

**BÁRBARA JOANA RODRIGUES LOURENÇO DE ALMEIDA
REBELO**

**VISITAS DE ESTUDO:
UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM.**

ORIENTADOR CIENTIFICO
Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES
E TECNOLOGIAS**

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

**LISBOA
2014**

**BÁRBARA JOANA RODRIGUES LOURENÇO DE ALMEIDA
REBELO**

**VISITAS DE ESTUDO:
UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM.**

Dissertação apresentada para a
obtenção do Grau de Mestre no Ensino
de Artes Visuais no 3.º ciclo do Ensino
Básico e Ensino Secundário, conferido
pela Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias.

Orientador Científico: Professora
Doutora Maria Odete Emygdio da Silva –
Lisboa – Portugal.

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES
E TECNOLOGIAS**

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

**LISBOA
2014**

Rebelo, Bárbara Joana Rodrigues Lourenço de Almeida Rebelo.

Visitas de Estudo: Uma Estratégia de Aprendizagem.

/ Bárbara Joana Rodrigues Lourenço de Almeida Rebelo – Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 2014.

nº de páginas f.: 67 il

Orientadores: Professora Dra. Maria Odete Emygdio da Silva. Dissertação (Mestrado)

1. Visitas de Estudo 2. Aprendizagem 3. Estratégias Facilitadoras da Aprendizagem 4. Educação Artística 5. Ensino Crítico 6. Aprendizagem Cooperativa 7. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa 8. Silva, Maria Odete Emygdio da.

AGRADECIMENTOS

O primeiro agradecimento tem de ser à Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva e à sua incansável ajuda!

Depois só posso agradecer aos meus pais, incansáveis e única causa da minha existência!

RESUMO

A educação através da arte contribui para que os indivíduos tenham uma maior sensibilidade, contribuindo para um melhor entendimento crítico do mundo. No entanto, a realidade do ensino actual é caracterizada por uma mudança do paradigma do ensino artístico. O programa de competências essenciais foi substituído pelas metas curriculares de Educação Visual, retirando-se o estudo da obra de arte do currículo nacional de educação. Encarando a Arte como a forma de expressão individual por excelência e cabendo ao professor a responsabilidade pela consciência do estar a lidar com seres humanos capazes de se destacarem pela sua individualidade, o nosso estudo teve como objetivos:

- perceber se as visitas de estudo, no âmbito da Educação Artística, contribuem para o ensino e a aprendizagem de competências académicas fundamentais;
- saber se estratégias como o Ensino Crítico e a Aprendizagem Cooperativa contribuem para o ensino e a aprendizagem de competências académicas fundamentais ao nível da Educação Artística.

De natureza qualitativa, utilizámos como instrumentos, a pesquisa documental e a entrevista semi-estruturada.

Os dados obtidos confirmam a importância da educação através da arte, bem como da aprendizagem contextualizada pelas visitas de estudo, organizadas de acordo com estratégias que fomentam a cooperação entre os alunos e desenvolvem a sua capacidade crítica.

Palavras-chave: Educação Artística; Visitas de Estudo; Aprendizagem Contextualizada; Ensino Crítico; Aprendizagem Cooperativa.

ABSTRACT

Education through art helps individuals to have greater sensitivity, contributing to a better understanding of the world. However, the current portuguese Education is characterized by a change in the paradigm of artistic Education. The essential skills program was replaced by the curricular goals of Visual Education and the study of the work of art was removed from the national education curriculum. Taking Art as the form of individual expression par excellence and being the teacher responsible to know how to deal with human beings able to stand out for their individuality, our study aimed to:

- realize if the field trips under the Arts Education, contribute to the education and learning of basic academic skills;
- whether strategies such as Active Learning and Cooperative Learning contribute to teaching and the learning of basic academic skills at the level of Art Education.

As instruments of qualitative nature, we used documentary research and semi-structured interviews.

The data confirms the importance of education through art, as well as contextualized learning through field trips, organized according to strategies that foster cooperation among students and develop their critical skills.

Keyword: Education through Art – Field Trips – Contextualized learning – Active Learning– Cooperative Learning.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I.ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
I.1. Educação Artística	6
I.1.1. Educação Artística e Aprendizagem.	10
I.2. Estratégias facilitadoras de Aprendizagem	12
I.2.1. Aprendizagem Contextualizada	12
I.2.2. Visitas de Estudo.....	16
I.2.2.1. Definição de Objectivos	19
I.2.2.2. Preparação e Implementação	19
I.2.2.3. Tipos de Visitas	21
I.2.2.4. Avaliação	24
I.2.2.5. Benefícios das Visitas de Estudo	25
I.2.3. Ensino Crítico	26
I.2.4. Aprendizagem Cooperativa	32
II.ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	37
II. 1. Questão De Partida	37
II.2. Objectivos Gerais.	37
II.3. Enquadramento do Estudo.....	37
II.4. Recolha e Tratamento de Dados	40
II.4.1. Pesquisa Documental	40
II.4.2. Entrevista	41
II.5. Caracterização dos Sujeitos.....	48
II.6. Caracterização da Escola	49
III.ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	51
IV. REFLEXÕES FINAIS.....	56
BIBLIOGRAFIA.....	62
Apêndice I - Guião de Entrevista	I
Apêndice II - Síntese das Entrevistas	III
Apêndice III - Análise de Conteúdo das Entrevistas	VII
Apêndice IV - Protocolo das Entrevistas	XIII
Anexo I - Decreto Lei 139/2012.....	a)
Anexo II - Metas Curriculares	b)

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – Ciclo de Aprendizagem de Kolb.....	16
--	-----------

INTRODUÇÃO

A realidade do ensino actual, é caracterizada por uma mudança do paradigma do ensino artístico. O programa de competências essenciais foi substituído pelas metas curriculares de Educação Visual, retirando-se o estudo da obra de arte do currículo nacional de educação.

A publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho, veio introduzir profundas alterações na estrutura curricular¹. O decreto define como fundamental “reforçar disciplinas fundamentais - como a Matemática e o Português, mas também as ciências físicas e naturais e as ciências sociais e humanas - e dar mais autonomia às escolas na gestão do currículo são dois dos grandes objectivos”. As Artes perante as outras disciplinas do Ensino Básico, estão resumidas a uma única frequência semanal, sendo imperiosa a organização de tempo para que se consigam cumprir todas as metas curriculares publicadas pelo Ministério da Educação em 2012²

A quitação deste estudo, no nosso entender, não permite um entendimento das razões que estão na origem de determinada obra de arte e, como tal, condiciona os alunos, transformando-os em peças que entrarão sem questionar na mecânica do sistema em que vivemos, quais Charlots maquinais dos ‘Tempos Modernos’³.

No moldar ou não, destas peças, desempenha papel crucial o professor não só pelas matérias que lecciona, mas da forma como as lecciona e como consegue captar a atenção dos alunos.

Acompanhando de perto a ideologia de Apple⁴, seguida por Ball (2007), é de salientar a importância de o professor saber e seguir uma ideologia de ensino que não seja a do Estado, já que, na nossa opinião, não há conhecimento objectivo, mas sim contextualizado. Há que ser crítico relativamente aos critérios e conteúdos que escolhemos para leccionar, questionando sempre a forma como fazemos e o que fazemos, assim como as escolhas feitas – um processo reflexivo e crítico. Há que ter a perfeita consciência de que apenas transmitimos o conhecimento que veiculamos, o que é apenas uma visão, uma parte do todo e, por isso, não global. Consequentemente, a aprendizagem reflecte a perspectiva em que o conhecimento é

¹ Anexo I.

² Anexo II.

³ ‘Modern Times’, filme de Charles Chaplin de 1936.

⁴ Segundo Ball, S. (2007) Michael Apple: The sociological imagination at work. Theory and Research in Education, 5:2, pp. 153-159.

transmitido, e ela será tão mais abrangente quanto mais diversos forem os prismas pelos quais o conhecimento for ministrado.

Por outro lado, e seguindo a ideologia de Freire (1991), há também que ter em conta toda a envolvimento do aluno, com as suas características próprias enquanto pessoa e, como tal, em constante transformação. Compreendemos que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção e construção do saber. Hoje, mais do que nunca, o professor é o sujeito que forma e que, em simultâneo, se forma a ele próprio. Quem ensina aprende ao ensinar, quem aprende ensina a aprender, pois o professor, também como pessoa que é, está em constante construção e consequente evolução. Os conteúdos têm de ser entendidos de maneira a poderem suscitar a curiosidade inerente à aprendizagem. Daí que ensinar exija pesquisa. Paulo Freire fala de uma “curiosidade epistemológica”, caracterizada por um método de pensar e de aprender os conteúdos, de maneira que, ao ensinarem-se, se ensine também os alunos a pensar. Ensino porque investigo, reflecto, questiono, pesquiso para responder, intervir e educar. Esta é a função do professor no nosso entendimento.

E porque assim nós entendemos, estamos dispostos a correr riscos, a aceitar a novidade e a rejeitar qualquer forma de discriminação no decorrer da nossa experiência enquanto professores, estabelecendo sempre conversas abertas, ouvindo e desafiando os alunos com quem comunicamos.

Dewey (2007), enquanto principal teórico da educação dos E.U.A., sabia que os professores devem conhecer o meio e definir objectivos tendo em conta os alunos, o que obriga ao conhecimento de todos os sujeitos dentro da sala de aula, englobando saber das suas qualidades e limitações, com vista ao correcto estabelecimento dos objectivos a atingir pela turma, enquanto grupo.

Assim sendo e com vista a que os alunos aprendam e aprendam a pensar por si só, salientamos a importância do modelo do ensino crítico, também denominado por ensino pela descoberta ou aprendizagem pela descoberta, que preconiza o levantar de problemas, o fazer perguntas e o promover do diálogo, criando um ambiente de sala de aula propício à discussão e à troca de ideias aberta e honesta. É claro que, antecipadamente, há que ensinar os alunos a aplicarem técnicas de discussão, definindo regras e normas concretas a seguir na sala de aula, criando os meios ideais para que resolvam problemas e partam, por si próprios, à descoberta. Cabe ao professor ser apenas o meio de transformação do aluno, enquanto construtor da sua própria aprendizagem, colocando questões e levando-o a apresentar as suas próprias ideias e

teorias acerca do mundo – e, no que respeita a este trabalho das Artes facilitando-lhes a pesquisa – até à descoberta por si só, contribuindo para a criação de alunos autónomos e independentes, cooperando para o aumento da confiança nas suas competências próprias, transformando-se o professor no guia e no facilitador do caminho para o conhecimento. Esta função implica a preparação de toda uma problemática que, naturalmente, suscitará diversas reacções aos alunos, já que envolve a troca aberta de ideias, na qual o professor será o mediador, o condutor da pesquisa dos alunos, apurando a melhor forma de os levar a uma melhor apreensão dos conhecimentos e a uma constatação da importância do aprender a pensar, a utilizar o raciocínio e a aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula em novas situações do dia-a-dia.

Encarando a Arte como a forma de expressão individual por excelência e cabendo ao professor a responsabilidade pela consciência do estar a lidar com seres humanos capazes de se destacarem pela sua individualidade, e que na construção desses indivíduos, únicos, o seu papel é essencial, abordamos, no contexto da Educação Artística, o tema das visitas de estudo.

Se pelo contacto dos alunos com as obras visitadas garantimos a manutenção do estudo da obra de arte, mesmo que limitadamente, no currículo escolar das Artes, pela metodologia seguida provocamos nos alunos a interrogação quer sobre as obras em si quer sobre a importância da Educação Artística e da sua manutenção no ambiente da escola.

Decorrendo deste pressuposto, a questão de partida do nosso estudo foi a seguinte:

A utilização de estratégias como o Ensino Crítico e a Aprendizagem Cooperativa, no âmbito das visitas de estudo, contribuem para o ensino e aprendizagem de competências académicas fundamentais, ao nível da Educação Artística?

a qual teve como objectivos perceber se as visitas de estudo, no âmbito da Educação Artística, contribuem para o ensino e a aprendizagem de competências académicas fundamentais; saber se estratégias como o Ensino Crítico e a Aprendizagem Cooperativa contribuem para o ensino e a aprendizagem de competências académicas fundamentais ao nível da Educação Artística.

De natureza qualitativa, utilizámos como instrumentos, a pesquisa documental e a entrevista semi-estruturada.

Assim sendo, e com este fim recolheremos a informação necessária de forma a caracterizarmos as concepções que os professores possuem sobre as visitas de estudo. Essa recolha será feita através de entrevistas a 3 professores, todos de educação artística. Dada a

natureza do estudo, utilizaremos uma metodologia qualitativa, dado que as entrevistas semi-estruturadas têm um carácter opinativo e não qualitativo.

Desta forma, esta dissertação está dividida em quatro grupos distintos.

No primeiro fazemos o enquadramento teórico do estudo, onde abordamos a Educação Artística, a Aprendizagem, algumas estratégias facilitadoras da aprendizagem, como a Aprendizagem Contextualizada, visitas de estudo, Ensino Crítico, Aprendizagem Cooperativa, terminando com uma secção sobre Educação Artística e visitas de estudo.

No segundo grupo fazemos o enquadramento metodológico.

No terceiro grupo, será feita a análise e discussão dos dados recolhidos pelas entrevistas, concluindo no quarto grupo com as nossas reflexões finais, onde exporemos todas as nossas inquietações e conclusões.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nesta primeira secção, conforme já o afirmámos, apresentaremos todas as concepções teóricas das temáticas abordadas nesta dissertação. Porque faz para nós todo o sentido serem apresentados ‘à priori’, iniciaremos com a apresentação de alguns pontos defendidos e discutidos globalmente pela UNESCO.

O Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI salienta na obra ‘Educação Um Tesouro a Descobrir’ que

Compete à educação a nobre tarefa de suscitar em todos, segundo as tradições e as convicções de cada um, no pleno respeito do pluralismo, essa elevação do pensamento e do espírito até o universal e, inclusivé, uma espécie de superação de si mesmo. O que está em jogo – e a Comissão tem plena consciência das palavras utilizadas – é a sobrevivência da humanidade. (UNESCO. 2010, p.9).

Este mesmo relatório defende que a educação ao longo da vida está baseada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projectos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (UNESCO, 2010, p.31).

Se para Romão (2005, p.131), que refere que “a educação, mais especialmente a educação formal, por meio da escola, trabalha apenas no Processo Cultural Simbólico, pois mesmo que trate de processos de produção de vida material e da regulação das relações humanas nas formações sociais específicas, ela os aborda do ponto de vista das representações, que pretende científicas”, os conceitos de Cultura e Educação são restringidos, sendo, a Cultura apresentada como a ‘humanização da natureza’, para Leitão (2006, p.17) “a

educação não é uma mera questão de métodos ou materiais. É, (...) uma questão de filosofia. A escola e a educação fundamentam-se em valores culturais e nos direitos humanos”.

I.1. Educação Artística

A Arte, no seu conceito mais alargado, é uma das manifestações humanas mais antigas e foi reproduzindo ao longo dos tempos não só a realidade do Homem mas também as suas preocupações e ambições, sendo através dela que se tem olhado e entendido o passado. Daí que a Arte seja um instrumento de conhecimento e aprendizagem e, mais que não seja por isso, mereça ser ensinada.

Eisner⁵ apresenta as razões para a necessidade do ensino da Arte:

...na minha opinião, existem dois tipos principais de justificações para o ensino da arte. O primeiro tipo sublinha as consequências instrumentais da arte no trabalho e utiliza as necessidades concretas dos estudantes ou da sociedade como base principal para confirmar os seus objectivos. Este tipo de justificação denomina-se contextualista. O segundo tipo de justificação destaca o tipo de contribuição à experiência e ao conhecimento humano que só a arte pode oferecer; acentua o que a arte tem de próprio e único. Este tipo de justificação denomina-se essencialista...

A arte como base da educação é a tese também defendida por Read (1982, p.21), na sua obra ‘A Educação pela Arte’, considerando que "o objectivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade, assim induzida, com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence".

É também nesta obra que Read (1982, pp. 24-25) define educação como,

o cultivo de modos de expressão - consiste em ensinar as crianças e os adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. Um homem que consegue fazer bem estas coisas é um homem bem educado (...). Todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, estão envolvidas nestes processos e nenhum aspecto da educação está aqui excluído. E todos eles são processos que envolvem a arte (...). O objectivo da educação é por isso a criação de artistas - pessoas eficientes nos vários modos de realização.

Para ele, a finalidade da educação, assim como da Arte deveria ser a preservação do indivíduo como um ser total e a preservação das suas capacidades mentais de forma a que

⁵ Elliot W. Eisner, "Educating artistic vision", in http://sepia.no.sapo.pt/sepiaedar_cit.html

conservasse até à idade adulta a “unidade da consciência que é a única fonte de harmonia social e de felicidade individual” (Read. 1982, p.90).

Sousa (2003, p.17) cita Platão na sua obra “A República”, onde apresenta a educação como algo inerente ao ser humano, contribuindo para a sua elevação espiritual:

cada um possui a faculdade de aprender e o órgão destinado a esse uso, semelhante a olhos que só poderiam voltar-se das trevas para a luz, deve voltar-se com toda a alma para o que há de mais luminoso do ser, aquilo a que chamamos o bem! A educação é a arte que se propõe este objectivo. Não em dar a vista ao órgão que já a tem, mas encaminhá-la na boa direcção.

Desde sempre conhecido como um dos grandes defensores do pensamento de que a arte e a educação têm como finalidade atingir o tão desejado ‘Belo Espiritual’, Platão entendia a arte como:

algo inatingível e superior ao homem, algo luminoso que é reflexo do esplendor dos deuses, de nível transcendente, mas para o qual se aproxima da sua via espiritual, sendo motivada pela contemplação de obras que despertam esse sentimento espiritual que é o Belo (Sousa. 2003, p.18).

É, seguindo esta ideia, que Read (1982) defende a inclusão das artes na escola, afirmando que a “arte deve ser a base de toda a educação”, pois incute na criança “ não só uma consciência em que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento se relacionem e estejam unidos, mas também, ao mesmo tempo, um conhecimento instintivo das leis do universo” (Read. 1982, p.91).

Para Greene (2005, p.248), “não pode haver nenhuma definição conclusiva de “arte”, nem uma palavra final a respeito do que um compromisso adequado com uma forma de arte deveria ser”. Para o autor é esta a grande virtude da Arte – como não existe um método de percepção correcto, ela deixa em aberto a interpretação e a experimentação.

Sousa (2003), apresenta algumas teorias sobre a arte, que resumimos da seguinte maneira: as teorias clássicas entendiam a arte como um valor transcendente; as teorias psicológicas, entendiam a arte como uma elevação moral de natureza psicológica; as teorias expressivas, entendiam a arte como um meio de expressão; as teorias socioculturais entendiam a arte como forma de expressão cultural da sociedade; as teorias representativas, entendiam a arte como uma reprodução simbólica da realidade.

Na sua opinião, a educação pela arte é uma metodologia abrangente a todas as dimensões do ser humano, referindo que, “a educação aparece, pois, como modelo metodológico educacional, não com o propósito de ensinar Arte, mas de utilizar esta como meio de promover a Educação” (Sousa, 2003, p.80), proporcionando

todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afectivo-emocional e intelectual da criança, como permitem o colocar em acção toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (...) que robustecem a criança na sua luta contra as frustrações e conflitos da vida (Sousa. 2003, p.83).

Neste sentido, o antigo Currículo Nacional do Ensino Básico referia que, “as Artes são um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capazes de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a auto-estima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e consequente reconhecimento”, já que o aluno mobilizará todos os saberes adquiridos teoricamente para a prática, fazendo com que interligue esses saberes de maneira a promover o seu desenvolvimento integral, antecipando capacidades cognitivas, cinestésicas e provocando a interacção de múltiplas inteligências (Howard Gardner).

No “Roteiro para a Educação Artística Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI”, vem apresentada a opinião do Professor António Damásio que reflecte que o que contribui para o atraso do comportamento moral da sociedade moderna é a prioridade dada ao desenvolvimento cognitivo em prejuízo da área emocional. Conforme ele refere, “o desenvolvimento emocional faz parte integrante do processo de tomada de decisões e funciona como um vector de acções e ideias, consolidando a reflexão e o discernimento” (UNESCO, 2006, p.7).

Então, a finalidade da educação pela arte será o desenvolvimento do racional numa interacção entre o pensar, o sentir e o agir.

I.1.1. Educação Artística e Aprendizagem

O processo de aprendizagem na criança acontece, conforme Leitão (2006, p.27) refere “quando numa diversidade de contextos, se envolve em actividades e processos conversacionais com os outros, com os adultos e parceiros de idade com quem convive”,

ocorrendo o estado inicial do pensamento, segundo Dewey⁶ enquanto experiência e não algo separado, capaz de ser cultivado separadamente. Daí a importância das visitas de estudo ao fazerem com que o aluno experiencie a obra de arte, conjuntamente com tarefas previamente planeadas pelo professor, e apreenda a importância do entendimento da obra de arte no seu próprio processo de aprendizagem.

É assim que, relativamente ao conceito de aprendizagem, Leitão (2006, p. 19) a apresente como “um acto social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos da socialização, aos mecanismos interactivos e comunicativos no contexto social em que decorre”, enquanto que Skinner (1972⁷, citado por Sprintball, 1993, p. 226) retrata,

a aprendizagem como uma associação entre estímulos (S) e respostas (R), embora nem sempre por esta ordem, realçando tanto as associações R-S como as associações S-R; isto é, verificou que o condicionamento ocorre quando a resposta é seguida de um estímulo reforçador, (...), tudo o que a pessoa faz, ou pode fazer no futuro, é um resultado directo da sua história única de reforços e punições.

Partindo da lei do efeito, Skinner (1972) chegou ao que apelidou de reforço e distinguiu 3 tipos de reforço: reforço positivo, reforço negativo e punição. Citado por Sprintball (1993, p.226) “reforço positivo é qualquer estímulo que quando acrescentado à situação, aumenta a probabilidade de ocorrência da resposta. Do mesmo modo, um reforço negativo é qualquer estímulo que quando retirado da situação, aumenta a probabilidade de ocorrência da resposta”. Seguindo a ideologia de Thorndike (1910), Skinner (1972, citado por Sprintball, 1993, p.226) concluirá que “a aprendizagem é uma associação entre um estímulo e uma resposta resultante das consequências de um acto”.

Por seu turno, Sousa (2003, p.61) refere que a educação artística “proporciona uma equilibrada cultura geral, com vivências culturais, no âmbito das letras, das ciências e das artes, que levará a um melhor desenvolvimento da pessoa no seu todo”.

