATISFATÓRIO . 3 SATISFATÓRIO . 4 BOM . 5 MUITO BOM

1 GOSTASTE DA TRANVERSALIDADE COM PORTUGUÊS?

1 2 3 4 5

2 FICASTE A PERCEBER MELHOR OS CONTEUDOS CURRICULARES?

1 2 3 4 5

3 GOSTAVAS DE EXPERIMENTAR A EXPERIÊNCIA?

1 2 3 4 5

4 ACHASTE QUE A PROFESSORA ERA MOTIVADORA E COOPERANTE?

1 2 3 4 5

5 EFICÁCIA DA METODOLOGIA E DAS TÉCNICAS?

1 2 3 4 5

6 QUALIDADE DOS RECURSOS?

1 2 3 4 5

DEIXA A TUA OPINIÃO. DIZ O QUE ACHASTE DAS AULAS, O QUE GOSTASTE MAIS E O QUE GOSTASTE MENOS.

Este inquérito é anónimo e confidencial e tem como objectivo a avaliação da formação realizada. A análise dos questionários auxiliará na melhoria de futuras formações.