É neste sentido que o ‘Roteiro para a Educação Artística’, uma Edição da Comissão Nacional da UNESCO propõe “explorar o papel da Educação Artística na satisfação da

⁶ De acordo com Slavin (1990a, citados por Freitas e Freitas, 2003, p.12) devem-se a “Dewey, que foi sempre considerado um dos mais eminentes educadores norte-americanos, ligado ao movimento da educação progressista, os mais decisivos fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa devem ser procurados na psicologia social”.

⁷ Psicólogo behaviorista, “Skinner revela em várias passagens a confiança no planeamento da educação, com base em uma ciência do comportamento humano, como possibilidade de evolução da cultura”, diz Maria de Lourdes Bara Zanutto, professora de psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (in <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/skinner-428143.shtml>)

necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução e promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem” (2006, p.4). Dessas estratégias, enumeramos as três que achamos mais relevantes:

- a) Defesa do “direito humano à educação e à participação cultural” (2006, p.5) – pela qual todos têm acesso à educação e a participarem na vida artística e cultural. Tendo como base os direitos à educação – expressos na Declaração Universal dos Direitos do Homem e na Convenção sobre os Direitos da Criança – a educação artística é apresentada como necessária no programa educacional de um país. A cultura e a arte são elementares numa educação completa, pois “são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo” (UNESCO, 2006, p.5).
- b) “Desenvolver as capacidades individuais” (UNESCO, 2006, p.6) – latentes em cada indivíduo, uma vez que todo o homem tem capacidades criativas e a arte engloba um conjunto de práticas que proporcionam à criança diversas experiências que possibilitam o desenvolvimento dessas capacidades. De facto, “A Educação Artística contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte” (UNESCO, 2006, p.6).
- c) Promoção da “expressão da diversidade cultural” (UNESCO, 2006, p.8) – já que a arte é ao mesmo tempo meio de expressão de cultura e de comunicação do saber cultural. Cada cultura possui características próprias que contribuem para a riqueza cultural das civilizações humanas e a educação artística promove práticas através das quais é transmitido o conhecimento, a cultura e a arte. “A Educação Artística reforça a consciência cultural e promove as práticas culturais, constituindo o meio pelo qual o conhecimento e a apreciação da arte e da cultura são transmitidos de geração em geração” (UNESCO, 2006, p.8).

Presentemente, entendem-se as artes como meios transmissores de ideias e valores, relativamente a um contexto preciso e, cada vez mais, contribuem para a aquisição de conhecimento. Todos os seres humanos são detentores de imaginação, criatividade e inovação, havendo entre estes processos uma forte relação. A atestar este facto, afirma Sir Ken Robinson que “a imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a

criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia” (UNESCO, 2006, p.9).

Estando inserido numa cultura específica, o aluno deve ser o ponto de partida para qualquer abordagem à Educação Artística, a partir de um sentimento de confiança e de apreço pela cultura a que pertence, de forma a suscitar interesse em explorar, respeitar e apreciar a cultura dos outros, contribuindo assim para a perpétua evolução cultural. De facto, “o conteúdo e a estrutura da educação devem reflectir não só as características de cada forma de arte mas também proporcionar os meios artísticos necessários à prática da comunicação e à interacção em vários contextos culturais, sociais e históricos” (UNESCO, 2006, p.10).

Neste princípio, pode afirmar-se que existem dois métodos principais de Educação Artística, podendo ser aplicados simultaneamente. Se por um lado, as Artes podem ser leccionadas, através do ensino das várias disciplinas artísticas, como matérias de estudo individuais, de forma a desenvolver nos alunos as aptidões artísticas, a sensibilidade e o apreço pela arte, por outro lado, podem ser “encaradas como método de ensino e aprendizagem em que as dimensões cultural e artística são incluídas em todas as disciplinas” (UNESCO, 2006, p.10). Este segundo método, o método da Arte na Educação, baseia-se na ‘teoria das inteligências múltiplas’⁸ e utiliza as formas de arte como meio para leccionar disciplinas de natureza geral, de forma a aprofundar a compreensão dessas mesmas disciplinas, contextualizando a teoria através da aplicação prática das disciplinas artísticas.

Complementarmente, a Educação Artística baseia-se em três eixos pedagógicos, também eles complementares, que reflectem três dimensões:

- (1) o estudante adquire conhecimentos interagindo com o objecto ou a representação de arte, com o artista e com o seu (a sua) professor(a); (2) o estudante adquire conhecimentos através da sua própria prática artística; (3) o estudante adquire conhecimentos pela investigação e pelo estudo (de uma forma de arte, e da relação entre arte e história) (UNESCO, 2006, p.11)

Para que haja uma educação universal e de boa qualidade é imperativo que, através da Educação Artística, sejam promovidas percepções e perspectivas, criatividade e iniciativa, reflexão crítica e capacidade profissional, de forma a que se formem cidadãos responsáveis aptos a viver em sociedade, garantindo um futuro sustentável para o mundo no novo século.

⁸ de Howard Gardner.

Para isso é necessário que se adquiram conhecimentos e capacidades, valores e atitudes, princípios éticos e normas necessárias.

De acordo com Monteiro⁹ (1995, p.173), “o processo ensino-aprendizagem não pode ser limitado nem pelas paredes da sala, nem pelos muros da escola. É na realidade exterior que reside o suporte de aprendizagens activas, significativas e socializadoras.”

I.2. Estratégias facilitadoras de Aprendizagem

Será agora importante colocar a tónica na relação entre alunos e professores, entre alunos e alunos, e até entre alunos e outros elementos externos à Escola. Todos estes intervenientes interagem entre si, constituindo-se em peças essenciais ao processo de aprendizagem.

Nesta parte, apresentaremos algumas estratégias, no nosso entender fundamentais – a Aprendizagem Contextualizada, as Visitas de Estudo, o Ensino Crítico e a Aprendizagem Cooperativa – que os professores poderão implementar no seu dia-a-dia, de forma a conseguirem, de maneira mais assertiva, desenvolver nos alunos um carácter mais reflexivo, colocando-os no papel central da construção da sua aprendizagem.

I.2.1. Aprendizagem Contextualizada

As metas de Educação Visual sustentam um ensino em que a ampliação do conhecimento é um dos factores diferenciadores. Proporcionam o enriquecimento de conteúdos, que no contexto cultural dizem respeito a crenças, costumes e hábitos adquiridos pelo Homem como membro da sociedade, no contexto científico referem-se a informação baseada em princípios certos e comprovados, no contexto experimental dizem respeito ao conhecimentos adquirido através da prática, ensaios e tentativas, e no contexto da logística referem-se à organização e gestão de meios e materiais necessários a uma actividade ou acção.¹⁰

De facto, estas metas lançadas pelo Ministério da Educação, vieram alterar o paradigma da Educação Artística nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico em Portugal, uma vez

⁹ Texto de Manuela Monteiro, contido na obra de Carvalho (1995, pp. 188-196) (1995) "Intercâmbios e Visitas de Estudo", in Novas Metodologias em Educação. Porto: Porto Editora.

¹⁰ Texto retirado das Metas Curriculares do Ministério da Educação (2012, p.3)

que se passam a reger segundo quatro domínios – Técnica, Representação, Discurso e Projecto – domínios estes que se conjugam para o desenvolvimento de conhecimentos nesses contextos diferentes.

Tendo em conta esta intenção, achamos fundamental abordar a temática da aprendizagem contextualizada.

Delors (1998, citado por Parchen, 2007, p.28) afirma que “a aprendizagem deve levar à construção de competências que capacitam a tarefas intelectuais de concepção, de estudo e organização necessária ao aluno, futuro profissional, ao mesmo tempo em que contextualiza a teoria aproximando a vida académica da vida do trabalho”.

A aprendizagem contextualizada é um conceito comprovado que incorpora diversas pesquisas mais recentes na ciência cognitiva, cujo objectivo fundamental é proporcionar a transferência do conhecimento dos alunos a novas situações. Conforme Crawford (2001, invocado por Parchen, 2008, p.29) a aprendizagem contextualizada “fornece ingredientes ao ensino, que motivam o aluno, aumentam seu interesse, melhoram sua aprendizagem e aumentam sua confiança”.

Machado (2009, p.2) indica que “compreendemos como contextualização o acto, que no processo de ensino-aprendizagem, objectiva vincular os conhecimentos à sua origem e à sua aplicação fazendo, com isto, a recuperação do seu sentido e pertinência histórica, do seu significado social e prático”.

Crawford (2001, referido por Parchen, 2007, p.172) refere ainda que “de acordo com a teoria da aprendizagem contextualizada, a aprendizagem ocorre somente quando o aluno processa novas informações ou conhecimentos que fazem sentido para ele em sua própria estruturação de referências, em seu mundo interior de memória, experiência e resposta”.

A teoria da aprendizagem contextualizada dá especial atenção aos inúmeros aspectos dos diversos ambientes onde ocorre a aprendizagem – seja ele um laboratório, uma sala de aula, etc. Tendo em conta este aspecto, Parchen (2007, p.183) referindo Crawford (2001) afirma que esta teoria “encoraja os educadores a escolherem e / ou criarem ambientes de aprendizagem que incorporem as mais variadas formas de experiências possíveis - sociais, culturais, físicas e psicológicas - no trabalho em direcção aos resultados de aprendizagem desejados”.

Quando o aluno processa novas informações ou conhecimentos que fazem sentido para ele, na sua própria estruturação de referências no seu mundo interior – de memória, experiência e resposta – podemos afirmar que é somente aqui que ocorre a aprendizagem.

Parchen (2008, p.29) aponta Crawford, Kolb, Blanchard (pesquisadores do CORD – Center for Occupation and Research Development) entre outros, como alguns dos autores que têm estudado a abordagem da prática pedagógica da aprendizagem contextualizada ao longo dos anos.

Segundo o mesmo autor, o CORD, é uma organização não governamental sem fins lucrativos, sediada no Estado do Texas – Estados Unidos da América – que tem estudado como diferentes alunos aprendem e como os grandes professores ensinam e por isso, é amplamente reconhecida pelos inúmeros trabalhos na área de pesquisa e desenvolvimento educacional. Este reconhecimento deve-se a um novo currículo e a uma nova instrução que foram resultado desses trabalhos. Parchen (2008, p.30) refere que “na visão do CORD, o ensino contextualizado é um meio de levar a uma diversificada população estudantil conceitos e técnicas, a enfrentar os desafios diários e encontrar conexão com estas propriedades fora do ambiente escolar”.

Tendo em conta Crawford (2001, referido por Parchen, 2008, p.29) a teoria da aprendizagem contextualizada estrutura os currículos e os planos curriculares, “visando estimular cinco formas essenciais de aprendizado: **Relacionar**, **Experimentar**, **Aplicar**, **Cooperar** e **Transferir** que é chamada: estratégia **R.E.A.C.T.**”.

“**Relacionar** as novas informações do ensino-aprendizagem ou a um problema a ser resolvido com fatos e situações do quotidiano, com experiências reais” (ibidem). As experiências reais, devido à complexidade dos conceitos a serem apreendidos e às limitações dos recursos a utilizar, devem ser evocadas por meio de textos, vídeos, exposições orais, actividades de sala de aula e até visitas de estudo.

“**Experimentar** – aprender no contexto da exploração, descoberta e invenção” (ibidem). Quando se permite que os alunos manipulem materiais, equipamentos e pesquisem activamente sobre determinado assunto ou actividade, o ensino e a aprendizagem ocorrem mais rapidamente.

“Aplicar conceitos e informações” (ibidem), num contexto útil, geralmente coloca os alunos numa posição de imaginar o seu próprio futuro, talvez uma possível carreira. Este contexto ocupacional deverá ocorrer por meio de textos, vídeos e actividades vivenciais como visitas de estudo.

“Cooperar – aprender num contexto de interacção com outros alunos – é uma estratégia fundamental na aprendizagem contextual” (ibidem). Esta experiência de cooperar ajuda a maioria dos alunos a aprender o conteúdo abordado, integrando também as aptidões exigidas no contexto profissional actual.

“Transferir – é o acto de aprender no contexto de um conhecimento anterior; é construir o conhecimento a partir do que já se sabe” (ibidem). Esta estratégia, baseada naquilo que já é familiar ao aluno, é em muito semelhante à forma Relacionar.

Por sua vez, Blanchard (2006, referido por Parchen, 2008, p.31) afirma que a concepção do ensino-aprendizagem contextualizado “é aprender contextualmente e ocorre na relação com experiências do quotidiano”. Para ele, as estratégias de ensino-aprendizagem contextual estruturam-se no:

- destaque posto na resolução de problemas;
- reconhecer a necessidade de pertinência à variedade de contextos tais como, vida, comunidade e trabalho;
- ensinar o estudante a monitorizar e a dirigir a sua auto-aprendizagem;
- encorajar os estudantes a aprender uns com os outros e todos juntos;
- interligar o ensino nos diversos contextos da vida do estudante;
- promover avaliações autênticas.

Também Kolb (2006, referido por Parchen, 2008, p.32), por ter apresentado o modelo da aprendizagem integrada com a experiência, que é representada por quatro elementos, que passamos a enumerar:

- 1) experiência concreta;
- 2) observação e reflexão;
- 3) formação de conceitos abstractos;
- 4) testar em novas situações.

Estes quatro elementos compõem o Ciclo Experimental da Aprendizagem de Kolb, representado na Figura 1:

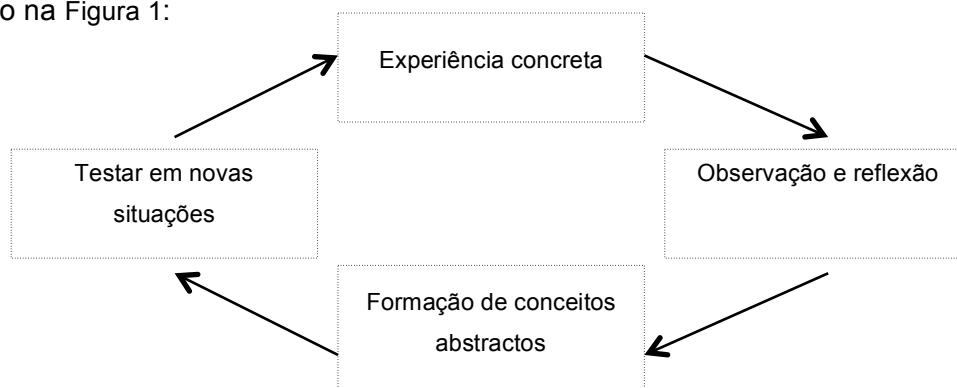


Figura 1 – Ciclo da Aprendizagem de Kolb, baseado no apresentado por Parchen (2008, p.33)

Segundo este ciclo, que deve ser entendido como uma espiral contínua, a aprendizagem pode iniciar-se em qualquer um dos quatro pontos. É um modelo de aprendizagem que está baseado em experiências imediatas e / ou concretas para observações e reflexões. De acordo com Kolb (2006, apresentado por Parchen, 2008, p.32) estas observações e reflexões “quando assimiladas transformam-se em conceitos produzindo novas implicações abstractas para a acção, que pode activamente ser testada criando experiências novas”

Terminamos esta temática com a referência a Cavalcanti (2010) que afirma que “uma das maneiras mais coerentes de interligar os conteúdos de aprendizagem é desenvolver actividades que abordem temas que permitam a contextualização e a interconexão entre diferentes saberes”.

I.2.2. Visitas de Estudo

Começamos por apresentar o conceito de visita de estudo, de acordo com o ofício 21/04 de 11 de Março de 2004¹¹:

Deverá considerar-se visita de estudo toda e qualquer actividade decorrente do Projecto Educativo de Escola e enquadrável no âmbito do desenvolvimento dos

¹¹Retirado do site:

http://www.agrelavaledeca.org/site2/images/stories/legislacao/oficio_circular_21_04_de_11_03_2004_visitas_estudo.pdf, visitado a 02-01-2014. Escolhemos este ofício perante o ofício circular 5 de 2005, por acharmos conter uma melhor apresentação do conceito.

projectos curriculares de escola/agrupamento e de turma, quando realizada fora do espaço físico da escola ou da sala de aula.

Nesta acepção uma visita de estudo é sempre uma actividade curricular, intencionalmente planeada, servindo objectivos e conteúdos curriculares disciplinares ou não disciplinares, logo uma actividade lectiva, obrigatória para todos os alunos da turma ou para um conjunto de turmas para a qual foi estruturada.

Oliveira, (2008, p.23) apresenta-nos Kisiel (2005) que,

desenvolveu um estudo com o intuito de averiguar o que motiva os professores a implementar Visitas de Estudo em Museus ou afins. Como tal, os professores referiram que as Visitas de Estudo conferem oportunidades para reforçar ou expandir as indicações que constam do currículo escolar dos alunos, permitindo que estes aprendem para além do que este recomenda. Também referiram que ao contribuir para que os alunos alterem o seu contexto de aprendizagem e rotinas diárias desperta, nos mesmos, interesse, motivação e curiosidade em descobrir mais sobre determinado tema em estudo. Neste sentido, Kisiel (2005), constatou que para os docentes, proporcionar aos alunos experimentarem novas aprendizagens, constitui um impacto positivo no desenvolvimento de aprendizagens futuras, na medida que possibilitam que aprendam de forma divertida, propiciam aprendizagens facilmente recordadas, e promovem a aprendizagem ao longo da vida ao demonstrar – lhes que é possível aprenderem para além do contexto sala de aula, entre amigos e familiares.

Tendo em conta este aspecto, focalizamo-nos nas visitas de estudo para tentarmos, de alguma forma, reverter este processo, uma vez que, conforme Monteiro (1995, p.173) afirma, “as visitas de estudo constituem instrumentos com grandes potencialidades pedagógicas. Integrados em projectos de pesquisa e intervenção, são insubstituíveis na construção de um conhecimento aberto ao meio: local, nacional e internacional”.

As visitas de estudo¹² são consideradas uma das estratégias mais estimulantes, uma vez que a saída do espaço escolar assume um carácter motivador para os alunos, que se empenham na sua realização. Também pela componente lúdica, as visitas de estudo propiciam uma melhor relação aluno-professor, e devem ser entendidas como mais do que um simples passeio. São, sem dúvida, uma oportunidade de aprendizagem que proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade e favorece a aquisição de conhecimentos, promovendo a interligação entre a teoria e a prática, a escola e a realidade.

Oliveira (2008, p.13), apresenta a consideração de Nespor (2000) sobre as visitas de estudo:

¹² Seguimos de perto o texto de Manuela Monteiro, contido na obra de Carvalho (1995, pp. 188-196), por ser muito reduzida a bibliografia localizada sobre esta temática.

as Visitas de Estudo são actividades basilares no processo de ensino – aprendizagem, pelo facto de terem por base o envolvimento activo dos alunos na busca de informação e na utilização de recursos exteriores à escola. Como tal considera que estas, quando devidamente organizadas e planeadas, cumprem os requisitos necessários ao término de [qualquer] ciclo de aprendizagens em qualquer âmbito disciplinar.

A visita de estudo ao interligar estes componentes consegue fazer com que se atinjam os objectivos, complementando os conhecimentos previstos nos conteúdos programáticos com os objectos das visitas de estudo, fazendo com que se tornem mais significativos. De facto, sabemos que quando existe uma emoção ligada a qualquer tipo de conhecimento, este consolida-se de forma mais concreta nos alunos, que dificilmente o esquecerão. De facto, são inúmeras as potencialidades pedagógicas e formativas das visitas de estudo, onde a relação de proximidade entre professores e alunos é enaltecida, melhorando, também, noutro nível, o clima interpessoal. Para além dos conhecimentos que se adquirem, podemos perceber que são também importantes as descobertas mútuas proporcionadas por estas visitas. É esta a importância das visitas de estudo, a concretização de saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, articulando a escola com o meio, contribuindo para uma formação social e pessoal dos alunos. O seu carácter interdisciplinar está latente na integração destas deslocações em projectos-turma, onde existe a colaboração dos diferentes professores das diferentes disciplinas, na sua planificação e organização (Monteiro. 1995).

Este carácter interdisciplinar proporciona aos alunos a compreensão de que os conhecimentos não são compartimentados, uma vez que percebem, através das diferentes áreas que integram a visita, que uma mesma realidade pode ser abordada em diferentes perspectivas, favorecendo a compreensão do carácter total da realidade. São, por isso, denominadas por visitas globalizantes, uma vez que no seu decurso se reconhecem os aspectos geográficos, históricos, artísticos, económicos, literários, entre outros. Implicam, portanto na sua planificação, uma coordenação entre professores, de forma a que a abordagem interdisciplinar dos diferentes conteúdos programáticos seja mais fácil para os alunos. Apesar de haver uma preferência por este tipo de visitas de estudo, de carácter interdisciplinar, poderão existir visitas especializadas, que abordem aspectos específicos de uma disciplina específica (Monteiro. 1995).

I.2.2.1. Definição de objectivos

Oliveira (2008, p.20) resume um estudo desenvolvido,

em 25 escolas do continente Australiano,[em que] McRae (citado por Neill, 2004) identificou, categorizou e fez o ranking dos principais objectivos definidos para a realização de uma actividade fora da escola. Como tal, o desenvolvimento de destrezas a vários âmbitos, seja no manuseamento de equipamentos específicos para a realização de uma determinada actividade, seja na aplicação de regras de segurança necessárias para a sua realização, a promoção da interacção entre pares, inculcar uma atitude de responsabilização pelo meio ambiente, e por último, associar a aprendizagem efectuada com a estipulada a nível curricular foram os objectivos mais mencionados.

A preparação cuidada, bem como a sua planificação, fazem com que uma visita de estudo se integre no processo de ensino-aprendizagem, tendo como primeiro momento a definição dos seus objectivos. Poderá ser apenas realizada devido ao seu carácter cognitivo, mas, muitas das vezes, a visita de estudo é o mote de partida para motivar e sensibilizar os alunos para a abordagem de um tema, ou poderá ter como objectivo a recolha de dados e informações que esclareçam e motivem um trabalho em curso.

Os professores devem definir os objectivos de carácter geral e específico ao planificarem uma visita de estudo em conjunto. Assim conseguirão que as visitas, para além de permitirem a aquisição de conhecimentos, possibilitem o desenvolvimento de várias competências e capacidades, assim como a aquisição e aplicação de técnicas de pesquisa, recolha e tratamento de informação, e ainda a elaboração de sínteses e relatórios (Monteiro. 1995, p.190).

I.2.2.2. Preparação e Implementação

Estudos feitos concluíram que os alunos, quando inseridos no local que os rodeia com o objectivo de “aprenderem sobre ele, eles desenvolvem competências que os torna, a longo prazo, cidadãos mais activos, interventivos e participativos (FSC, 2006) em questões actuais que afectam a sua comunidade (Ntombela, 1999) e que se podem reportar a muitos âmbitos disciplinares” (Oliveira. 2008, p.24).

De facto, as visitas de estudo funcionam como elo de ligação entre os diversos conteúdos programáticos que têm de ser apreendidos pelos alunos. Assim sendo, as visitas de estudo podem ser implementadas, conforme apresenta Oliveira (2008, p.33):

No início de uma determinada unidade temática, sendo utilizada como uma actividade que motive os alunos para o estudo de uma nova matéria, fazendo uso de concepções prévias ou ideias resultantes de experiências vivenciadas em situações anteriores, úteis para iniciar a aprendizagem de novos conteúdos programáticos (Del Cármen e Pedrinaci, 1997);

- A meio da unidade temática, contribuindo como 'ferramenta' de reestruturação para favorecer a mudança conceptual, orientando os alunos para a colocação de questões úteis para aprofundar conhecimentos (Tal, 2001);

- No término da unidade temática, como sistematização de todo um conjunto de conhecimentos adquiridos na sala de aula e posteriormente aplicados no entendimento de situações difíceis de reproduzir nesse mesmo contexto (Dillon, 2006; Lakin, 2006; Kisiel, 2005; Rickinson et al, 2004; Tal, 2001).

Monteiro (1995, p. 190) relembra que “se a visita se enquadra num projecto em que intervêm várias disciplinas, a deslocação deve prever a visita a diferentes locais ou a um local que possibilite leituras diversas”, sugerindo, assim como Oliveira (2008, p.34), que “o professor responsável também deve fazer um reconhecimento prévio do local a visitar”, de maneira a que se realize “correctamente o roteiro e fichas de trabalho, a fim de evitar o desgaste físico e mental dos alunos (Swinbank e Lunn, 2004; Freitas, 2000; Allard et al, 1994; Proença, 1992).

O roteiro, pode ser entendido como um guião, que engloba as informações básicas da visita, conforme Monteiro (1995, p.191) apresenta “o dia, horário da partida e da chegada, material necessário, percurso... Contudo, se incluir outros elementos, poderá constituir um instrumento que oriente e rendibilize a visita de estudo”. Nele deve vir enunciado o tema da visita, os objectivos gerais e específicos estarão registados, devendo os professores definir quais os conteúdos programáticos relacionados com as visitas. Poderão também integrar “excertos de pequenos textos literários ou jornalísticos sobre o local a visitar, dados e informações especializadas” (Monteiro. 1995, p.191).

Oliveira (2008, p.36) define resumidamente que, para realizar visitas de estudo, devem ser primeiramente definidos “os objectivos que se pretendem atingir com a sua implementação e atender a todas as variáveis relativas ao formato de visitas de estudo”, como a formação das equipas responsáveis do processo de organização da actividade, a escolha do local, “atendendo às diferenças acentuadas no contexto onde elas são levadas a cabo, à duração da mesma, ao aspecto económico, ao tempo despendido para a sua realização, à familiaridade do mesmo com os alunos visitantes, às informações previamente fornecidas” nos guiões / roteiros que apresentam o local e as potencialidades do mesmo, assim como a metodologia que irá ser implementada para cumprir os objectivos neles definidos.

Desta forma, poderão ser integradas “fichas-guia onde, para além de dados e informações, se reservem espaços para os alunos registarem as suas observações e impressões pessoais.” “As fichas –guias devem chamar a atenção para os aspectos mais relevantes, bem como prever tarefas a cumprir durante a visita” (Monteiro. 1995, pp. 191-192).

Oliveira (2008, p.36), tal como sugerem Proença (1992) e Del Cármen e Pedrinaci (1997), considera “relevante realizar-se todo este processo sob a forma de um trabalho para alunos e professores, para posterior consulta e avaliação dos mesmos, respectivamente.”

Conforme refere Monteiro (1995, p. 192), pode ser pedido a cada aluno que escolha “livremente, o aspecto da visita que mais o tenha sensibilizado e que, sobre ele produza um pequeno texto – poético, literário, jornalístico – acompanhado por uma imagem: um postal ou uma fotografia. Com estes materiais pode-se montar um painel sobre a visita”.

Neste sentido, é criada uma expectativa positiva em alguns alunos por saberem à priori que irão contactar com determinados objectos ou factos, de forma a construírem o seu conhecimento e a criarem um sentido de responsabilidade no decorrer da actividade, enquanto que para outros o seu envolvimento, conforme Oliveira (2008, p.35) apresenta, “vai se cingir a uma atitude meramente observacional perante a demonstração do professor, ou assumir uma atitude procedimental que só é levada a cabo depois de analisada, explorada e preparada com a devida antecedência (Millar et al, 1999)”.

I.2.2.3. Tipo de visitas

Para entender qual o melhor tipo de visita a realizar, deve atender-se à definição dos objectivos pretendidos, bem como à metodologia a implementar, de forma a que esses objectivos sejam conseguidos.

Primeiramente, apresentamos genericamente os dois tipos de visita de estudo que Monteiro (2008, pp.192-193) define:

- Quando a visita de estudo é guiada por professores ou guias especializados, é valorizada principalmente a transmissão de conhecimentos. O seu carácter expositivo dá aos alunos um papel passivo, fazendo com que seja difícil mantê-los atentos e mobilizados para o que está a ser dito e mostrado. Mesmo que esta visita tenha sido apenas para ilustrar um tema já leccionado, este tipo de visita, do ponto de vista didáctico, tem resultados muito pobres, uma vez que ao aluno não é solicitada a sua participação. Contrariando esta tendência, a atenção do

grupo da visita, que deve ser pequeno, pode ser estimulada através de perguntas, esclarecimentos, registos de apontamentos. Este tipo de exposição deve ser temporalmente curto e não conter informação a mais, de forma a que não haja dispersão da atenção dos alunos.

- Quando se trata de uma visita de descoberta, os alunos têm um papel activo, já que têm na sua posse um guião que os orienta, com fichas com informação, e são os próprios alunos que desenvolvem e exploram o local a visitar. Este tipo de visita, devido ao carácter activo que o aluno tem, é deveras motivadora. Aos professores é atribuído um papel de acompanhamento dos alunos, embora estando sempre disponíveis para tirar dúvidas, dar esclarecimentos, fornecer informações complementares e colocar questões pertinentes, de forma a que os alunos se sintam estimulados a observar e a registar tudo o que acharem interessante. Neste tipo de visitas, são favorecidos todos os tipos de comunicação entre os participantes, sejam eles alunos, professores, guias ou outros, bem como a interligação do trabalho ao aspecto lúdico de uma saída da escola.

Apresentamos de seguida, os vários tipos de visita de estudo, referidos por Oliveira (2008, pp.36-40), fazendo menção aos autores.

Brusi (1992, citado por Compiani e Carneiro, 1993), classifica as visitas de estudo em três modos distintos:

- Quando o professor é o protagonista durante a actividade e transmite toda a informação necessária ao aluno, designam-se por saídas dirigidas;
- Quando o professor recorre a terceiros, como guias para transmitirem as informações pertinentes sobre o local a visitar, designam-se por saídas semidirigidas;
- Quando os alunos assumem um papel activo na aprendizagem que efectuem ao longo da visita, e são eles que controlam o desenrolar da mesma, designam-se por saídas não dirigidas.

Também Proença (1992) apresenta, seguindo Brusi (1992), três classificações para as visitas de estudo:

- Quando a visita é orientada pelo professor, e os alunos são divididos e organizados em grupos grandes, podendo ser incluído, ou não, um questionário, designa-se por visita dirigida;

- Quando os alunos, munidos de um guião, roteiro ou fichas de trabalho, fazem a visita aos locais assinalados livremente, sozinhos ou acompanhados pelo professor, trata-se de visita livre;

- Quando, numa visita, a primeira parte é orientada pelo professor responsável e na segunda parte, os alunos são deixados sozinhos, de forma a completarem a visita utilizando um roteiro ou outro material de orientação, estamos na presença de visitas mistas.

Para Compiani e Carneiro (1993), dependendo da função didáctica da visita, estas podem ser classificadas em cinco categorias:

- Se o professor controla a acção do aluno durante a visita, de forma a dirigir a sua atenção para o que considera relevante, levantando questões e fornecendo as respostas, designa-se por visita ilustrativa;

- Visitas indutivas se o professor utiliza um guião orientador da visita de forma a coordenar a sequência de todos os trabalhos que serão realizados, desde a observação e recolha de dados e informações, passando pela discussão e interpretação dos mesmos e finalizando com a elaboração de uma conclusão que tente dar solução a uma determinada questão;

- Se o objectivo principal da visita é despertar nos alunos o interesse na formulação de questões problemáticas que envolvem o meio ambiente, em geral, ou o que lhes é mais familiar, em particular, ou por situações que derivem das suas vivências pessoais, designa-se por visita motivadora;

- Quando o objectivo da visita é capacitar os alunos com destrezas cada vez mais complexas, trata-se de uma visita treinadora;

- Se cabe aos alunos a definição de uma estratégia investigativa, com a formulação de questões, a realização de observações, a recolha de informações que vão sujeitar a processos de sistematização e reflexão para elaborarem uma conclusão, com a finalidade de dar solução a um determinado problema, então estamos perante uma visita de investigação.

A definição desta classificação, nas visitas de estudo, permite, conforme Del Cármén e Pedrinaci (1997) referem, que se possa reflectir, posteriormente, sobre a sua implementação, de forma a que a sua avaliação seja feita. Desta forma, classificam-nas como:

- Visita tradicional, quando o processo de ensino e aprendizagem é unilateral, baseando-se num ensino de transmissão. O aluno é considerado, em termos conceptuais, uma

‘tábua rasa’, sendo o professor responsável por transmitir, de uma forma clara e objectiva, todo o conhecimento que considera pertinente o aluno apreender.

- Visita como Descoberta Autónoma, quando se privilegia o desenvolvimento atitudinal e procedimental, assumindo os alunos o papel central da visita.

- Quando o professor dirige a observação e elabora, antes da realização da visita, um guião orientador, onde são descritas as etapas que considera relevantes para os alunos, designa-se por Visita em que a Observação é Dirigida pelo Professor. Aquando da entrega desse guião, os alunos assumem um maior protagonismo no processo, ficando para o professor a função de zelar pelo cumprimento da planificação que previamente realizou, esclarecendo as dúvidas colocadas pelos alunos. Cármén e Pedrinaci (1997) esclarecem que este tipo causa alguma desorientação nos alunos, por não saberem ao certo os objectivos da visita e consequentemente não perceberem o que verdadeiramente importa em cada tarefa que têm de realizar, nem as conclusões que podem retirar depois da sua realização.

- Quando o professor, ao planificar a visita de estudo, atende a três fases distintas: antes, durante e depois da sua realização, designa-se por Visita Orientada para a Resolução de Problemas. Antes da realização da visita, o professor deve colocar nas suas aulas, de forma clara e objectiva, o problema orientador de todo o processo de investigação a desenvolver, respeitando os conteúdos programáticos tratados na aula, de forma a que seja possível abordar aspectos relevantes do currículo sob várias perspectivas. Depois de terem sido debatidos e compreendidos a sua intencionalidade e significado pelos alunos, cabe-lhes, com a ajuda do professor, o papel de elaborar um guião onde constará de que modo eles irão concretizar todas as observações a efectuar durante a visita, verificando as hipóteses anteriormente elaboradas. Os alunos, organizados em grupos de trabalho, realizam as observações, efectuem medidas e registam anotações que tinham delineado na pré visita, sendo o papel do professor o de supervisor e orientador, quando necessário, de todo o trabalho realizado. Após a visita de estudo, os alunos devem assumir uma atitude auto-reflexiva sobre todo o procedimento investigativo que eles delinearam e implementaram no decorrer da actividade, e, entre todos, debaterem as ideias, de forma a se certificarem das conclusões chegadas.

I.2.2.4. Avaliação

Conforme Oliveira (2008, p.35) refere, a última fase de uma visita de estudo, após a preparação, organização e realização da mesma, deve corresponder a “uma pós visita onde se procede à averiguação do cumprimento dos objectivos e das expectativas definidos (Anderson

et al, 2006; Lakin, 2006; Freitas, 2000; Allard et al, 1994)”.

Como qualquer acto pedagógico, também a visita de estudo deve ser avaliada nos seus resultados. Este processo deve ser colectivamente considerado, identificando os aspectos negativos e positivos. Deverá ser uma análise crítica do trabalho de organização e concretização da visita, levando a correcções para experiências futuras. É a partir de fichas de auto e hetero-avaliação que será feita a avaliação da participação e desempenho dos alunos. Os aspectos comportamentais, como a iniciativa, o empenho do aluno e a interacção em grupo devem ser os aspectos mais importantes a considerar. Mas se a visita de estudo valorizar principalmente as aquisições no domínio cognitivo, podem ser realizadas fichas de aferição de conhecimentos (Monteiro. 1995).

Oliveira (2008, p.34) apresenta os factores destacados por Millar et al (1999) como fundamentais para a averiguação do grau de aprendizagem atingido com a realização da visita de estudo, onde, entre outros, “o interesse manifestado pela questão a ser estudada, a conexão entre vários pontos de vista, questões organizacionais, tais como a importância da tarefa a realizar para alcançar o sucesso no desempenho escolar”, devem ser referidos.

I.2.2.5. Benefícios das visitas de estudo

Oliveira (2008, p.24) apresenta a perspectiva de DeWitt e Osbourne (2007), considerando que as visitas de estudo, em contextos específicos como Museus, permitem:

- Reforçar a aprendizagem efectuada durante a realização da Visita de Estudo;
- Incentivar o trabalho colaborativo entre alunos e professores e alunos para a concretização de um trabalho conjunto na construção de um novo conhecimento;
- Estreitar relações de convívio e promover o diálogo entre alunos e professores;
- Despertar a curiosidade e o interesse dos alunos para prosseguirem o propósito da actividade durante a realização da Visita de Estudo;
- Desafiar os alunos a estenderem os seus conhecimentos a situações diferentes do contexto sala de aula e, como tal, a desenvolverem-se conceptualmente;
- O desenvolvimento pessoal dos alunos, onde estes podem transpor as suas experiências vividas durante a actividade, para o seu meio familiar atendendo a todo um conjunto de variáveis que caracterizam o seu dia a dia;
- Desenvolver destrezas concernentes à escrita, anotação, organização, sistematização e comunicação da reflexão e da consolidação dos conhecimentos aprendidos aos restantes colegas”.

Monteiro (1995, p.193), por seu lado, sintetizará o “objectivo importante deste tipo de actividades é favorecer a comunicação entre os participantes, bem como aliar o aspecto lúdico ao trabalho.”

Para enaltecer a importância das visitas realizadas fora do contexto escolar, Oliveira (2008, p.33) afirma que,

dado o interesse científico, cultural e didáctico depositado na implementação destas actividades, é importante escolher locais que permitam aos alunos trabalharem de modo mais ou menos autónomo, sob as devidas medidas de segurança (Reiss e Braund, 2004; Swinbank e Lunn, 2004) para poderem participar em todas as actividades sugeridas, possibilitando que os alunos se adaptem a ritmos e a interesses diferentes, através da formulação de questões e da troca de ideias, o que torna a aprendizagem mais fácil (Del Cármen e Pedrinaci, 1997) e mais consolidada (DeWitt e Osborne, 2007; Dillon, 2006; Lakin, 2006; Powers, 2004).

I.2.3. Ensino Crítico

O ensino crítico, que pode também ser denominado por ensino pela descoberta ou aprendizagem pela descoberta, visa ensinar os alunos a aprender a pensar, tem semelhanças com outros modelos, na “aquisição de conceitos, a instrução directa e a aprendizagem cooperativa” (Arends, 1995, p.395). Contrariamente aos modelos que privilegiam “a exposição de ideias ou a demonstração de conceitos e competências” (Arends, 1995, p.395), neste modelo o professor ideal tem como obrigação levantar problemas, fazer perguntas e promover o diálogo. Para tanto, o professor tem de criar na sala de aula um ambiente propício à discussão e troca de ideias aberta e honesta, ensinando aos seus alunos técnicas de discussão e definindo normas para dentro da sala de aula, com vista a um bom ambiente de ensino tendo por base o diálogo e a discussão.

O ensino crítico tem como objectivos principais, como já foi referido, “levar os alunos a pensar, a resolver problemas e a descobrir coisas por eles próprios” (Arends, 1995, p.395). Estes objectivos não são novos, eles remontam ao tempo da Grécia Antiga, onde o método socrático já privilegiava o “raciocínio indutivo e [o] diálogo no processo de ensino”(Arends, 1995, p.395).

No séc. XX, Dewey privilegiou e descreveu aquilo a que denominou de «pensamento reflexivo» e “os processos que os professores deveriam utilizar para ajudar os alunos a adquirir competências e processos de pensamento produtivos” (Arends, 1995, p.395). Por sua vez,

Bruner (1999) valorizou a aprendizagem pela descoberta e o papel do professor na transformação do papel do aluno que deve ser o construtor da sua própria aprendizagem.

Nos anos 50 e 60, de acordo com Arends (1995, p.396), “o movimento da reforma curricular” desenvolve algumas “abordagens específicas para o ensino crítico numa série de áreas temáticas”, enfatizando “o raciocínio indutivo e as características dos processos de pesquisa do método científico” salientando a importância do professor neste modelo de ensino, independentemente das diferentes matérias e áreas disciplinares. Ele, o professor, deve utilizar “uma orientação indutiva, mais do que dedutiva”, onde, ao contrário do que acontece no modelo de exposição ou instrução directa no qual o professor dá aos alunos ideias e/ou teorias acerca do mundo, o professor coloca questões e pede-lhes para apresentarem as suas próprias ideias e teorias acerca do mundo, facilitando a pesquisa e a descoberta por si só, em vez de instruir os alunos em questões que ele próprio acha importantes. Para que essa função seja realizada com clareza e eficácia, é importante que o professor tenha “algum conhecimento do que são o pensamento e a natureza do discurso humano no processo de aprender a pensar” (Arends, 1995, p.396).

Mas “o que são competências do pensamento? [e] o que são competências de pensamento de ordem superior?” (Arends, 1995, p.396). Apesar de serem operações e processos intelectuais abstractos, Arends apresenta algumas definições que nos ajudam a compreender melhor essa problemática. De facto, “o pensamento é um processo que envolve operações mentais como a indução, a dedução, a classificação e o raciocínio; (...) é um processo de lidar com as abstracções e de descobrir os princípios essenciais das coisas, em contraste com o limitar-se ao nível concreto dos factos e a casos específicos; (...) é a capacidade de analisar e criticar, chegando a conclusões baseadas em influências ou julgamentos bem feitos” (Arends, 1995, p.396-397).

Relativamente ao pensamento de ordem superior são-nos também apresentadas algumas afirmações feitas por Lauren Resnick e que passamos a enumerar e explicar. Como o pensamento de ordem superior não tem à partida o seu caminho de acção pormenorizado, sabemos que é não-algorítmico e que tende a ser complexo, já que implica soluções múltiplas e não uma única solução; envolve um julgamento subtil e interpretação, a aplicação de vários critérios, que por vezes entram em conflito entre si; envolve a imposição de significado, onde é necessário encontrar uma estrutura na desordem aparente. É, assim, trabalhoso em termos mentais. Esta autora ao utilizar, na sua explicitação, palavras como «julgamento subtil», «auto-regulação», «imposição de significados» e «incerteza», só enfatiza a complexidade do processo para activar este nível de pensamento.

Outra concepção de pensamento foi proposto por Hyde e Bizar (1989), que, com base na recente investigação sobre cognição, afirmam que o pensamento envolve processos intelectuais e não competências, sublinhando, tal como Resnick (1987a), “a complexidade do pensamento”, reafirmando a importância do “pensamento acerca do pensamento no contexto” (Arends, 1995, p.397).

É importante referir e denotar que os processos de pensamento, apesar das semelhanças entre si, se modificam de acordo com o conteúdo do nosso pensamento. Enquanto que as competências e os processos do pensamento podem ser ensinadas e apreendidas pelos alunos, através do discurso e da discussão em sala de aula, os processos de pensamento, devido à sua complexidade, “não podem ser ensinados utilizando meramente abordagens adequadas ao ensino de competências e ideias concretas” (Arends, 1995, p.397). De maneira a melhor promover e desenvolver os processos do pensamento e pesquisa dos alunos, é “necessário o ensino crítico e as estratégias associadas ao pensamento de ordem superior” (Arends, 1995, p.398).

Tendo em conta que o ensino crítico não foi idealizado para “abranger uma grande amplitude de materiais de aprendizagem ou transmitir enormes quantidades de informação aos alunos” (Arends, 1995, p.398), é importante sabermos quais os três principais objectivos deste modelo e que são:

ajudar os alunos a desenvolver as competências intelectuais necessárias à formulação de questões importantes e à procura de respostas; ajudar os alunos a adquirir as competências do processo de pesquisa associadas aos vários domínios da aprendizagem humana, e mais importante; ajudar os alunos a tornarem-se aprendizes autónomos e independentes, confiantes e capazes de aprenderem por si próprios (Arends, 1995, p.398).

Relativamente à sintaxe do ensino crítico¹³, existem, de acordo com Arends (1995, p.398), “cinco fases principais na abordagem do ensino crítico”, mas que podem ser modificadas de acordo com as matérias leccionadas, os professores que leccionam e os alunos a quem leccionar.

Numa 1ª fase há que “fornecer objectivos e contexto e explicar os procedimentos de pesquisa” (Arends, 1995, p.402) na qual o professor explica claramente os objectivos da aula e prepara os alunos para a pesquisa, enunciando as suas regras básicas. O professor deverá

¹³ De acordo com www.priberam.pt, “sintaxe” significa: “...Ling. Parte da linguística que se dedica ao estudo das regras e dos princípios que regem a organização dos constituintes das frases...”; podemos concluir que se refere ao conjunto de regras do ensino crítico.

ensinar, detalhadamente e de forma explícita, quais as regras e os procedimentos importantes para uma aula de pesquisa, e que passamos a explicitar: aos alunos deve ser esclarecido que o objectivo da aula é aprender a investigar e a pensar por si próprio, e não o facto de adquirir e aprender nova informação; o professor deverá desde logo explicar que não há uma «resposta correcta», podendo existir mais do que uma, sem nunca apresentar a sua resposta à questão levantada; os alunos têm de ser estimulados a manifestar as suas ideias de forma livre e aberta, onde “nenhuma ideia será ridicularizada pelo professor ou pelos colegas. A todos será dada uma oportunidade de contribuir para a pesquisa e apresentar as suas ideias” (Arends,1995, p.404).

Na 2ª fase é apresentada a situação problemática, devendo o professor, cuidadosamente, descrever a situação problemática à turma, utilizando o meio mais apropriado, da forma mais interessante, motivadora e exacta possível, de maneira a “captar o interesse do aluno e provocar desequilíbrio, se se quer que a aula seja bem sucedida” (Arends,1995, p.404).

Na 3ª fase, faz-se a recolha de dados e a experimentação pelos alunos, onde o professor tem o papel de os encorajar ao levantamento de questões relativas à situação problemática, com o objectivo de os auxiliar na obtenção de informação para complementar a pesquisa. Esta fase é de uma importância extrema, pois é aqui que o professor tem de encorajar os alunos a recolher informação suficiente de maneira a conceber e construir as suas próprias ideias, sem que se torne um simples jogo. Os alunos poderão colocar questões e sugerirem experiências alternativas sobre a problemática em questão. Neste caso, “é importante que o professor reconheça e encoraje a exploração da questão por parte de toda a turma” (Arends,1995, p.405).

Na 4ª fase formulam-se hipóteses, devendo o professor encorajar os alunos “a fazer previsões a propor explicações para a situação problemática” (Arends,1995, p.402). Os alunos, após terem recolhido informações suficientes e terem dirigido toda a experiência, irão começar a tentar explicá-la “sob a forma de hipóteses e teorias. Durante esta fase da aula, o professor encoraja todas as ideias e aceita-as totalmente” (Arends,1995, p.405). Devemos voltar a referir que o professor tem o dever de incentivar a livre troca de ideias entre os alunos, podendo ainda solicitar a referência de suporte das hipóteses dadas por eles, encorajando-os a aprofundar a pesquisa de mais informação sobre a problemática em causa.

É na 5ª e última fase que se analisa o processo de pesquisa, levando o professor os alunos a pensar nos “seus próprios processos intelectuais e processos de pesquisa associados a uma determinada aula” (Arends,1995, p.402). Através do diálogo, o professor deverá tentar que os alunos reflectam sobre aquilo que se passou, e consigam explicar o que se passava nas

suas mentes durante as várias fases das aulas. São estas as “actividades orientadas para ajudar os alunos a analisar os seus próprios processos de pensamento e a pensar acerca da pesquisa e das tradições intelectuais em vários campos de conhecimento” (Arends,1995, p.406).

Relativamente à estrutura do Ambiente de Aprendizagem, contrariamente ao modelo de exposição e de instrução directa, com o seu ambiente de aprendizagem altamente estruturado e ao modelo cooperativo que usa pequenos grupos de trabalho, o ensino crítico “caracteriza-se por uma instrução para toda a classe, pela utilização de processos abertos e por um papel activo por parte do aluno” (Arends,1995, p.398). É essencial o envolvimento activo por parte do professor, tendo em conta aquilo que envolve a transformação dos alunos em “aprendizes autónomos e independentes”, contribuindo para o aumento da confiança “nas suas próprias competências intelectuais” (Arends, 1995, p.398). É claro que, apesar de haver uma estruturação das aulas do ensino crítico, “as normas subjacentes à aula são as de pesquisa aberta e liberdade de pensamento e de expressão”. Aqui, o professor tem de desempenhar o papel de guia e facilitador, contrariando o seu papel usual “de debitar conhecimento e verdade” (Arends,1995, p.398).

Apesar deste modelo ser de fácil compreensão por parte dos professores, o mesmo não se pode dizer quanto à sua eficaz e correcta execução, que “requer uma prática considerável” (Arends,1995, p.402). Como a principal característica destas aulas de pesquisa ou críticas é a sua interacção, há que planificá-las previamente, de maneira a facilitar “o movimento através da sintaxe de uma aula de pesquisa e que assegura a realização de objectivos importantes da instrução” (Arends,1995, p.402). Portanto temos que, previamente à aula, clarificar os seus objectivos, pensar no assunto que vamos apresentar e quais as competências intelectuais nas quais se centra, verificando de que forma é que esse assunto “vai ajudar a desenvolver uma aprendizagem mais autónoma” (Arends,1995, p.402). Só planeando muito bem qual a problemática que vamos apresentar é que podemos suscitar nos alunos a curiosidade motivadora que os levará a pesquisarem e a aprenderem. O professor, de maneira a criar essa curiosidade, deverá levantar questões referentes ao «porquê» ou ao «se então». É claro que estas situações problemáticas deverão requerer explicações através de causa e efeito, provocando “um interesse natural no grupo de alunos” (Arends,1995, p.403) com que vamos trabalhar.

Estamos, então, aptos a recolher os benefícios do ensino crítico, lançando mão da imensa informação à nossa volta e a facilidade de chegarmos até ela, nomeadamente através da internet.

Traçadas que estão as bases ideológicas por detrás deste método de ensino, podemos afirmar que sempre tentámos aplicar nas nossas aulas uma metodologia semelhante a esta, sem saber que já existia. Parece-nos, tendo em conta a nossa experiência enquanto alunos, que este modelo é deveras interessante comparativamente ao modelo expositivo, sendo que leva os alunos a procurarem as respostas às perguntas que os inquietam.

No que respeita à perspectiva do professor, este modelo é sem dúvida mais exigente, já que implica uma melhor preparação e antecipação daquilo que poderá acontecer nas aulas. É com esta antecipação que o professor poderá suscitar nos seus alunos uma curiosidade impulsionadora para o conhecimento que, por si só, irão adquirir. Se não houver essa planificação prévia, o professor correrá o risco de não provocar nos alunos o impacto que pretendia. Como podemos comprovar, o papel do professor é decisivo na captação da atenção dos alunos e para isso, ele tem de saber guiá-los na sua ‘procura da verdade’, relatando a sua experiência própria, sem nunca dar as respostas que os alunos terão de procurar por si, tendo que estar preparado para responder a todas as questões e inquietações não previstas – a planificação prévia poderá ajudar nesta matéria, antecipando quais as questões que poderão surgir na troca de ideias por parte dos alunos. Como verificamos, neste modelo de ensino, o papel do professor é de uma grande exigência.

Para além de preparar toda uma problemática que suscitará diversas reacções aos alunos, ele terá também, para além de ser o mediador da troca aberta de ideias, de ser o condutor da pesquisa dos alunos, verificando de que forma poderá levá-los a uma melhor apreensão de conhecimentos e a uma constatação da importância do aprender a pensar, a utilizar o raciocínio e a aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula em novas situações do dia-a-dia. É, portanto, fulcral que haja uma preparação concreta e pormenorizada das aulas, dos processos e metodologias, e, ainda, uma definição dos objectivos e competências que os alunos terão de atingir e adquirir.

I.2.4. Aprendizagem Cooperativa

Apesar de em Freitas e Freitas (2003, p.11) se aludir à origem da Aprendizagem Cooperativa nos Estados Unidos da América, “embora as vantagens do trabalho de grupo tenham já estado presentes no pensamento dos grandes pedagogos europeus do séc. XIX (Herbart, Froebel, Pestalozzi)”; Leitão (2006, p. 22) apresenta alguns aspectos que remetem para origens mais remotas:

...como referem Johnson e Johnson (1998), a aprendizagem cooperativa é uma velha ideia, já referida em Talmude, onde se afirma que para aprender, deve haver um companheiro de aprendizagem. Igualmente conhecido é o aforismo do filósofo Séneca, 'qui docet discet', ou seja, ensinar é aprender duas vezes.

Na Idade Média encontramos também esforços e tentativas direccionadas no sentido de fazer com que os alunos participem na organização da vida escolar.

Da mesma forma, John Amos Comenius, defendia que os alunos deviam beneficiar do ensino ministrado por professores e do ensino proporcionado por outros alunos, entendendo a escola como uma 'oficina de homens'.

Freitas e Freitas (2003, p.11) apresentam John Dewey (2007) como uma das mais notáveis personagens da Educação dos Estados Unidos que, no final do século XIX, "já chamara a atenção para a importância da partilha nas aprendizagens, com a finalidade de a escola poder tornar-se diferente, mais ligada à vida em sociedade". Leitão (2006, p.22) por seu turno, reforça esta ideia referindo que Dewey "incentivou a implementação de metodologias activas e cooperativas, como parte integrante e fundamental do seu modelo de ensino, tão fortemente ligado à ideia de trabalho de projecto", sendo em 1896 criada uma escola experimental que, apesar de apenas ter funcionado até 1899, "teve um impacto enorme quer na renovação da escola americana quer em muitos países europeus". Nesta escola os alunos eram incentivados "a tomar iniciativas, a partilhar decisões a procurar respostas, a aprender os princípios democráticos, através das interações que estabeleciam entre si e com os professores". O trabalho activo e cooperativo era incentivado assim como a funcionalidade das aprendizagens, o trabalho de projecto e a organização de grupos de resolução de problemas. Apesar de apenas ter funcionado três anos, foi aqui que foram lançadas e experimentadas as primeiras bases da Aprendizagem Cooperativa. Freitas e Freitas (2003, p.12) citam Dewey (2002, pp.24-26) referindo que,

a instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstracta e remota, uma hipotética vivência futura.

Ou seja, deu-se o primeiro passo no entendimento de que é fundamental que o aluno experimente para aprender, que haja uma aprendizagem empírica e não apenas expositiva.

A Aprendizagem Cooperativa nasce das concepções e investigações desenvolvidas no horizonte da dinâmica de grupo, da psicologia social, da teoria dos pequenos grupos. Estas linhas de pensamento percepcionam a escola e a sala de aula como contextos sociais complexos, em busca da avaliação do impacto dos processos de grupo na socialização e na aprendizagem escolar. É assim que Leitão (2006, p.25) ressalta, "o impacto de Kurt Lewin na

psicologia social, ao chamar a atenção para a importância da participação activa dos indivíduos nos grupos”, assim como para “a importância do grupo na aprendizagem de novas competências, de novas atitudes, de novos conhecimentos”. Também Freitas e Freitas (2003, p.12) apontam o trabalho de Lewin e dos seus prosseguidores Lippitt e White como uma peça fundamental para o entendimento que “as crianças trabalhando num grupo cooperativo, com um líder democrático, mostraram melhores resultados escolares do que crianças integradas em grupos com líderes autocráticos ou sem líderes”; assim como a conclusão a que Herbert Thelen (1954) e Morton Deutsch (1949a, 1949b) chegaram de que “a dinâmica de grupos tem como objectivo o estudo dos comportamentos das pessoas interagindo em grupo, dedicando particular atenção aos estados emocionais derivados dessas interacções”.

Foram estas investigações que abriram o caminho para, conforme Leitão (2006, pp. 25-26), “uma melhor compreensão da relação entre a qualidade da aprendizagem e determinadas características do funcionamento dos grupos, nomeadamente o facto de os seus membros poderem interagir entre si, construírem relações de interdependência positiva e reflectirem sobre as suas experiencias mútuas”.

De acordo com Leitão (2006, p.26), foram as abordagens construtivistas e sócio-construtivistas, assim como a aprendizagem empírica, que reconheceram a real importância do papel activo do aluno na construção do seu próprio saber.

Freitas e Freitas (2003, p.14), por seu turno, afirmam que estas pedagogias construtivistas, que se baseiam nas teorias cognitivas e nas teorias motivacionais, “advogam que os alunos são agentes da construção do seu próprio conhecimento”, facto que está bem impregnado nos fundamentos teóricos da Aprendizagem Cooperativa, encarando os alunos como activos e reflexivos na aprendizagem através da experiência, atribuindo ao professor o papel de facilitador da aprendizagem, através do seu apoio e orientação, e no despoletar de sentimentos de competência e eficácia nos seus aprendizes, que passam a controlar as oportunidades de aprendizagem, subtilmente por si provocadas.

Silva (2001, pp. 28,29) afirma que “a perspectiva social e a do sócio-construtivismo contribuem para o aumento da interacção e a do comportamentalismo aumenta a motivação. No entanto, todas contribuem para uma melhoria significativa da aprendizagem individual”.

Relativamente às primeiras, de referir Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo, ou seja a aprendizagem social. No que diz respeito à última, Bandura e a aprendizagem por modelagem. Em todas está presente a importância da interacção.

Lopes e Silva (2009, pp. 3 e 4) consideram a Aprendizagem Cooperativa como “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto”, devendo “ser entendida como um conjunto de métodos desde os mais directos (técnicas) aos mais conceptuais (macroestratégias)”. Conforme o entendem Johnson e Johnson (1982, citado por Lopes e Silva, 2009, p.3), que referindo também Fathman e Kessler (1993), apontam a “aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho”. De facto, também Johnson, Johnson e Holubee (1993, citados por Lopes e Silva, 2009, p.3), encaram a aprendizagem cooperativa como o “método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que trabalhem em conjunto de forma a maximizarem a sua aprendizagem e a dos colegas.”

Para a compreensão da Aprendizagem Cooperativa, Kaye (1991) irá resumir os seis elementos que considera mais importantes, transcritos por Lopes e Silva (2009, p.4) e que passamos a enumerar:

1. A aprendizagem é um processo inerentemente individual, não colectivo, que é influenciado por uma variedade de factores externos, incluindo as interacções em grupo e interpessoais.
2. As interacções em grupo e interpessoais envolvem um processo social na reorganização e na modificação dos entendimentos e nas estruturas de conhecimento individuais e, portanto, a aprendizagem é simultaneamente um fenómeno privado e social.
3. Aprender cooperativamente implica que na troca entre pares, na interacção entre iguais e no intercâmbio de papéis, diferentes membros de um grupo ou comunidade possam assumir diferentes papéis (aprendiz, professor, pesquisador de informação, facilitador) em momentos diferentes, dependendo das necessidades.
4. A cooperação envolve sinergia e assume que, de alguma maneira, ‘o todo é maior do que a soma das partes individuais’, de modo que aprender, desenvolvendo um trabalho cooperativamente, pode produzir ganhos superiores à aprendizagem solitária.
5. Nem todas as tentativas de aprender cooperativamente serão bem-sucedidas, já que certas circunstâncias podem levar à perda do processo. Falta de iniciativa, mal-entendidos, conflitos e descrédito: os benefícios conduzem a que nem sempre os objectivos sejam alcançados.
6. Aprendizagem cooperativa não significa necessariamente aprender em grupo, implicando a possibilidade de poder contar com outras pessoas para apoiar a sua aprendizagem e dar retorno se e quando necessário, no contexto de um ambiente não competitivo.

Leitão (2006, p. 9) por seu lado, vai dar ênfase à diferença como valor ao considerar que “a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros”. De facto, a aprendizagem cooperativa implica que os alunos aprendam em conjunto, influenciando-se mútua e reciprocamente, partilhando experiências e pontos de vista, sendo incentivados pelas ideias dos outros, fazendo com que, segundo Leitão (2006, pp.41-42) “a diversidade de perspectivas com que os alunos se confrontam os leve a organizar as suas reflexões e pensamentos, as suas atitudes e relações, com os outros, na base de um número mais alargado de alternativas”.

De acordo com Silva (2011, p.10), “aprender com os outros ensina-nos a viver com todos e a saber fazer melhor, porque só ensinamos o que também sabemos fazer e só somos quando aprendemos a interagir com os outros”, para depois (p.32) afirmar que “cada um faz de acordo com as suas capacidades”, o que implica que os alunos se organizem em grupos heterogéneos (quanto ao género, cultura, etnia e capacidades), sendo que o sistema de recompensas deverá ser pensado para o grupo e não individualmente.

Este processo tem de ser avaliado continuamente. Para Pujolàs (2001) a avaliação deve ser feita periódica e sistematicamente, de forma a que o grupo reflecta sobre o trabalho realizado e o seu desenvolvimento, sobre o grupo e a sua forma de funcionamento. Só assim poderão avaliar e melhorar os aspectos mais fracos e fortalecer os mais fortes.

Por sua vez, Johnson e Johnson (1999, citados por Freitas e Freitas, 2003, p. 34), definem a avaliação do processo do grupo como “a reflexão numa sessão em grupo para: a) descrever quais as acções que foram úteis e inúteis; e b) tomar decisões acerca das acções que devem continuar e quais as que devem ser mudadas”.

Esta avaliação do processo de grupo permite, conforme Lopes e Silva (2009, p.19) referem:

1. que os grupos de aprendizagem se concentrem na preservação do grupo;
2. facilitar a aprendizagem das competências sociais;
3. assegurar que os membros recebam feedback pela sua participação;
4. lembrar os alunos que têm de praticar de forma consistente as competências colaborativas ou de cooperação.

São estas especificidades que tornam uma aula numa aula cooperativa, já que as actividades em grupo se constituem como actividades cooperativas de trabalho.

II.ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

II.1. Questão de Partida

Como questão de partida definimos a seguinte:

A utilização de estratégias como o Ensino Crítico e a Aprendizagem Cooperativa, no âmbito das visitas de estudo, contribuem para o ensino e aprendizagem de competências académicas fundamentais, ao nível da Educação Artística?

II.2. Objectivos Gerais

- 1) perceber se as visitas de estudo, no âmbito da Educação Artística, contribuem para o ensino e a aprendizagem de competências académicas fundamentais;
- 2) saber se estratégias como o Ensino Crítico e a Aprendizagem Cooperativa contribuem para o ensino e a aprendizagem de competências académicas fundamentais a nível da Educação Artística.

II.3. Enquadramento do Estudo

De acordo com Meirinhos (2010, p.50) “na investigação em Ciências Sociais, como é o caso da Educação, existe uma dicotomia entre metodologia qualitativa e metodologia quantitativa”.

Dada a natureza do estudo, optámos pela metodologia qualitativa.

Para Denzin e Lincoln (1994, citados por Meirinhos, 2010, p.50) “a palavra qualitativa implica uma ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos (se chegarem a ser medidos) rigorosamente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência”.

Bodgan e Bilken (1994, p.16, apresentado por Meirinhos, 2010, p.50) – consideram que na investigação qualitativa “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”.

De forma a que seja uma investigação qualitativa, os seus modelos sugerem que o investigador esteja em campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise, sendo essencial que o investigador tenha uma capacidade interpretativa nunca perdendo o contacto

com o desenvolvimento do acontecimento em estudo. Meirinhos (2010, p.51) apresenta outro aspecto característico da investigação qualitativa, defendido por Stake (1999) “que direcciona os aspectos da investigação para casos ou fenómenos em que as condições contextuais não se conhecem ou não se controlam”.

Identificado que está o fenómeno a estudar – visitas de estudo – partiremos para um estudo-caso.

A investigação qualitativa, enquanto metodologia, tem características básicas, conforme Moreira (2002) enumera resumidamente, sem pretender, com isto, esgotá-las. Para ele, a pesquisa qualitativa inclui:

- A interpretação como foco, onde o interesse reside em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes;
- A subjectividade é enfatizada, estando o interesse na perspectiva dos informantes;
- A flexibilidade na conduta do estudo, sendo que não existe uma definição a priori das situações;
- O interesse está no processo e não no resultado, seguindo uma orientação cujo objectivo é entender a situação em análise;
- O contexto é compreendido como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência;
- E reconhece-se que há uma influência da pesquisa sobre a situação, assim como se admite que o investigador sofra também uma influência da situação de investigação.

O estudo de caso, enquanto estratégia de investigação, é abordado, conforme Meirinhos (2010, p.52), por autores como Yin (1993 e 2003), Stake (1999), Rodríguez et al. (1999), que defendem que um “caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um individuo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstracto como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais”.

Regendo-se dentro da lógica que orienta as sucessivas fases de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, o estudo de caso tem como singularidade o objectivo da investigação ser o estudo intensivo de um caso.

De acordo com Dooley (2002, apresentado por Meirinhos, 2010, p.52), a vantagem do estudo de caso está na “sua aplicabilidade a situações humanas e a contextos contemporâneos de vida real” e que os investigadores utilizam o método de investigação do estudo de caso para, de entre outras finalidades, “explicar uma situação [e] para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações”.

Como ainda não existe uma sistematização dos estudos de caso, o desenvolvimento deste tipo de projectos de investigação tem uma componente de mais difícil resolução. O estudo de caso é uma metodologia muito abrangente porque cada investigador a interpreta à sua maneira, consoante as abordagens, o desenho metodológico e os aspectos que cada um enfatiza.

Herdando esta característica da investigação qualitativa, os estudos de caso têm um carácter holístico, pois, conforme Meirinhos (2010, p.53) apresenta, “os estudos de caso visam uma maior concentração no todo, para chegar a compreender o fenómeno na globalidade e não alguma particularidade ou diferenciação de outros casos” (Stake, 1999).

De acordo com Yin (2005, p.32, citado por Meirinhos, 2010, p.54), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Também o mesmo autor, apresenta a opinião de Yacuzzi (2005) relativamente aos estudos de caso que refere que “o seu valor reside em que não apenas se estuda um fenómeno, mas também o seu contexto. Isto implica a presença de tantas variáveis que o número de casos necessários para as tratar estatisticamente seria impossível de estudar”. Já Stake (1999), dada a capacidade dos estudos de caso para fazer generalizações, é da opinião que os estudos de caso têm como finalidade, através da particularização do caso, o tornar compreensível. Patton (1990) prefere ao termo generalização, o termo extrapolação. De acordo com Meirinhos (2010, p.54) “a extrapolação apresenta-se com um significado mais ágil e mais adequado no que se refere às possibilidades de transferência de conhecimento de um caso a outro caso posterior”. Continua com Yin (2005) que defende que “os estudos de caso, da mesma forma que as experiências, são generalizáveis a proposições teóricas mas não a generalizações estatísticas. O seu objectivo é a generalização analítica, para expandir e generalizar teorias” e que o objectivo do estudo de caso é ter “um esquema suficiente de

estudo, com algumas proposições teóricas previamente abordadas pela bibliografia já existente, que poderão fornecer a direcção ao estudo”.

O nosso estudo de caso será descritivo e instrumental, pois, conforme Meirinhos (2010, p.58) apresenta a classificação de Stake (1999), estes estudos definem-se “em função do interesse por conhecer e compreender uma problemática mais ampla, através da compreensão do caso particular. O caso é o veículo para compreender ou iluminar um problema ou as condições que afectam não apenas o caso estudado, mas também outros casos.”

II.4. Recolha e tratamento de Dados

Para Quivy (2008, p.183) a recolha de dados “consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra”.

Utilizámos como instrumento para esta recolha, a pesquisa documental e a entrevista semi-estruturada.

II.4.1. Pesquisa Documental

De forma a entender a escola e o meio onde decorreu a base do nosso estudo, assim como a caracterização da escola, Laville e Dione (1999, p.167) afirmam que “os documentos aportam informação directamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los”.

Por outro lado, segundo Bell (2010, p.104) classifica, “as fontes primárias são as que foram produzidas durante o período a ser investigado (por exemplo, as actas das reuniões dos conselhos escolares). As fontes secundárias são interpretações de eventos desse período baseadas em fontes primárias (por exemplo, uma história de uma escola escrita a partir das actas das reuniões dos conselhos escolares)”

Ainda, pesquisa documental para Saint-Georges (citado por Albarello et al., 2005, p.30) é “um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”. Quanto à pesquisa documental dos documentos consultados extraímos os dados que considerámos mais importantes para a elaboração deste trabalho.

II.4.2. Entrevista

De acordo com Estrela (1994, p.342) “a finalidade das entrevistas a realizar consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo”. Como se trata de ‘entrevistas de investigação’, há que definir os princípios necessários à sua concretização, princípios esses “que podem servir, simultaneamente, de ponto de partida para a elaboração das instruções” para o entrevistador.

Considerada como uma interação verbal entre, pelo menos, duas pessoas, a entrevista cria uma relação entre o entrevistador que solicita informação – para, após a sua sistematização e interpretação adequada, conseguir extrair conclusões sobre o estudo em causa – e o entrevistado que faculta respostas.

Meirinhos (2010, p.61-62) aborda diversos autores para demonstrar a importância das entrevistas para a investigação qualitativa, e que passamos a referir: Yin (2005) considera a entrevista, nos estudos de caso, como uma das mais importantes e essenciais fontes de informação. Seguindo esta ideologia, também Fontana e Frey (1994, p.361) consideram que uma das formas mais poderosas e comuns para tentar compreender os outros seres humanos é entrevistar. De facto, é um óptimo instrumento para colher a variedade de interpretações e descrições que as pessoas têm sobre a realidade. Stake (1999) considera também que a entrevista é um instrumento adequado ao investigador qualitativo para captar essas realidades múltiplas.

Flick (2004) afirma que as entrevistas semi-estruturadas têm sido utilizadas frequentemente devido ao imenso interesse que têm suscitado. “Este interesse está associado com a expectativa de que é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário” (Flick, 2004, p. 89).

Segundo Meirinhos (2010, p.63), este tipo de entrevistas faz com que o entrevistador tenha que definir os temas sobre os quais incidem as perguntas. Apresenta a conclusão de Vázquez e Angulo (2003), a partir da comparação entre entrevistas estruturadas com as semi-estruturadas, sendo que estas últimas “não pressupõem uma especificação verbal ou escrita do tipo de perguntas a formular nem, necessariamente, da ordem de formulação”. Para além de deterem características diferentes, também Flick (2004, referido por Meirinhos, 2010, p.63), apresenta,

algumas vantagens das entrevistas semi-estruturadas sobre as estruturadas, dado que estas últimas limitam o ponto de vista do sujeito ao impor quando, em que sequência e como tratar os assuntos. Em suma, a entrevista semi-

estruturada não segue uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, deixando maior flexibilidade para colocar essas perguntas no momento mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado.

Conforme já foi referido anteriormente, nas investigações em ciências sociais, a entrevista, enquanto técnica de recolha de dados, é um dos principais instrumentos utilizados nas pesquisas sociais.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Para Moreira (2002, p. 54, referido por Lüdke e André, 1986, p. 34), a entrevista pode ser simplesmente definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”.

A distinção entre os vários métodos de entrevista faz-se, segundo Quivy (2008, p.191-192),

pela aplicação de processos fundamentais de comunicação e de interacção humana. Correctamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. (...) Os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele.

Para Quivy (2008, p.181) o guião de entrevista é um instrumento “capaz de produzir todas as informações adequadas e necessárias para testar as hipóteses”. É o suporte da entrevista que fica nas mãos do entrevistador, que pode ou não ser muito estruturado, uma vez que se quer uma entrevista aberta.

Mas claro está que, antes de realizar qualquer entrevista, há que experimentar a forma como iremos conduzi-la, assim como as próprias perguntas contidas no guião.

Quivy (2008, p.182) alerta que a pouca estruturação do guião de entrevista não quer dizer que “o investigador tenha cometido omissões ou sido negligente durante a fase de construção, significa, sim, que, por diversas razões ligadas aos seus objectivos de investigação, não julgou desejável que o tipo de construção da sua entrevista transparecesse através das perguntas”.

Para Estrela (1994, p.342), os princípios orientadores da condução da entrevista podem ser agrupados em 3 pontos:

1) “evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista”. Há que procurar ‘dar a palavra’ ao entrevistado, que “poderá abordar o tema como quiser, durante o tempo que quiser, sem interferências do entrevistador”, acautelando o modo de fazer as perguntas, de forma a evitar o entrevistado. Conforme já o referimos, apesar de ser uma entrevista semi-estruturada, Estrela refere que deve existir a figura do guião de entrevista, de forma a que, na sua condução exista uma orientação semi-estruturada, “sem prejuízo de uma prévia estruturação da entrevista, estruturação desenvolvida em termos de objectivos gerais e específicos”. Esta definição dos objectivos garante “uma maior maleabilidade na escolha dos processos e meios utilizados na orientação da entrevista – a estruturação deverá, portanto, incidir no plano da definição e hierarquização dos objectivos”.

2) não restringir a temática a abordar. De acordo com Estrela, “procura-se salvaguardar a possibilidade de alargamento, ao longo da entrevista, dos temas propostos ao entrevistado”, sendo que esse alargamento tem sempre algo a ver, directa ou indirectamente, com os temas centrais da entrevista. Este princípio pode possibilitar e antecipar informação a recolher, uma vez que “o entrevistado forneceu, ‘espontaneamente’ informação que se tinha previsto obter apenas numa fase mais adiantada da entrevista”.

3) esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado. Ao pedirmos-lhe sempre esclarecimentos e exemplificações, “entendemos que a liberdade que se pretende dar ao entrevistado não deverá ser incompatível com a necessidade de precisar os quadros de referencia do entrevistado, levando-o a esclarecer conceitos e situações”.

O procedimento que utilizaremos para a elaboração das entrevistas segue os seguintes pontos, apresentados por Estrela (1994, p.345):

- 1- “formulação do tema, de forma sintética e explícita;
- 2- definição dos objectivos gerais;
- 3- a partir dos objectivos gerais, definição dos objectivos de ordem específica e previsão das estratégias de concretização”.

Na nossa investigação, são os seguintes os Blocos e os Objectivos específicos:

- Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação.

Objectivo Específico:

Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.

- Bloco B – A Educação Artística.

Objectivo Específico:

Analisar a percepção que os entrevistados têm acerca da importância da Educação Artística no desenvolvimento de competências académicas dos alunos.

- Bloco C – As Visitas de Estudo.

Objectivo Específico:

Perceber se as visitas de estudo, no âmbito da educação artística, contribuem para o ensino de competências académicas fundamentais.

- Bloco D – Estratégias de Aprendizagem.

Objectivos Específicos:

Saber a opinião do entrevistado sobre as vantagens ou desvantagens da utilização do ensino crítico.

Identificar estratégias de aprendizagem utilizadas pelo entrevistado.

Recolher a opinião sobre a Aprendizagem Cooperativa como estratégia de preparação e análise das visitas de estudo.

A entrevista, na investigação em ciências sociais, exige habitualmente métodos de análise de conteúdo.

Bardin (1977, p.29) afirma que “desde que se começou a lidar com comunicações, que se pretende compreender para além dos seus significados imediatos, parecendo útil o recurso à análise de conteúdo”. Também Bardin (1977, p.33) invoca P. Henry e S. Moscovici, que

afirmam que, “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

De facto e seguindo o que Bardin (1977, p.39) nos apresenta na sua obra ‘Análise de Conteúdo’, existem dois tipos de documentos que podem ser sujeitos a análise:

“- documentos naturais, produzidos espontaneamente na realidade – tudo o que é comunicação”;

- e “documentos suscitados pelas necessidades de estudo”.

Na análise qualitativa o que é tomado em consideração é a ausência ou a presença de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem.

Conforme Bardin (1977, p.28) afirma, “as ciências humanas oferecem um instrumento: a análise de conteúdo de comunicações. Esta técnica, ou melhor, estas técnicas implicam um trabalho exaustivo”.

A análise de conteúdo, segundo esta autora (p.42) é “um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência¹⁴ de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.”

Este tratamento de dados requer que se tenha uma atitude de ‘vigilância crítica’ que impõe o rodeio metodológico e o emprego de ‘técnicas de ruptura’. É tanto mais útil para o investigador, quanto mais ele tenha familiaridade face ao fenómeno em análise. Conforme Bardin (1977, p.28) afirma “é ainda dizer não ‘à leitura simples do real’, forjar conceitos operatórios, aceitar o carácter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação”.

Bardin (1977, p. 29):

- a ultrapassagem da incerteza: o que julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo esta ‘visão’ muito pessoal, ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
- E o enriquecimento da leitura: (...) poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das

¹⁴ Conforme já referimos anteriormente, segundo Bardin (1977, p.39), “inferência: operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras. Inferir: extrair uma consequência” – Petit Robert, Dictionnaire de la langue Française, S.N.L., 1972.

mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que à priori não detínhamos a compreensão.

A verificação prudente ou a interpretação brilhante, são as duas orientações pelas quais o método de análise de conteúdo se confrontam ou completam. Assim como são duas as funções da análise de conteúdo, que na prática podem ou não dissociar-se, conforme Bardin (1977, p.30) refere:

- uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo 'para ver o que dá'.
- uma função de 'administração da prova'. Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de directrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdo 'para servir de prova'.

É também Bardin (1977, p.31) que afirma que o objectivo principal da análise de conteúdo é “pôr em evidência a ‘respiração’ de uma entrevista não directiva”. De facto, o interesse da análise de conteúdo não está na descrição exhaustiva dos conteúdos de uma determinada comunicação, mas sim no que os conteúdos nos poderão ensinar após a sua análise e tratamento. Bardin (1977, p.38) afirma que os “saberes deduzidos dos conteúdos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, económica... É portanto necessário completarmos os segmentos de definições já adquiridas, pondo em evidência a finalidade (implícita ou explícita de qualquer análise de conteúdo)”.

Se a primeira etapa necessária para a análise de conteúdo é a descrição, ou seja, a enumeração resumida, após tratamento, das características do texto; e se a interpretação, ou seja, a significação atribuída a essas características, é a última fase; então a inferência é, conforme refere Bardin (1977, p.39), “o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra”.

Entendemos, portanto, que a análise de conteúdo trabalha efectivamente sobre a palavra, que busca através das mensagens outras realidades. Toma em consideração, conforme Bardin (1977, p.43-44) apresenta, “as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de co-ocorrência)”.

Abordaremos agora as diferentes fases da análise de conteúdo:

1) Pré-análise;

Segundo Bardin (1977, p.95) a pré-análise “possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objectivos e a

elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. Na primeira missão, ao escolhermos os documentos para análise, estamos a constituir um corpus - que não é mais do que o conjunto desses documentos que serão tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. Na segunda missão, conforme Bardin (1977, p.98-99) refere, deverá ser feita a formulação de hipóteses e dos objectivos, já que “uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. (...) o objectivo é a finalidade geral a que nos propomos”. E continua a explicitar que “formular hipóteses consiste, muitas vezes, em explicitar e precisar – e, por conseguinte, em dominar – dimensões e direcções de análise, que apesar de tudo funcionam no processo”. Na terceira missão da pré-análise, deverá ser feita a elaboração de indicadores e índices, sendo que Bardin (1977, p.100) indica que, “o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem. Se se parte do princípio, de que este tema possui tanto mais importância para o locutor, quanto mais frequentemente é repetido (caso da análise sistemática quantitativa), o indicador correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativamente a outros”.

2) Exploração do material;

Bardin (1977, p.101) define que esta fase “longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

3) Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Bardin (1977, p.101) afirma que “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.”

De facto, quando falamos de análise de conteúdo será mais correcto falarmos no plural, pois este é um método muito empírico, que depende directamente, conforme Bardin (1977, p.31) refere, “do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo.” Referimos que se deve falar em análises de conteúdo, pois não se trata apenas de um instrumento, mas sim de um leque de apetrechos, caracterizado por uma enorme disparidade de formas que se adapta a um campo de aplicação vastíssimo – as comunicações.

De forma a melhor compreendermos o porquê de ser mais correcto falarmos em análises de conteúdo, terminaremos este ponto a abordar algumas análises que faremos aquando do tratamento das entrevistas semi-estruturadas que iremos realizar.

Bardin (1977, p.115) afirma que “a análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou de uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais.”

Por outro lado, a mesma autora (1977, p.169) aborda a análise de enunciação que se aplica “particularmente bem a um tipo de discurso habitualmente abandonado pelas técnicas exactas: a entrevista não directiva”. De facto, Bardin (1977, p.172-173) indica que,

a aplicação da análise de enunciação à entrevista não directiva (...) que se entende como: “obedecendo à atitude não directiva ou centrada sobre a pessoa”; “desenvolvendo-se(...) deliberadamente segundo a lógica própria do entrevistado, sendo as únicas limitações as instruções temáticas postas à partida”; caracteriza-se por “um aspecto de improvisação devido a uma relativa autonomia, uma certa unidade e coerência (cada entrevista forma um todo original e singular, mas comparável em certa medida às outras, devido à standartização da questão inicial).

II.5. Caracterização Dos Sujeitos

Passamos agora a caracterizar os sujeitos das entrevistas, cujas identificações serão mantidas no anonimato:

Sujeito A, professora do sexo feminino, com 20 anos de serviço, inserida na classe etária 40-49, licenciada em Arquitectura com profissionalização realizada posteriormente, exercendo as suas funções como professora de História de Arte e Educação Visual no grupo disciplinar de Educação Artística

Sujeito B, professora do sexo feminino com 27 anos de serviço, inserida na classe etária 50-59, licenciada em escultura e várias Pós-Graduações, exercendo as suas funções como professora de Educação Tecnológica no grupo disciplinar de Educação Artística.

Sujeito C, professora do sexo feminino, com 20 anos de serviço, inserida na classe etária 40-49, licenciada em Arquitectura com profissionalização realizada em serviço, exercendo as suas funções como professora de Educação Visual e Geometria Descritiva no grupo disciplinar de Educação Artística.

II.6. Caracterização da Escola

A Escola X fica situada na zona da grande Lisboa. A freguesia onde está localizada tem uma área total de 39.760 km² e, segundo dados dos censos de 2001, a população da mesma é de, aproximadamente, 31.801 habitantes.

As vias rodoviárias que servem a escola são escassas e pouco funcionais, provocando, nas horas de maior intensidade de trânsito, muitas dificuldades na circulação.

A Escola X abrange a população de vários bairros e várias freguesias adjacentes à área da escola, com um número significativo de famílias realojadas, provenientes dos PALOP e de outras nacionalidades, que apresentam problemas de desemprego, de pobreza e de marginalidade (dados fornecidos pela escola). Ao mesmo tempo, tem crescido a construção de moradias e condomínios com uma população de nível socioeconómico médio-alto. Assim sendo, entre a sua população, registam-se padrões de comportamento e valores muito diversificados, muitas vezes difíceis de uma caracterização própria, o que dá origem a grandes contrastes de ordem sociocultural e familiar e a situações de difícil interacção. O nível cultural da população é, de modo geral, baixo, variando com a origem das populações.

As instalações da Escola X estão estruturadas em oito edifícios, onde se encontram distribuídos os serviços administrativos, salas para a direcção e para os professores, bem como salas de aula, biblioteca, laboratórios de ciências, dois auditórios e o centro musical. A Escola engloba também diversos espaços verdes e ajardinados enquanto estruturas de apoio ao convívio e ao trabalho ao ar-livre, assim como inúmeros campos de jogos e diversos desportos, um conjunto de piscinas com ginásio e Spa, assim como um pavilhão gimnodesportivo.

A população escolar é muito heterogénea, quer em termos culturais, quer em termos socioeconómicos.

Relativamente à caracterização socioeconómica da população escolar da Escola X, e tendo por base os escalões da Acção Social Escolar (ASE), apuramos que vinte e um por cento da população escolar beneficia de apoios de tipo A e B. Deste grupo, nove por cento dos alunos estão integrados em famílias cujo rendimento mensal per capita é inferior a 237,5 euros e doze por cento dos alunos estão integrados em famílias com um rendimento mensal per capita compreendido entre 237,50 e 475 euros; isto é, um em cada cinco alunos da escola têm um rendimento *per capita* inferior à remuneração mínima mensal garantida para 2010.

A população escolar no ano lectivo de 2009/2010 foi de 1692 alunos, distribuídos pelos três ciclos de ensino. Esta população reparte-se em 30%, 46% e 24% respectivamente pelo 2.º Ciclo, o 3.º Ciclo e o Ensino Secundário, não sendo significativa a diferença (6%) entre as populações feminina e masculina. As idades dos alunos inscritos variam entre os 9 e os 21 anos; a taxa de abandono da escola é inferior a 1%; o saldo das transferências efetuadas ao longo do ano é de -1%; o peso dos alunos com uma ou mais repetências na população total é de 8,5%, atingindo os valores mais elevados de 11,5%, 11,7% e 13,9%, respectivamente nos 6.º, 7.º e 8.º anos.

O corpo docente é formado por um total de 141 professores, dos quais 130 são licenciados, 4 têm o grau de mestre e os restantes 7 têm apenas o grau Bacharel. Deste universo de professores, 125 são profissionalizados e os restantes 16 não têm profissionalização. A média de idades ronda os 42 anos e a média de anos ao serviço da escola é de 12 anos.

A escola tem 81 funcionários não docentes, dos quais 65 têm a escolaridade básica, 8 o Ensino Secundário e 8 a Licenciatura.

A Associação de Pais é uma realidade desde 1986. Tem uma Direcção constituída por 13 membros e um total de 250 Encarregados de Educação associados. Esta promove a relação entre a Escola e os Pais e Encarregados de Educação, no intercâmbio e na cooperação entre Pais e Educadores, com o objectivo de se conseguir uma acção educativa coerente.

A Associação de Estudantes é composta por três órgãos – a Direcção, o Conselho Fiscal e a Mesa da Assembleia-Geral de Alunos – sendo incorporada por uma equipa de quinze elementos e cerca de trinta colaboradores. Segundo a distribuição de áreas de acção em vigor, a Direcção da Associação apresenta cinco departamentos: o Departamento Recreativo, o Escolar, o Cultural, o de Comunicação e Informação e o de Atendimento e de Apoio ao Estudante.

III.ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Decorreram do tratamento das entrevistas, categorias e subcategorias definidas pelo discurso dos entrevistados, que apresentamos no quadro que se segue.

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	NER
A Educação Artística	3
É importante	2
Está a ser denegrida pelo ministério da educação	2
Desenvolve as competências académicas	2
É fundamental para desenvolver competências como a técnica, precisão, concentração, sensibilidade e o desenvolvimento motor	1
Facilita e sedimenta o percurso escolar dos alunos	1
É fundamental para a interpretação do mundo e desenvolver a visão crítica do mundo	1
Contribui para educar a sensibilidade dos alunos	1
As Visitas de Estudo	3
Permitem um contacto directo com o que se pretende que os alunos aprendam	2
São estratégias de aprendizagem muito válidas	1
São importantes e fundamentais para o desenvolvimento das competências académicas	1
Contribuem para a participação activa dos alunos	1
Desenvolvem os sentidos	1
Ajudam a compreender a vida cultural	1
Limitaram-se a uma única visita, em função do número de alunos e os custos envolvidos	1
As estratégias de aprendizagem mais utilizadas	3
Metodologia expositiva	3
A utilização de meios visuais como o powerpoint	2
O trabalho de grupo	1
Orientação do trabalho feito pela professora	1
Trabalhos que fomentam a criatividade	1
O papel do Ensino Crítico no processo de aprendizagem dos alunos	3
Ajuda os alunos a intervir criticamente	2
Fomenta a criatividade e o espírito crítico	1
Requer a sistematização do estudo	1
Facilita o diálogo entre os alunos e o professor, enriquecendo as aulas	1
É importante	1
Permite que o aluno pense por si e capte aspectos do mundo que o rodeia	1
Contribui para os alunos problematizarem os conteúdos do programa	1

Permite que todas as aulas sejam diferentes	1
É motivante para o professor	1
O papel da Aprendizagem Cooperativa na preparação e análise das Visitas de Estudo	1
Contribui para que os alunos aprendam a respeitar o conhecimento de todos	1
Fomenta a aprendizagem através da entreajuda	1
Desenvolve o gosto pela aprendizagem	1
Permite a troca de informação entre os alunos	1
Contribui para que os alunos aprendam com os pares	1
Legenda: NER – número de entrevistados que os referiram	

Emergiram, por conseguinte, cinco categorias, das quais quatro são comuns aos três entrevistados.

Temos assim, em comum: a Educação Artística, as Visitas de Estudo, as estratégias de aprendizagem mais utilizadas e o papel do Ensino Crítico no processo de aprendizagem dos alunos; e, emergente do discurso de uma das inquiridas, o papel da Aprendizagem Cooperativa.

Relativamente à primeira categoria, a Educação Artística, é considerada importante senão mesmo fundamental, “porque a Educação é um todo” (sujeito A) e “o aluno deve ser educado de uma maneira global” (sujeito C), e está a ser denegrida pelo Ministério da Educação, dado o governo entender “que para os nossos alunos não seja necessário a educação artística porque não dá dinheiro” (sujeito B); também o sujeito C refere que está contra a tendência do “Ministério da Educação retirar tempos lectivos à parte das competências da Educação Tecnológica e Educação Visual”.

Ela desenvolve as competências académicas na medida em que “se houvesse uma educação artística sistematizada (....) desenvolveria as competências académicas” (sujeito B), sendo para o aluno muito importantes “essas competências que ele adquire na parte da educação artística” (sujeito C). De facto, na Educação Artística “é fundamental o desenvolvimento de competências porque lhes fornece a técnica, a precisão, a concentração, a sensibilidade e o desenvolvimento motor” (sujeito B), e facilita e sedimenta o percurso escolar dos alunos, uma vez que “se o aluno for educado artisticamente desde criança ele pode ter um percurso escolar muito mais facilitado (...) e isso sedimentaria o percurso escolar dos alunos”, sendo “fundamental na interpretação do mundo e na própria visão crítica do mundo” (sujeito B),

contribuindo para educar a sensibilidade dos alunos, “o educar a sensibilidade parece-me importante” (sujeito A).

Resumindo, os dados que retirámos permitem-nos verificar que os professores consideram que, apesar de estar a ser denegredida pelo Ministério da Educação, a Educação Artística é deveras importante já que contribui para adquirir competências académicas, como a técnica, precisão, concentração, sensibilidade e o desenvolvimento motor dos alunos. Como desenvolve a visão crítica, é considerada fundamental para a interpretação do mundo, facilitando e sedimentando o percurso escolar dos alunos.

Relativamente à segunda categoria, as Visitas de Estudo, permitem um contacto directo com o que se pretende que os alunos aprendam, pois estes “apreendem muito melhor aquilo que vêem do que aquilo que ouvem dizer” (sujeito A), e “a escola permite aos alunos verem de perto essas manifestações culturais (sujeito C), sendo consideradas, por isso, estratégias de aprendizagem muito válidas: o facto de “irem ao local para eles verem um edifício românico (...) é uma estratégia de aprendizagem muito mais válida” (sujeito A). A visita de estudo é importante e fundamental para o desenvolvimento das competências académicas porque “desenvolve a captação visual, olfactiva e tátil” (sujeito B) e, por isso, desenvolve os sentidos. Ajuda a compreender a vida cultural, uma vez que “faz a ligação entre a vida cultural” (sujeito C). Nos dados apurados, as visitas de estudo limitaram-se a uma única, em função do número de alunos e os custos envolvidos, e “a tendência tem sido fazer cada vez menos” (sujeito A).

Concluimos então, que os professores consideram que as Visitas de Estudo, permitem um contacto directo com o que se pretende que os alunos aprendam, sendo consideradas estratégias de aprendizagem muito válidas, pois ao contribuírem para a participação activa dos alunos, desenvolvem os sentidos e ajudam a compreender a vida cultural. Apesar de serem consideradas importantes e fundamentais para o desenvolvimento das competências académicas, percebemos que há uma tendência para a realização de poucas visitas, fazendo-as depender do número de alunos e dos custos envolvidos, considerando também a situação actual de crise.

Relativamente à terceira categoria, as estratégias de aprendizagem mais utilizadas, a metodologia expositiva é a mais referida “na vertente mais teórica” (sujeito A), mas “resultam em reprodução simples, não em espírito crítico” (sujeito B), “algumas aulas são essencialmente expositivas” (sujeito C), onde existe a utilização de meios visuais como o powerpoint, quer para projectar documentos (sujeito A), quer para “mostrar powerpoints da resolução e explicação dos exercícios” (sujeito C). A orientação do trabalho é feito pela professora já que “o professor deve

ser o orientador” (sujeito B) que “utiliza uma serie de estratégias”, onde o trabalho de grupo é utilizado “às vezes” (sujeito A), mas prevalecem os trabalhos que fomentam a criatividade, já que “permitem ser mais criativa na parte prática” (sujeito C).

Verificámos, aliando até a nossa própria experiência profissional, que são frequentes tanto o trabalho de grupo – apesar de ter sido só referido por um professor – como a utilização de meios visuais como o powerpoint, seguindo muitas vezes metodologias expositivas na parte teórica das aulas, onde geralmente a orientação do trabalho é feita pelos professores. A criatividade é fundamentada pelas aulas práticas com os trabalhos práticos.

Relativamente à quarta categoria, o papel do Ensino Crítico no processo de aprendizagem dos alunos, ajuda os alunos a intervir criticamente, ficando “mais capazes de intervir criticamente” (sujeito A), onde o “saber criticar (...) e saber dizer porquê é importante no desenvolvimento do espírito crítico” (sujeito C), fomenta a criatividade e o espírito crítico porque “é importante nas artes termos o espírito crítico” (sujeito C). “O ensino crítico é importante mas requer a sistematização do estudo” (sujeito B) e facilita o diálogo entre os alunos e o professor, enriquecendo as aulas, até porque “o diálogo que se vai estabelecendo acerca dos conteúdos é que enriquece as aulas (sujeito A), pois permite que o aluno pense por si e capte os aspectos do mundo que o rodeia, já que “o aluno tem de ter mecanismos para pensar por si e estar apto para captar os aspectos do mundo que o rodeia” (sujeito B). Contribui para os alunos problematizarem os conteúdos do programa, tornando “as aulas todas diferentes” (sujeito A) e isso é motivante para o professor, “ o facto de os sentirmos [aos alunos] todos envolvidos numa problemática” (sujeito A).

Assim sendo, consideram os professores que o Ensino Crítico ajuda os alunos a intervir criticamente, sendo fundamental para fomentar a criatividade e o espírito crítico, facilitando o diálogo entre os alunos e o professor, e, com isso, enriquecendo as aulas. Como requer a sistematização do estudo, permite que o aluno pense por si e capte os aspectos do mundo que o rodeia, contribuindo para os alunos problematizarem os conteúdos do programa e, com isso, que todas as aulas sejam diferentes, factor este motivante para o professor.

Finalmente, e quanto à última categoria, o papel da Aprendizagem Cooperativa na preparação e implementação das Visitas de Estudo, que apenas foi referida por um dos professores, contribui para que os alunos aprendam a respeitar o conhecimento de todos, “ o aluno acaba por ter uma visão global do que os colegas estão a pensar” (sujeito C), fomenta a aprendizagem através da entreajuda, “ porque às vezes um não sabe uma coisa e o outro ajuda”, “ o trabalho de grupo, o trabalho de pesquisa, a apresentação em grupo, o saber dividir o trabalho pelas diferentes pessoas, o saber criticar no final (...) acho isso importante” (sujeito

C). Desenvolve o gosto pela aprendizagem, uma vez que “tudo o que é aprender é importante, sozinho ou cooperativamente acho que é realmente importante” (sujeito C), permite a troca de informação entre os alunos “é importante o facto de eles estarem juntos, uns com os outros a verem o objecto da visita de estudo (...) falar e comentarem uns com os outros” (sujeito C) e contribui para que os alunos aprendam com os pares, pois “é importante o aluno aprender com o professor, mas o trabalho de aluno entre aluno, de grupo acho que é importante” (sujeito C).

Resumindo, o professor considera que a Aprendizagem Cooperativa faz com que os alunos aprendam a respeitar o conhecimento de todos os colegas, fomentando a aprendizagem através da entreajuda. Assim faz com que os alunos desenvolvam o gosto pela aprendizagem, permitindo a troca de informação entre os alunos, consciencializando-os de que podem aprender com os pares.

IV. REFLEXÕES FINAIS

Perante a situação do ensino artístico actual, esta dissertação foi entendida por nós como uma maneira de tentarmos alterar, de alguma forma, a visão redutiva e discriminatória com que o ensino artístico em Portugal está a ser levado em conta. Apesar de o Ministério dar as orientações que considera melhores para o Ensino em Portugal, achamos que cabe a cada professor, como formador e orientador, o papel de salvaguardar os alunos e a sua aprendizagem.

Conforme o apresentamos, o paradigma do ensino actual em Portugal parece estar destinado a formar robots que não se questionem, em vez de pessoas capazes de indagar criticamente sobre si e sobre o mundo que os rodeia.

Cabe ao professor, esse ser em constante aprendizagem, ter o papel de apresentar e guiar o aluno no seu caminho a seguir, apresentando-lhe o mundo que o irá receber, de forma entusiasmante e motivante, cativando o aluno através da sua curiosidade inata. Mas num mundo repleto de informações variadas e bombardeadas a toda a hora, a confusão instala-se na mente do aluno, que fica confuso, incapaz de saber, de facto, qual a informação que deve ou não reter.

O professor deverá surgir como guia, ensinando ao aluno como observar o mundo com que diariamente contacta. Como Antoine de Saint-Exupéry afirma “só se vê bem com o coração, o essencial é invisível para os olhos”¹⁵. Então há que ensinar os alunos a discernir tudo aquilo que observam, educando a suas mentes para o que realmente importa, contextualizando toda a informação que o professor com eles vai partilhando.

Reflectindo criticamente, o professor tem de ser deveras crítico relativamente aos conteúdos e critérios que escolhe para leccionar, questionando sempre a forma como o faz, assim como as escolhas feitas.

Tomando consciência que somos apenas transmissores do conhecimento, conhecimento esse que é não global e que é apenas a nossa visão, uma parte de um todo que estamos a transmitir, cabe também ao aluno o papel de investigador em busca do conhecimento, papel esse, que é também o do professor, equiparando-se a este nível com o aluno, tornando-se com isso parceiros, sem qualquer tipo de hierarquização forçada. Há que correr riscos, aceitar a novidade e rejeitar qualquer tipo de discriminação na nossa sala de aula, espaço livre para haver troca aberta de ideias, que o professor incentiva e onde é mediador, o condutor da pesquisa dos alunos, aprimorando a melhor forma de aprendizagem, constatando

¹⁵ Saint-Exupéry, Antoine (s/d). *O Príncipezinho* – Cap. XXI, pág. 74, 16ª Ed., Editora Caravela, Lda., Lisboa.

que é importante aprender a pensar, a raciocinar e a aplicar os conhecimentos adquiridos na sala de aula em situações do seu quotidiano normal.

Tendo em conta as inúmeras referências da UNESCO relativamente ao caminho correcto que a educação deve percorrer no futuro, sabemos que tanto a escola como a educação devem estar fundamentadas em valores culturais e nos direitos humanos.

Neste percurso, a Arte constitui-se como um instrumento fundamental de conhecimento e aprendizagem, uma vez que é uma das manifestações mais antigas do Homem no mundo, que reproduziu ao longo dos tempos a sua realidade e as suas preocupações e ambições, permitindo por outro lado que, através dela ou dos seus vestígios, se compreendesse o mundo passado. Daí a importância que atribuímos às Artes, achando que é cruel, talvez até desumano, não se lhes dar a importância devida no ensino e na aprendizagem em Portugal.

Há que ter consciência das consequências instrumentais da arte no trabalho dos alunos, quer na sua contribuição para a aquisição de inúmeras competências fulcrais para todas as áreas do conhecimento, quer na concentração e no desenvolvimento motor, entre outras, mas também no desenvolvimento crucial daquilo que é individual em cada homem, cultivando modos de expressão. Relembremos o que Read (1982, pp.24-25) afirma: “todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, estão envolvidos nestes processos e nenhum aspecto da educação está aqui excluído. E todos eles são processos que envolvem a arte”.

Por tudo isto, a Educação Artística tem de ser enaltecida até porque tem como finalidade a preservação das capacidades mentais do indivíduo e com isso a sua preservação como um ser total, já que a sua metodologia abrange todas as dimensões do ser humano. Há por isso que olhar para ela como o único veículo para o desenvolvimento do racional numa interacção entre o pensar e o agir, devendo imperativamente ser utilizada como meio de promoção da Educação, em vez de ser entendida, pobremente e numa perspectiva meramente economicista, apenas como mais um simples conteúdo a leccionar.

Por seu turno, e neste contexto, as visitas de estudo são de elevada importância, tendo presente a situação em que a Educação Artística se encontra, quer pela diminuição das horas lectivas quer pela abolição do estudo da obra de Arte do currículo. São as visitas de estudo que permitem ao aluno, para além de sair da sua zona de conforto, que explore o exterior da sala de aula, que entre em contacto com obras de arte e que, ao observá-las, as vivencie e se questione sobre elas, o porquê de existirem e de serem como são.

São estas potencialidades das visitas de estudo que têm de ser encaminhadas em prol da Educação e da Aprendizagem, dando-lhes a importância que merecem enquanto instrumentos que podem alterar profundamente o ensino em Portugal, se utilizados com esse propósito. Há que romper e traçar por nós próprios, em conjunto com os nossos alunos, o percurso que melhor os envolva e desenvolva enquanto indivíduos no seu todo, incentivando em simultâneo a sua imaginação, a sua curiosidade e a sua criatividade. E, como é óbvio, não se pode limitar este processo de ensino-aprendizagem à sala de aula e à escola, uma vez que é no mundo real que está o suporte das aprendizagens activas, significativas e socializadoras.

Se o nosso objectivo é formar cidadãos responsáveis aptos a viver em sociedade, isso implica que haja uma educação universal de qualidade, onde a Educação Artística tenha um papel central, promovendo percepções e perspectivas, criatividade, iniciativas e reflexão crítica.

Daí esta dissertação pretender ser mais um contributo para a salvaguarda da Educação Artística e das Visitas de Estudo em Portugal.

Procurámos apresentar as estratégias, no nosso entender, mais facilitadoras da aprendizagem, com o objectivo de as utilizarmos em conjunto com as Visitas de Estudo em prol da melhoria do processo de aprendizagem dos alunos.

Daí também a importância que atribuímos à Aprendizagem Contextualizada, pois não há maneira mais coerente de relacionar os conteúdos da aprendizagem do que desenvolver actividades planeadas de forma a abordar temas que permitam a contextualização e a interconexão entre os diversos saberes.

Promovendo a ligação entre a escola e a realidade, assim como a ligação entre a prática e a teoria, as visitas de estudo são, sem dúvida, uma oportunidade de aprendizagem que não deve ser descurada, uma vez que facilitam a sociabilidade, favorecem a aquisição de conhecimentos, ao mesmo tempo que desenvolvem técnicas de trabalho.

São uma actividade significativa para os alunos e para o seu processo de aprendizagem pois fazem com que eles se envolvam activamente na busca da informação, utilizando recursos exteriores à escola e por isso devem ser entendidas como uma ferramenta basilar para conseguir que os alunos aprendam o que se quer que eles aprendam.

Tendo este entendimento básico, e tendo em conta que as visitas de estudo proporcionam uma consolidação da aprendizagem, assim como uma proximidade na relação aluno professor e entre os próprios alunos, as visitas de estudo tem imperativamente de ser bem preparadas.

O facto de se sair do espaço da escola, faz das visitas de estudo um dos momentos mais estimulantes e motivadores para os alunos, não só por que os obriga a sair da sua zona

habitual, assim como os desafia a cooperar e trabalhar em conjunto. Dada esta premissa cabe ao professor antecipadamente planejar actividades a propor ao alunos, de forma a incentivá-los criativamente na realização de tarefas que tenham como objectivos a aprendizagem de conteúdos e a aquisição de competências específicas.

Enquanto as actividades a realizar com os alunos, e que podem ser inúmeras, devem constituir-se sempre como elo de ligação entre os conteúdos programáticos e o local da visita, não esquecendo também o tipo de alunos e os graus de aprendizagem em presença, a definição dos objectivos específicos para cada visita de estudo permite que os alunos, para além da adquirirem e consolidarem os conteúdos programáticos, desenvolvam também várias competências e capacidades, tais como técnicas de observação e de pesquisa, recolha e tratamento de informação, assim como a realização de relatórios e sínteses.

Após a preparação, organização e realização das visitas, deve-se sempre avaliar a actividade realizada. Só assim se pode analisar se se cumpriram, ou não, os objectivos pretendidos, medir o seu contributo na aquisição ou consolidação de conhecimentos nos alunos participantes e compreender se será de implementá-la com outros alunos. Daí a importância a atribuir também a esta fase.

Finalmente, todos estes procedimentos devem ser, no nosso entender, registados e arquivados com vista à possibilidade de consulta e de utilização por todos os professores da escola em prol do processo de ensino-aprendizagem reflexivo e cooperativo.

Outra estratégia de aprendizagem abordada nesta dissertação é o Ensino Crítico. Denominada também por ensino pela descoberta, facilmente entendemos que facilita o diálogo entre professor e alunos, criando um ambiente informal e aberto que enriquece as aulas assim como a própria relação entre os alunos e o professor, fortalecendo-a.

Tendo como mote levar os alunos à reflexão, a resolver problemas e a descobrirem coisas autonomamente, o papel indagador do professor é fulcral e motivante, uma vez que ajuda os alunos a intervirem criticamente, contribuindo e ajudando-os a problematizarem os conteúdos programáticos.

Esta estratégia implica que o professor prepare exemplar, concreta e pormenorizadamente as aulas, planificando-as, assim como os processos e metodologias que utiliza, sempre definindo os objectivos e competências que os alunos têm de cumprir e adquirir. Assim pode concluir-se que o ensino crítico fomenta a criatividade e o espírito crítico, não só nos alunos, assim como nos professores que utilizam esta estratégia.

A aprendizagem cooperativa foi outra das estratégias apresentadas nesta dissertação. Com os seus inúmeros benefícios em várias áreas (sociais, psicológicos, académicos,...) tanto

para os alunos como para os professores, decidimos apresentá-la mais especificamente, decisão esta que, também ela, teve em conta toda a situação do ensino artístico actual e traçámos como objectivo principal poder fornecer a outros professores, bem informados e motivados a incentivarem a Aprendizagem Cooperativa, uma estratégia que pode ser utilizada em todos os conteúdos e com todos os alunos.

Lançando mão das entrevistas realizadas, concluímos que somente um dos três entrevistados nos forneceu dados qualitativos sobre o papel da Aprendizagem Cooperativa na preparação e análise das Visitas de Estudo, ao que atribuímos o facto de, talvez, poder estar aliada a imposição, por parte do Ministério de Educação, de todos os professores activos terem de ter a profissionalização no ensino, cabendo somente aos que não tenham cinco anos de serviço, a obrigatoriedade de frequentarem aulas nas quais o conceito é apresentado e leccionado.

Apesar de ter sido somente aquele entrevistado a abordar o tema, registámos que a aprendizagem cooperativa contribui para que os alunos aprendam a respeitar o conhecimento de todos, fomentando a aprendizagem através da entreaajuda, permitindo a troca de informação entre si, desenvolvendo o gosto pela aprendizagem, fazendo com que aprendam uns com os outros.

Todos sabemos que só poderemos considerar qualquer assunto como assimilado quando somos capazes de o explicar a terceiros. Assim, também a Aprendizagem Cooperativa, com o trabalho de grupo que abarca, em que alunos mais conhecedores contribuem para o aumento de conhecimento dos menos sabedores, permite que os alunos sejam agentes construtores e gestores do conhecimento, constituindo-se, assim, numa mais valia para a consolidação dos conhecimentos.

Estas estratégias – Aprendizagem Contextualizada, Ensino Crítico e Aprendizagem Cooperativa – aliadas às Visitas de Estudo, devem ser entendidas como essenciais para o complemento do processo de ensino-aprendizagem no panorama do ensino actual e, tendo feito parte da investigação que originou esta dissertação, poderão tornar-se num passo a mais a dar pelos professores, de forma a que a sua filosofia de ensino seja salvaguardada, já que sendo os professores quem, melhor do que ninguém, conhece os alunos, são eles quem tem consciência perfeita do caminho a percorrer pelos alunos.

Como professores, devemos ser críticos e reflexivos, tendo em conta que temos de ser nós a pensar e a projectar o futuro da Educação Artística em Portugal. Quem melhor do que os professores para reflectir sobre o rumo a tomar? Será que poderemos deixar esse papel a cada novo governo eleito, com novas pessoas que aparecem com os seus sempre novos projectos

de rumo para a Educação em Portugal, e que sistematicamente se têm demonstrado ineficazes, mas que colocam os professores numa situação controversa e frágil, retirando-lhes a autonomia que eles devem ter enquanto formadores, sobrecarregando-os com inúmeras actividades fora do âmbito da sua função primordial?

Daí que entendamos, e perdoe-se-nos a imodéstia, que esta dissertação, possa ser aproveitada como uma ferramenta para fugir às imposições do Ministério da Educação – que não atribui o papel devido à Educação Artística – pelos contributos apresentados para se compreender a importância das visitas de estudo no ensino e aprendizagem de competências fundamentais no âmbito da Educação Artística, assim como perceber quais das estratégias, como o Ensino Crítico e a Aprendizagem Cooperativa, contribuem para o ensino e aprendizagem de competências académicas fundamentais ao mesmo âmbito.

Terminada a investigação e concretizando os objectivos definidos, consideramo-nos aptos a responder à questão de partida por nós colocada para esta dissertação:

A utilização de estratégias com o Ensino Crítico e a Aprendizagem Cooperativa, no âmbito das visitas de estudo, contribuem para o ensino e aprendizagem de competências académicas fundamentais, ao nível da Educação Artística?

Após a recolha da informação necessária para a nossa investigação de cariz qualitativa (através de três entrevistas semi-estruturadas) podemos apresentar a nossa conclusão e resposta.

Antes de mais, frisamos a importância fundamental atribuída às visitas de estudo para o processo de aprendizagem dos alunos. O sair do contexto da sala de aula motiva-os de uma maneira excepcional, motivação essa que tem de ser aproveitada e bem pelos professores, nem que, mais que não seja, pela dificuldade extrema que existe nos dias de hoje para motivar os alunos com qualquer coisa que não seja novas tecnologias.

O facto de as visitas de estudo permitirem o contacto directo dos alunos com o que se pretende que eles aprendam, permitem também que compreendam a vida cultural, tornando-se por isso fundamentais para o desenvolvimento de competências académicas sendo consideradas como estratégias de aprendizagem muito válidas, uma vez que contribuem para o desenvolvimento dos sentidos e para a participação activa dos alunos.

Se bem planeadas e implementadas, tendo em conta os fundamentos das estratégias definidas, as visitas de estudo contribuem para que os professores desenvolvam e planifiquem qualquer tipo de actividade a realizar pelos alunos, com vista a que consolidem ou adquiram competências académicas.

Portanto, concluímos que, por si só, as visitas de estudo, ao nível da educação artística, mas não só, contribuem para o ensino e aprendizagem de competências académicas fundamentais, e que, aliadas ao ensino crítico e/ou à aprendizagem cooperativa, enaltecem e contribuem substancialmente para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ALBARELLO, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ARENDS, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

BALL, S. (2007). *Michael Apple: The sociological imagination at work. Theory and Research in Education*, 5:2, pp.153-159.

BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

BELL, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

BESSA, N., Fontaine, A. (2002). *A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica*. Educação, Sociedade, Cultura, nº 18, pp.123- 147.

BESSA, N., Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.

BOGDAN, R. e Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e ao Métodos*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, M. C. S. (2010). *Aprendizagem Cooperativa: Um Contributo para a Diferenciação Pedagógica Inclusiva*. Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientada por Maria Odete Emygdio da Silva, Lisboa.

DEWEY, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano Editora.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

EÇA, T. T. (2010). *A Educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI*. Artigo da Revista Iberoamericana de Educación. Nº 52 (2010), pp.127-146). In <http://www.rieoei.org/rie52a07.pdf> . Acedido em 15 de Dezembro de 2013.

EFLAND, A. (2002) *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press.

EISNER, E. W. (2002) *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.

EISNER, E. W. (2004) *El Arte y la Creacion de la Mente: El Papel de las Artes Visuales en la Transformacion de la conciencia*. Paidos Iberica.

EISNER, E. W. (1995) *Educar la Vision artistica*. Paidos Iberica.

EISNER, E. W. (2002) *La Escuela que Necesitamos*. Amorrortu Editores, S. A.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.

FONTES e Freixo (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

FREIRE, P. (1991). *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

FREITAS & Freitas (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.

GARDNER, H. (1990) *Art Education and Human Development*. L.A.: Getty Publications.

GIDDENS, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GREENE, M. (2010). *A arte e a busca por justiça social*. Campinas: Pro-posições.

LAVILLE, C. e Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber, Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFQM. In <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAFu8AL/a-construcao-saber-laville-dionne>, visitado em 19-03-2014.

LEITÃO, F., (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do autor.

LOPES, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

LÜDKE, M. e André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MEIRINHOS, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*, em EDUSER: revista de Educação, Vol. 2 (2), 2010. In <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estratégia%20de%20investigação%20em%20educação.pdf>, visitado em 19-02-2014.

MONTEIRO, M. (1995) *"Intercâmbios e Visitas de Estudo"*, in *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 171-197

MOREIRA, D. A.. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson.

OLIVEIRA, A. R. S. C. (2012). *Aprendizagem Cooperativa: Um Modelo de Sucesso?* Dissertação apresentada à Escola de Comunicação, Arquitectura, Artes e Tecnologias de

Informação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientada por Doutor Óscar Conceição de Sousa.

OLIVEIRA, M. M. G. T. (2008). *As Visitas de Estudo e o ensino e a aprendizagem das Ciências Físico- Químicas: um estudo sobre concepções e práticas de professores e alunos*. Dissertação apresentada para o Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para obtenção do grau de mestre, orientada por Doutor Luís Gonzaga Pereira Dourado. In <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8326/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Manual%20Teixeira.pdf>

PARCHEN, M.F.R., Scheer, S., Parchen, C. F. A. (2007). *Contextualização do Ensino-Aprendizagem na Disciplina de Construção Civil Articulada em Ambiente Virtual De Aprendizagem Colaborativo*. In Revista da Vinci, Curitiba, v.4, n.1, p. 169-190, 2007. Acedido em 18 de Março de 2014 em <http://www.up.com.br/davinci/4/11%20Contextualização%20do%20ensino-aprendizagem%20na%20disciplina%20de%20construção%20civil.pdf>

PARCHEN, M.F.R. (2008). *Contextualização Do Ensino E Aprendizagem Na Disciplina De Construção Civil Articulada em Ambiente Virtual De Aprendizagem Colaborativo*. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Construção Civil, Sector de Tecnologia, Universidade do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Construção Civil, orientado pelo Prof. Dr. Sérgio Scheer. Acedido em 21 de Março de 2014 em <http://www.ppgcc.ufpr.br/dissertacoes/d0104.pdf>

PUJOLÁS M., P. (2001). *Atención a la Diversidad y Aprendizaje Cooperativo en la Educación Obligatoria*. Archodona (Málaga): Ediciones Aljibe.

QUIVY, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ROCHA, M. (?). *Educação em Arte: conceitos e fundamentos*. In www.eprep-mira.rcts.pt/evt/Educacao_arte.pdf. Acedido em 12 de Dezembro de 2013.

ROMÃO, J. (2005). *Multiculturalidade na Educação*. São Paulo: Educação, Sociedade & Culturas.

SCHEIBEL, S., R. & J. (2009). *Aprendizagem Cooperativa: uma opção metodológica para se trabalhar as questões da Ciência e da tecnologia nos cursos de formação dos professores*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. In <http://revistas.utfpr.edu.br/pg/index.php/rbect/article/viewFile/459/340>. Acedido em 12 de Dezembro de 2013.

SILVA, M. O. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

SOUSA, A. B. De; Cruz, A. O., dir. (2003) *Educação pela arte e artes na Educação*. 1º vol. Bases psicopedagógicas, da colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

UNESCO. (1982). *Declaração do México, Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais*.

UNESCO. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.

UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*

UNESCO. (2010). *Educação um Tesouro a Descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*.

Apêndice I

Guião de Entrevista

Blocos	Objectivos específicos	Para um formulário de perguntas	Observações
A) Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	1- Dar a conhecer, em linhas gerais, o nosso trabalho de investigação: trabalho de investigação sobre as visitas de estudo enquanto estratégia para a aprendizagem de competências académicas nos alunos do 3.º ciclo. 2- Pedir a ajuda do professor, pois o seu contributo é absolutamente imprescindível para o êxito do trabalho. 3- Colocar o professor na situação de membro da equipa de investigação, embora a sua aparição seja pontual, mas de bastante importância. 4- Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.	Tempo médio: 2-5 m.
B) A Educação Artística	Analisar a percepção que os entrevistados têm acerca da importância da Educação Artística no desenvolvimento de competências académicas nos alunos.	1- Pedir a opinião do professor relativamente ao papel que as artes desempenham na aprendizagem dos alunos. 2- Pedir para referir se costuma colaborar com outros professores, mais especificamente de educação artística, na preparação de visitas de estudo	Tempo médio 5-10 m
C) As visitas de estudo, em geral	Perceber se as visitas de estudo, no âmbito da educação artística, contribuem para o ensino de competências académicas fundamentais.	1- Conhecer os métodos e procedimentos normalmente utilizados pelo professor na organização de visitas de estudo. 2- Verificar se essas visitas de estudo, do ponto de vista da aprendizagem, concretizaram os objectivos pretendidos. 3- Pedir para referir se há colaboração entre os professores na preparação, realização e avaliação das visitas de estudo e materiais disponibilizados aos alunos.	Tempo médio 5-10 m
D) Estratégias de aprendizagem	Saber a opinião do entrevistado sobre as vantagens ou desvantagens da utilização do Ensino Crítico. Identificar estratégias de aprendizagem utilizadas pelo entrevistado. Recolher a opinião sobre a Aprendizagem Cooperativa como estratégia de preparação e análise das visitas de estudo.	1- Determinar possíveis inserções do professor em perspectivas, correntes ou grandes métodos pedagógicos. 2- Pedir a opinião do professor relativamente às vantagens ou desvantagens da utilização do ensino crítico. 3- Pedir ao entrevistado que indique quais as estratégias de aprendizagem que utiliza nas suas aulas. 4- Pedir a opinião ao professor relativamente à aprendizagem cooperativa como estratégia de preparação e análise das visitas de estudo.	Tempo médio 5 -10 m

Apêndice II

Síntese das Entrevistas

Sujeito A

A Educação Artística

- É importante
- Contribui para educar a sensibilidade dos alunos

Visitas de estudo

- Permitem um contacto directo com o que se pretende que os alunos aprendam
- São estratégias de aprendizagem muito válidas
- Limitaram-se a uma única visita, em função do número de alunos e os custos envolvidos
- Contribuem para a participação activa dos alunos

As estratégias de aprendizagem mais utilizadas

- Exposição dialogada
- A utilização de meios visuais como o powerpoint
- O trabalho de grupo

O papel do Ensino Crítico no processo de aprendizagem dos alunos

- Facilita o diálogo entre os alunos e o professor, enriquecendo as aulas
- Contribui para os alunos problematizarem os conteúdos do programa
- Ajuda os alunos a intervir criticamente
- Permite que todas as aulas sejam diferentes
- É motivante para o professor

Sujeito B

A Educação Artística

- É fundamental para desenvolver competências como a técnica, precisão, concentração, sensibilidade e o desenvolvimento motor
- Facilita e sedimenta o percurso escolar dos alunos
- Está a ser denegrida pelo ministério da educação
- É fundamental para a interpretação do mundo e desenvolver a visão crítica do mundo
- Desenvolve as competências académicas

Visitas de estudo

- São importantes e fundamentais para o desenvolvimento das competências académicas
- Desenvolvem os sentidos

As estratégias de aprendizagem mais utilizadas

- Metodologia expositiva
- Reprodução da matéria
- Orientação do trabalho feito pela professora

O papel do Ensino Crítico no processo de aprendizagem dos alunos

- Facilita o diálogo entre os alunos e o professor, enriquecendo as aulas
- Requer a sistematização do estudo
- É importante
- Permite que todas as aulas sejam diferentes

Sujeito C

A Educação Artística

- É importante
- Está a ser denegrida pelo ministério da educação
- Contribui para educar a sensibilidade dos alunos

Visitas de estudo

- Permitem um contacto directo com o que se pretende que os alunos aprendam
- Ajudam a compreender a vida cultural

As estratégias de aprendizagem mais utilizadas

- Aula expositiva
- Trabalhos que fomentam a criatividade
- A utilização de meios visuais como o powerpoint

O papel do Ensino Crítico no processo de aprendizagem dos alunos

- Fomenta a criatividade e o espírito crítico
- Ajuda os alunos a intervir criticamente

O papel da Aprendizagem Cooperativa na preparação e análise das Visitas de Estudo

- Contribui para que os alunos aprendam a respeitar o conhecimento de todos
- Fomenta a aprendizagem através da entreaajuda
- Desenvolve o gosto pela aprendizagem
- Permite a troca de informação entre os alunos
- Contribui para que os alunos aprendam com os pares

Apêndice III

Análise de Conteúdo das entrevistas

Análise de Conteúdo das Entrevistas - SUJEITO A

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
A Educação Artística	_ é muito importante, senão fundamental	_ é importante porque a educação é um todo _ é fundamental	_ é importante _ é fundamental 2
	_ contribui para educar a sensibilidade dos alunos	_ educar para a sensibilidade	_ educa para a sensibilidade 1
As Visitas de Estudo	_ permitem um contacto directo com o que se pretende que aprendam	_ apreendem muito melhor aquilo que vêem do que aquilo que ouvem dizer	_ apreendem muito melhor aquilo que vêem do que aquilo que ouvem dizer 1
	_ são estratégias de aprendizagem muito válidas	_ é uma estratégia de Aprendizagem muito mais válida	_ é uma estratégia de Aprendizagem muito mais válida _ ir ao local para eles verem um edifício românico _ o minimizar das despesas também nos levou a diminuir um pouco essas estratégias _ apesar de compreendermos a sua importância 3
	_ limitaram-se a um única, em função do n.º de alunos e dos custos envolvidos	_ já há algum tempo que não fizemos visitas de estudo. _ este ano só fiz uma. _ há a questão dos custos _ são muitas turmas, muitos alunos e operacionalizar isto é um bico de obra	_ já há algum tempo que não fizemos visitas de estudo. _ este ano só fiz uma. _ há a questão dos custos _ são muitas turmas, muitos alunos e operacionalizar isto é um bico de obra _ tendência tem sido fazer cada vez menos 5
	_ contribuem para a participação activa dos alunos	_ eles participam muito	_ eles participam muito _ sempre com grande participação dos alunos _ participação activa 3

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
As estratégias de aprendizagem mais utilizadas	_ Metodologia expositiva	_ exposição dialogada	_ tem sempre na vertente teórica
		_ é fundamental	_ exposição dialogada
	_ contribui para educar a sensibilidade dos alunos	_ educar para a sensibilidade	_ a estratégia fundamental é de facto a exposição dialogada 3
	_ A utilização de meios visuais como o powerpoint	_ meios visuais como o powerpoint	_ meios visuais como o powerpoint _ projectar documentos 2
	_ O trabalho de grupo	_ trabalho de grupo às vezes	_ trabalho de grupo às vezes 1
O papel do Ensino Crítico no processo de aprendizagem dos alunos	_ facilita o diálogo entre os alunos e o professor, enriquecendo as aulas	_ a exposição dialogada supõe mesmo a participação dos alunos	_ a exposição dialogada supõe mesmo a participação dos alunos
		_ o diálogo que se vai estabelecendo acerca dos conteúdos é que enriquece as aulas	_ o diálogo que se vai estabelecendo acerca dos conteúdos é que enriquece as aulas 5
	_ contribui para os alunos problematizarem os conteúdos do programa	_ é eles problematizarem	_ é eles problematizarem 1
	_ ajuda os alunos a intervir criticamente	_ mais capazes de intervir criticamente	_ mais capazes de intervir criticamente 1
	_ permite que todas as aulas sejam diferentes	_ torna as aulas todas diferentes	_ torna as aulas todas diferentes 1
	_ é motivante para o professor	_ motiva mais o professor o facto de os sentirmos todos envolvidos numa problemática	_ motiva mais o professor o facto de os sentirmos todos envolvidos numa problemática 1

Análise de Conteúdo das Entrevistas - SUJEITO B

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
A Educação Artística	_ está a ser denegrida pelo ministério da educação.	_ embora o governo ache que para os alunos não seja necessário a educação artística porque não dá dinheiro	_ embora o governo ache que para os alunos não seja necessário a educação artística porque não dá dinheiro 1
	_ é fundamental para desenvolver competências como a técnica, precisão, concentração, sensibilidade e o desenvolvimento motor.	_ é fundamental para o desenvolvimento de competências porque lhes fornece a técnica, a precisão, a concentração da pessoa, a sensibilidade e o desenvolvimento motor.	_ é fundamental para o desenvolvimento de competências porque lhes fornece a técnica, a precisão, a concentração da pessoa, a sensibilidade e o desenvolvimento motor (repetiu duas vezes). 2
	_ facilita e sedimenta o percurso escolar dos alunos.	_ se o aluno for educado artisticamente desde criança ele pode ter um percurso escolar muito mais facilitado	_ se o aluno for educado artisticamente desde criança ele pode ter um percurso escolar muito mais facilitado _ sedimentaria o percurso escolar dos alunos 2
	_ é fundamental para a interpretação do mundo e desenvolver a visão crítica do mundo.	_ é fundamental na interpretação do mundo e na própria visão crítica do mundo.	_ é fundamental na interpretação do mundo e na própria visão crítica do mundo. 1
	_ desenvolve as competências académicas.	_ desenvolveria as competências académicas	_ desenvolveria as competências académicas 1
As Visitas de Estudo	_ são importantes e fundamentais para o desenvolvimento das competências académicas.	_ são importantes _ é fundamental	_ são importantes _ é fundamental 2
	_ desenvolvem os sentidos.	_ desenvolve a captação visual, olfactiva e tátil.	_ desenvolve a captação visual, olfactiva e tátil. 1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
As estratégias de aprendizagem mais utilizadas	_ Metodologia expositiva	_metodologia expositiva	_resultam em reprodução simples, não em espírito crítico. 1
	_Muitas estratégias	_utiliza uma série de estratégias	_utiliza uma série de estratégias 1
	_Orientação do trabalho feito pela professora	_professor deve ser o orientador	_professor deve ser o orientador 1
O papel do Ensino Crítico no processo de aprendizagem dos alunos	_é importante, senão fundamental.	_é fundamental. _é importante	_é fundamental. _é importante 2
	_permite que o aluno pense por si e capte aspectos do mundo que o rodeia	_o aluno tem de ter mecanismos para pensar por si e estar apto para captar aspectos do mundo que o rodeia.	_permite que o aluno pense por si e capte aspectos do mundo que o rodeia 1
	_requer a sistematização do estudo.	_requer a sistematização do estudo.	_requer a sistematização do estudo. _é preciso estudo sistemático (repetiu duas vezes). 3

Análise de Conteúdo das Entrevistas - SUJEITO C

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
A Educação Artística	_ é importante	_ é importante	_ é importante _ é muito importante 2
	_ está a ser denegrida pelo ministério da educação.	ministério da educação retirar tempo e retirar tempos lectivos à parte das competências da educação tecnológica e educação visual eu estou contra	ministério da educação retirar tempo e retirar tempos lectivos à parte das competências da educação tecnológica e educação visual eu estou contra 1
	_ desenvolve as competências académicas	_ competências que ele adquire da educação artística	_ competências que ele adquire da educação artística 1
As Visitas de Estudo	_ Ajudam a compreender a vida cultural.	_ são muito importantes _ faz a ligação entre a vida cultural	_ são muito importantes _ faz a ligação entre a vida cultural 2
	_ permitem um contacto directo com o que se pretende que aprendam.	_ a escola permite aos alunos verem de perto essas manifestações culturais	_ a escola permite aos alunos verem de perto essas manifestações culturais 1
As estratégias de aprendizagem mais utilizadas	_ metodologia expositiva	_ aula expositiva	_ aula expositiva _ algumas aulas são essencialmente expositivas 2
	_ Trabalhos que fomentam a criatividade	_ ser mais criativa no laboratório	_ ser mais criativa no laboratório _ experiências que estou a realizar 2
	A utilização de meios visuais como o powerpoint	_ meios visuais como o powerpoint	_ utilizo o computador para mostrar powerpoints 1
O papel do Ensino Crítico no processo de aprendizagem dos alunos	_ fomenta a criatividade e o espírito crítico.	_ é importante.	_ é importante. _ realmente acho importante _ é importante nas artes termos o espírito crítico. _ é muito importante 4

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
O papel do Ensino Crítico no processo de aprendizagem dos alunos	_ ajuda os alunos a intervir criticamente.	_saber criticar e saber dizer porquê é importante no desenvolvimento do espírito crítico.	_saber criticar e saber dizer porquê é importante no desenvolvimento do espírito crítico. 5
	_ contribui para os alunos problematizarem os conteúdos do programa	_ é eles problematizarem	_ é eles problematizarem 1
O papel da Aprendizagem Cooperativa na preparação e análise das visitas de estudo	_Permite a troca de informação entre os alunos	_é importante o facto de eles estarem juntos, uns com os outros, a verem o objecto da visita de estudo.	_mais capazes de intervir criticamente 1
	_Fomenta a aprendizagem através da entreaajuda	_façam em grupo, vão trabalhar em casa uns com os outros, porque às vezes um não sabe uma coisa e o outro ajuda.	_façam em grupo, vão trabalhar em casa uns com os outros, porque às vezes um não sabe uma coisa e o outro ajuda. _o trabalho de grupo, o trabalho de pesquisa, a apresentação em grupo, o saber dividir o trabalho pelas diferentes pessoas, o saber criticar no final _acho isso importante 3
	_Contribui para que os alunos aprendam com os pares	_é importante o aluno aprender com o professor, mas o trabalho de aluno entre aluno, de grupo acho que é importante.	_é importante o aluno aprender com o professor, mas o trabalho de aluno entre aluno, de grupo acho que é importante. 1
	_desenvolve o gosto pela aprendizagem	_tudo o que é aprender é importante, sozinho ou cooperativamente	_tudo o que é aprender é importante, sozinho ou cooperativamente _acho que é realmente muito importante 2
	_ Contribui para que os alunos aprendam a respeitar o conhecimento de todos	_o aluno acaba por ter uma visão global do que os colegas estão a pensar	_o aluno acaba por ter uma visão global do que os colegas estão a pensar _acho que é muito importante em termos dos conteúdos que estão a aprender e das várias visões que eles têm. _acho que isso abre os horizontes _acho que é muito importante 4

Apêndice IV

Protocolo das entrevistas

ENTREVISTA SUJEITO A

Investigadora: Deixe-me apresentar, sou a Bárbara de Almeida Rebelo, arquitecta de profissão.

Já leccionei Educação Visual e Tecnológica. Encontro-me a terminar a dissertação de mestrado no Ensino de Artes Visuais da Universidade Lusófona.

A experiência adquirida como professora, a posterior publicação do Decreto de Lei nº 139/2012, que restringe o número de horas dedicadas ao Ensino Artístico, e a mudança de paradigma inserida pelas metas curriculares de 2012, levaram-me a lançar a questão de partida na minha dissertação:

A utilização de estratégias com o Ensino Crítico e a Aprendizagem Cooperativa, no âmbito das visitas de estudo, contribuem para o ensino e aprendizagem de competências académicas fundamentais, ao nível da Educação Artística?

Foi-me referido que tem experiência na organização e implementação de visitas de estudo na escola que lecciona, daí que agradeça desde já a sua disponibilidade e participação nesta entrevista, enquanto instrumento que me vai permitir recolher os dados que me permitirão uma análise e uma reflexão sobre o tema.

De forma a garantir a fidelidade do seu testemunho, gostaria de poder proceder à gravação da entrevista, pelo que espero que não se importe.

Serão colocadas 5 questões, pedindo-lhe, desde já, que as considere como uma conversa informal, apesar do seu carácter confidencial, do que de uma entrevista propriamente dita.

Tem alguma questão a colocar ou podemos continuar?

Entrevistada: Não, podemos começar.

I: Qual a sua opinião relativamente à importância da Educação Artística no desenvolvimento de competências académicas nos alunos?

E: É importante, claro. (hum) nós continuamos... ou cada vez entendemos mais que a educação é um todo, não é? Portanto há diferentes aspectos, diferentes vertentes a ter em atenção. (Hum) e a educação artística é fundamental, não é? o educar para a sensibilidade (hum) parece-me importante, não é? Como dou aulas de E. V. e (hum) também história de arte... (hum) eu gosto particularmente de puxar sempre a parte da história de arte que gosto particularmente (hum) e as visitas de estudo, obviamente que, neste contexto são extremamente importantes.

I: Na sua opinião, as visitas de estudo no âmbito da Educação Artística contribuem para o ensino de competências académicas fundamentais?

E: Sim, sem dúvida. (hum) os alunos apreendem muito melhor aquilo que vêem do que aquilo que ouvem dizer acerca do que quer que seja. Portanto ir ao local... falo do românico... é muito mais interessante e... e... obviamente é uma estratégia de aprendizagem muito mais válida... ir ao local para eles verem um edifício romântico, românico digo, a sé de Lisboa, por exemplo do que eu estar aqui a descrevê-la... portanto, (hum) é muito importante sim, e o nosso património é riquíssimo e por isso não deveria ser realmente descurado.

I: Quais as estratégias de aprendizagem que mais utiliza no seu quotidiano profissional?

E: (hum) as aulas de educação visual(hum) têm sempre uma vertente muito prática (hum) na parte mais teórica (hum) a estratégia fundamental acaba por ser aquilo que na minha altura se chamava a exposição dialogada (hum) portanto (hum) faço recurso obviamente a meios visuais (hum) utilizo, e eles preferem sim, o powerpoint quer seja para projectar documentos ou (hum) aquilo que eu considero essencial da matéria (hum) o trabalho de grupo é uma estratégia que episodicamente nós pomos em prática também e que depois culmina sempre com a

apresentação dos trabalhos à turma, mas na vertente teórica a estratégia fundamental é de facto a exposição dialogada.

I: Dentro dessas estratégias, que papel atribui ao Ensino crítico no processo de aprendizagem dos alunos?

E: A exposição dialogada supõe mesmo a participação dos alunos (hum) (hum) enfim, no diálogo que se vai estabelecendo à cerca da... dos conteúdos (hum) e é isso que enriquece as aulas é de facto eles problematizarem (hum) as... (hum) aquilo que se vai referindo e conforme vamos avançando no programa e vamos... nos vamos aproximando de conteúdos mais complicados para eles, mais capazes são também de intervir criticamente (hum) e isso torna todas as aulas diferentes e (hum) eu acho que acaba por ser isso também que motiva mais o professor – o facto de os sentirmos todos envolvidos numa (numa numa) problemática e apresentarmos opiniões diferentes. Por isso sim, dou importância. Há turmas que são mais desafiantes a este nível, outras não tanto, mas quando isso acontece é realmente compensador.

I: Na preparação e análise das visitas de estudo que realiza na sua actividade, que papel atribui à aprendizagem cooperativa?

E: (hum... ahahah) aprendizagem cooperativa... isso significa... uma aprendizagem em que todos participam, não é?

I: Todos participam, todos colaboram, o professor tem o papel de, à priori, fazer os grupos heterogéneos onde os bons alunos e maus alunos estão juntos, de forma a todos aprenderem uns com os outros.

E: (hum) já algum tempo que não fazemos visitas de estudo. (hum) este ano é verdade, fiz uma, só com a minha direcção de turma . fomos ao centro de interpretação da batalha de Aljubarrota. Foi (hum) a visita não decorreu propriamente de acordo com essa organização. Não se formaram propriamente grupos.

E: mas não tem obrigatoriamente de se formar grupos, agora se a actividade for já pensada anteriormente com uma estratégia...

I: foi a actividade que o próprio centro propôs. (hum) eles participam muito (hum) e esta turma em particular é extremamente participativa (hum) e nesse caso acabam por (hum) penso, contribuir para o ensino da aprendizagem (hum)

O ano passado não fizemos visitas de estudo. Temos vindo a fazer menos (hum) é um facto (hum) por razões variadíssimas nomeadamente porque temos sempre grupos muito grandes (hum) e não gostamos de excluir turmas. Neste caso eu levei só essa porque era a minha direcção de turma e apresentei também outros argumentos que não apenas os ligados à disciplina para avançar com este projecto. Mas geralmente avançamos com as turmas todas e são muitas turmas e muitos alunos, e operacionalizar isto é um bico de obra por vezes. Por isso a nossa tendência tem sido fazer cada vez menos, apesar de compreendermos a sua importância. Mas também há a questão dos custos. (hum) e multiplicar as visitas de estudo... e temos aqui alunos, como sabe, não é, com características muito diferentes, alguns que não têm qualquer dificuldade...ou os pais não qualquer dificuldade em assumir essa despesa e outros têm muita dificuldade. E por isso o minimizar das despesas também nos levou realmente a diminuir um pouco essas estratégias (se calhar não convém dizer isso aqui pequena gargalhada) (hum) as ultimas que realizamos (hum) a organização ... não fomos nós que guiamos a visita, foi a organização da própria instituição(hum) sempre com grande, grande participação dos alunos (hum) e essa participação activa penso que acaba por determinar essa aprendizagem cooperativa.

ENTREVISTA SUJEITO B

Investigadora: Deixe-me apresentar, sou a Bárbara de Almeida Rebelo, arquitecta de profissão.

Já leccionei Educação Visual e Tecnológica. Encontro-me a terminar a dissertação de mestrado no Ensino de Artes Visuais da Universidade Lusófona.

A experiência adquirida como professora, a posterior publicação do Decreto de Lei nº 139/2012, que restringe o número de horas dedicadas ao Ensino Artístico, e a mudança de paradigma inserida pelas metas curriculares de 2012, levaram-me a lançar a questão de partida na minha dissertação:

A utilização de estratégias com o Ensino Crítico e a Aprendizagem Cooperativa, no âmbito das visitas de estudo, contribuem para o ensino e aprendizagem de competências académicas fundamentais, ao nível da Educação Artística?

Foi-me referido que tem experiência na organização e implementação de visitas de estudo na escola que lecciona, daí que agradeça desde já a sua disponibilidade e participação nesta entrevista, enquanto instrumento que me vai permitir recolher os dados que me permitirão uma análise e uma reflexão sobre o tema.

De forma a garantir a fidelidade do seu testemunho, gostaria de poder proceder à gravação da entrevista, pelo que espero que não se importe.

Serão colocadas 5 questões, pedindo-lhe, desde já, que as considere como uma conversa informal, apesar do seu carácter confidencial, do que de uma entrevista propriamente dita.

Tem alguma questão a colocar ou podemos continuar?

Entrevistada: Não, podemos começar, sem dúvida.

I: Qual a sua opinião relativamente à importância da Educação Artística no desenvolvimento de competências académicas nos alunos?

E: Bom... (hum) esta é uma questão, esta é uma questão que não se pode responder assim duma forma tão simplista, não é verdade? Embora o governo ache que (hum) enfim, para para os nossos alunos não seja necessário (hum) a educação artística, não é? Porque a educação artística não dá dinheiro. Obviamente, não é? Portanto, (hum) como lhe disse, não não é fácil responder a esta questão. (pousa ruidosamente os óculos para cima da mesa) (hum longo) as pessoas não entendem que é fundamental a educação artística para o desenvolvimento de competências porque fornece-lhes não só a técnica, a precisão, a co.. (esta frase foi dita quase que palavra a palavra pausadamente) a a a concentração da pessoa e a sensibilidade, o desenvolvimento da sensibilidade, ou seja isso não é uma competência, enfim... académica, certo? Mas não há dúvida que estes três factores, ou seja, estas três, estes três pontos (enquanto desenhava no ar um triângulo) são fundamentais quanto a mim no desenvolvimento das competências académicas. A questão da concentração, a questão da precisão, a questão (hum) da técnica, do desenvolvimento da técnica... e esqueci-me de outra, importantíssima, (hum) que é a questão da do desenvolvimento motor. Certo? Pronto... isso é fundamental num ser humano. (hum) (hum) o facto da concentração ser importante, ou seja, seja... estejamos nós a pintar ou a (longo) esculpir ou a (longo) tocar, por isso é que eu lhe perguntei, não é? (antes da gravação da entrevista em conversa privada, a professora perguntou-me se a música estava incluída na educação artística, ao que eu respondi positivamente) é necessário, é necessário estarmos concentrados, certo? E essa concen... e... e... e como é que se chega a essa concentração? Com sistematização. Dando tempo sistemático ao estudo. Eu não sei se estou a ser clara... estou um bocado (hum) a ver se me consigo, se me consigo fazer entender... ou seja, se o aluno for habituado desde novo, for educado artisticamente desde criança ele consegue fazer um percurso escolar muito mais, pode ter um percurso escolar muito mais facilitado. Porque já adquiriu desde início aquelas competências básicas, a precisão, o desenvolvimento motor, a concentração para depois (hum) para depois utilizar nos outros, nos outros campos. Seja na matemática que também exige concentração, seja (hum) no, no, no português na interpretação, na interpretação do mundo, na própria visão crítica do mundo, portanto isso é fundamental. Eu não sei se me fiz entender, eu estou (hum) quando, quando me colocou esta questão, eu eu, de facto, (hum) pensei, quer dizer (hum) se as pessoas

fossem educadas artisticamente ou seja, se houvesse uma educação artística sistematizada desde os três anos de idade até, sei lá, isso (hum) sedimentaria, digamos, (hum) o percurso escolar dos alunos. Nesse contexto eu acho que desenvolveria as competências académicas. Fiz-me entender? Pronto, fui um bocado baralhada, mas acho que me fiz entender...

I: Na sua opinião, as visitas de estudo no âmbito da Educação Artística contribuem para o ensino de competências académicas fundamentais?

E: (antes de eu terminar a questão) então, então é assim, já percebeu, já percebeu que eu sou a favor da educação artística, é óbvio, é claro que é óbvio, não é? É assim, vamos lá ver (hum) eu estou a pensar no âmbito da minha disciplina, por exemplo (hum) (hum) imagine que eu até no âmbito da minha disciplina faço uma visita de estudo à quinta da Regaleira, mas faço em parceria com a professora de Português, ou de Filosofia, certo? Porque é que é importante? Porque porque é que elas são importantes (hum) no no para o desenvolvimento das competências académicas? Olhe pelo que eu lhe disse há pouco, a captação, a captação visual, por exemplo, a captação olfactiva, a captação tátil que depois se pode transformar, sei lá num desenho, na construção de qualquer coisa (hum) não sei se me entendeu, na música(hum) fiz-me entender? Portanto para mim é fundamental, para mim é fundamental(hum) pronto, é fundamental.

I: Quais as estratégias de aprendizagem que mais utiliza no seu quotidiano profissional?

E: é assim, estratégias de aprendizagem... olhe, é outra que é complicada, vou-lhe explicar porquê: eu tenho 27 anos de ensino e já não sei o que hei-de utilizar mais ou diferente para que os alunos consigam absorver aquilo que eu quero que eles absorvam. Quanto a mim, e eu continuo, afirmo isto e defendo, os alunos só não conseguem absorver ou mudar de atitude ou mudar de comportamento, porque a aprendizagem é uma mudança de comportamento porque são altamente desconcentrados, certo? Portanto, como são altamente desconcentrados e como existe toneladas de informação, eles captam daqui, captam dali, captam 'dacoli' e

não são capazes de seleccionar aquela que é importante e reter aquela que é importante. Portanto na cabeça deles é assim um labirinto (hum) portanto, como eu lhe ia dizer, já utilizei muitas estratégias. Não tenho, não tenho, como é que eu hei-de dizer, não tenho o pote de ouro, porque se eu tivesse o pote de ouro, todos os meus alunos seriam brilhantes e não são. (hum) mas desde, estratégias... desde, pôr os meninos a apresentar, por os meninos a pesquisar sobre os conteúdos do programa e apresentarem trabalhos sobre os conteúdos do programa, ou seja numa primeira fase com alunos de há quinze anos, quando eles apresentavam tinham um espírito critico com estes alunos de agora, são meros reproductores, certo? Não há espírito critico, não há pensamento, é 'copy paste' (hum) Já já já utilizei (hum) uma metodologia expositiva, mas se eu utilizo essa metodologia o que é que vai acontecer, eles reproduzem aquilo que eu digo, ou seja todas as estratégias que eu utilizo resultam em reprodução simples, não em espírito critico (hum) pergunta-me, então mas (hum) mas tem de haver uma metodologia para captar esse espírito critico, há com certeza, muitas vezes eu faço, às vezes eu faço esse trabalho com eles e repare, eu dou aulas ao 10.º, 11.º e 12.º, e esse, esse tipo de estratégias já devia ter sido utilizado desde 5.º 6.º 7.º 8.º, à escala das idades, obviamente, eu estou a fazer um trabalho com eles que já devia ter sido feito, ou seja, eu peço para fazerem uma legenda e eles não sabem traçar ainda rectas paralelas, tenho de lhe mostrar o procedimento Pronto, portanto é um trabalho muito, muito orientado ainda, coisa que no secundário já não devia ser tão orientado, ou tão guiado, quer dizer orientado mas tão tão guiado, tão espartilhado, se quisermos (hum) Portanto (suspiro) é assim, eu acho que utilizo uma série de estratégias (hum) se elas têm sucesso... aí é que é questionável, é questionável, é assim, não, não lhe posso dizer mais nada, quer dizer, quais as estratégias de aprendizagem que mais utiliza no seu quotidiano profissional... pronto, no sentido, eu, eu sempre fui aquele tipo de professora que achava que o professor devia ser o orientador, certo? O orientador (hum) eu não acredito muito nas aulas expositivas, porquê? Porque eu sempre quis que os meus alunos não fossem meros reprodutores, portanto a minha estratégia é mais daquela de, orientadamente ,eu digo ao aluno o que é que ele tem de pesquisar, da forma que ele tem de pesquisar, onde deve pesquisar, portanto quais são os sites, quais os livros fidedignos, certo? e depois, obviamente que lhe dou os temas e eles têm de pesquisar sobre o tema e têm de me trazer (hum) os

conteúdos, não é? É mais nesse contexto, é mais nesse contexto que eu utilizo este tipo de estratégias. E pronto, é assim que eu faço.

I: Dentro dessas estratégias, que papel atribui ao Ensino crítico no processo de aprendizagem dos alunos?

E: é assim, eu vou-me repetir, não é? Vou-me repetir. Eu acho que é fundamental, porque acho que se tem de se chegar a um ponto em que o aluno tem que ter mecanismos para pensar por si (hum) estar apto a captar aspectos do mundo que o rodeia. Como é que ele faz isso? Olhe, mais uma vez eu sou velha, mas eu não encontro outra forma, é lendo. Mas eu não digo só ler só livros, há 'n' coisas que se podem ler... podem-se ler imagens, percebe? Portanto eles têm que aprender a olhar, eles têm de aprender,... para se saber olhar tem que se... 'tá bem que se tem de orientar, mas isto, como lhe digo é um percurso que se faz, certo? Para se saber olhar, para se saber olhar ele têm de ter (hum) alguém lhes deve ter dado mecanismos para que eles consigam olhar e captar aquilo que eles vêem, certo? é que assim, não é fácil por um aluno a ver, a olhar para as coisas, não é? É preciso que ele também queira olhar, não é? Pronto. E depois há outra coisa (hum) o espírito crítico, ou o ensino crítico requer algo que também não existe neste momento que é a sistematização de um estudo, ou seja quando nós (hum) quando nós vemos aqueles grandes pianistas e gostamos tanto de os ver tocar esquecemo-nos que eles começaram 'pai' aos 3 ou 4 anos com 7 horas de estudo por dia. 7 horas de estudo por dia! E quando chegam a uma determinada fase, eles conseguem olhar para o colega e verem se ele tocou bem ou se tocou mal. Eu estou a ser simplista, certo? Pronto, porquê? Já lhe foram fornecidos 'n' mecanismos para ele perceber isso, mas ele teve de estudar sistematicamente, ele teve que, teve que aprender e reaprender, enfim... portanto (hum) o ensino crítico é importante, de facto é importante para mim, é fundamental (hum) mas precisaria de (hum) precisaria de (hum) precisaria de de, os alunos precisariam de ter outra forma de estar na vida e de perceber que para se chegar mais além, e quando eu digo chegar mais além é ter esse espírito crítico, chegar mais além, é preciso estudo sistemático, certo? É preciso estudo sistemático, é isso que eu acho. Não sei se fugi da sua...

I: Na preparação e análise das visitas de estudo que realiza na sua actividade, que papel atribui à aprendizagem cooperativa?

E: é assim, (hum) ora bem, fala-me aqui de duas coisas, fala-me aqui de várias coisas. Fala-me na preparação e análise das visitas de estudo que realiza e depois que papel atribui à aprendizagem cooperativa. (hum) eu não sei se entendi esta questão.

I: mas eu posso-lhe explicar.

E: então vá.

I: se de alguma forma na preparação e organização das visitas de estudo que faz...

E: os alunos também fazem parte do processo, é isso?

I: não.

E: então?

I: os professores pensarem neste processo...

E: em conjunto?

I: ... com estratégias de aprendizagem cooperativa para fazer actividades para os alunos.

E: ah ok (hum)

I: mas sim, também nesse espírito de colaboração entre os professores quando há pouco disse que ia à quinta da Regaleira e...

E: sim, nós normalmente fazemos as visitas de estudo, vamos lá ver se eu consigo responder a esta questão. Ah o que é que depois... ah.. se é que essas visitas de estudo levam a uma aprendizagem...

I: cooperativa, ou se há na sua organização, ou seja no seu planeamento se há a projecção de algumas actividades que eles possam fazer...

E: Depois fazer, não é?

I: na visita de estudo.

E: actividade, sim, actividade... vamos lá ver, quando eu planeio uma visita de estudo a visita de estudo é didactizada, cuidado. Atenção, quando se fala em visitas de estudo que fique claro que não é um passeiozinho à quinta da Regaleira, nem é um passeiozinho não-sei-o-quê. Portanto a visita de estudo é planificada, ou seja (hum) podem até não levar um guião, não é? podem até não levar um guião mas têm de ter conhecimento prévio daquilo que vão ver, de acordo? (hum) Têm de, sabem perfeitamente que aquilo se enquadra, sabem perfeitamente que aquilo se enquadra (hum) na disciplina, no objectivo ou nos objectivos da disciplina (hum) e depois sabem que vão ser avaliados, portanto a actividade, há actividades e nessas actividades existe a avaliação. Fiz-me entender? Portanto há de facto, nós fazemos depois determinadas actividades. Que actividades são essas? Olhe sei lá, pode ser a realização de uma ficha, uma ficha, um desenho por exemplo, certo? Ou pode ser (hum) sei lá, uma ficha de cruzinhas, ou uma pergunta de resposta aberta para ver se eles, se aquilo resultou, se a visita de estudo resultou, se vale a pena voltar a fazer aquela visita de estudo (hum) fiz-me entender? Pronto e é nesse contexto, pois é nesse contexto, não sei o que lhe dizer mais... está bom?

ENTREVISTA SUJEITO C

Investigadora: Deixe-me apresentar, sou a Bárbara Rebelo, arquitecta de profissão.

Já leccionei Educação Visual e Tecnológica. Encontro-me a terminar a dissertação de mestrado no Ensino de Artes Visuais da Universidade Lusófona.

A experiência adquirida como professora, a posterior publicação do Decreto de Lei nº 139/2012, que restringe o número de horas dedicadas ao Ensino Artístico, e a mudança de paradigma inserida pelas metas curriculares de 2012, levaram-me a lançar a questão de partida na minha dissertação:

A utilização de estratégias com o Ensino Crítico e a Aprendizagem Cooperativa, no âmbito das visitas de estudo, contribuem para o ensino e aprendizagem de competências académicas fundamentais, ao nível da Educação Artística?

Foi-me referido que tem experiência na organização e implementação de visitas de estudo na escola que lecciona, daí que agradeça desde já a sua disponibilidade e participação nesta entrevista, enquanto instrumento que me vai permitir recolher os dados que me permitirão uma análise e uma reflexão sobre o tema.

De forma a garantir a fidelidade do seu testemunho, gostaria de poder proceder à gravação da entrevista, pelo que espero que não se importe.

Serão colocadas 5 questões, pedindo-lhe, desde já, que as considere como uma conversa informal, apesar do seu carácter confidencial, do que de uma entrevista propriamente dita.

Tem alguma questão a colocar ou podemos continuar?

Entrevistada: podemos começar.

I: Qual a sua opinião relativamente à importância da Educação Artística no desenvolvimento de competências académicas nos alunos?

E: eu acho que é importante, não é? Apesar de, desta tendência a nível de, do ministério da educação retirar tempo e retirar tempos lectivos à parte das competências da educação tecnológica e educação visual (hum) eu estou contra. Eu acho que realmente o aluno deve ser educado de uma maneira, de uma maneira global (hum) e por isso acho que é muito importante essas ca, essas competências que ele adquire na parte da educação artística. Acho que realmente era uma mais valia para os alunos terem uma educação mais ampla e mais global (hum) o que eu acho que é uma coisa que falha muito a nível do nosso sistema (hum) que é o aluno acaba por centrar muito na história, no português na físico-química e na matemática, mas eu acho que o aluno também tem de ver a parte artística. O saber analisar um quadro, saber analisar uma pintura, um monumento, ver um monumento e saber localizá-lo no tempo e no espaço, as épocas e eu acho que isso é muito importante.

I: Na sua opinião, as visitas de estudo no âmbito da Educação Artística contribuem para o ensino de competências académicas fundamentais?

E: sim, eu acho que são muito importantes, eu tenho como exemplo as duas miúdas que tenho lá em casa e elas adoraram ir fazer todas as visitas que foi, o museu Berardo, Paula Rego (hum) o Mude, (hum) todas elas gostaram imenso, (hum) logicamente que há coisas, por exemplo, a mais nova dizia que não compreendia, mas depois chegava a casa e, como tenho essa competência acabo por lhe explicar e ela compreende (hum) e como digo, realmente, faz a ligação entre a vida cultural, que é importante para os miúdos e para os adultos, não é? E depois, ou seja, há pais que não têm a possibilidade de levar ao fim de semana essas coisas e por isso, isso pode ser colmatado com as chamadas de... visitas de estudo, não é? Em que a escola permite aos alunos verem de perto essas, essas (hum) manifestações culturais.

I: Quais as estratégias de aprendizagem que mais utiliza no seu quotidiano profissional?

E: é assim, eu sou um bocadinho uma professora ainda um bocado 'à antiga', mas acho que é devido à minha disciplina, que é muito difícil que é a disciplina

desenho e geometria descritiva A do secundário, (hum) porque eu ‘tou, tenho estado um bocadinho afastada do 3.º ciclo, no ultimo ano até dei o 9.º ano mas foi só uma turma, (hum) de qualquer das maneiras, acabo por ter um uma vertente prática mais forte que a teórica que é mais expositiva, (hum) a única onde eu posso realmente depois ser mais criativa é como tenho essa parte prática aí consigo ser um bocadinho mais criativa, porque ao fazer os trabalhos práticos posso sempre, ou seja permite-me, sim, variar ou seja tenho a parte da interactividade em que eu pergunto, tenho a parte da realização do exercício, tenho a parte em que utilizo o computador para (hum) mostrar powerpoints da resolução e explicação dos exercícios ou fazer perguntas ou pôr programas adequados à experiência que estou a realizar, aí sim consigo fazer, ser mais criativa e ter mais (hum) tenho mais ‘feedback’. Algumas aulas são essencialmente expositivas, mas, por exemplo, se faço uma aula expositiva na seguinte faço uma de resolução de exercícios em que aí consigo interagir com os alunos porque mando os alunos ao quadro ou vou ao lugar tirar dúvidas e normalmente é assim em que se baseia as minhas aulas, assim neste género.

I: Dentro dessas estratégias, que papel atribui ao Ensino crítico no processo de aprendizagem dos alunos?

E: é assim, é importante (hum) e eu tento que nas minhas aulas realmente eles falem e critiquem os trabalhos que fazem, (hum) assim como dos colegas. Na parte prática é mais fácil, não é? acho que aí, que que é importante nas artes termos o espírito critico, seja para criticar ou para interpretar uma obra de arte ou o seu próprio trabalho ou o dos colegas (hum) Claro que, quando estamos perante uma pintura (hum) eu por exemplo, acho muita piada e acho giríssimo os alunos fazerem critica, olha, gosto disto e não gosto disto. por isso eu acho que realmente é muito importante um aluno, apesar de não gostar, até pode não gostar, queria eu dizer, mas que saiba dizer porquê ou que tenha uma razão válida e que não seja só não gosto porque não gosto. Não acho isso bonito nem acho isso bom, nem acho isso saudável para a educação dos nossos alunos nem das pessoas do nosso país. Que acho que às vezes é um bocado isso, dizer mal por dizer, não gostar por não gostar e acho que isso está mal e que realmente devíamos inverter na educação dos

nossos alunos é saber criticar, mas com cabeça tronco e membros, e saber dizer porquê e acho que isso é importante no desenvolvimento desse espírito crítico é muito importante.

I: Na preparação e análise das visitas de estudo que realiza na sua actividade, que papel atribui à aprendizagem cooperativa?

E: é assim, eu realmente, (hum) faço, preparo muitas visitas de estudo (hum) e realmente acho que é importante porque o facto de eles estarem juntos, uns com os outros, o facto de eles verem, estarem uns com os outros a verem (hum) o objecto da visita de estudo, não é? E poderem interagir uns com os outros (hum) poderem falar e comentar uns com os outros sobre a visita de estudo é importante. Assim como eu também atribuo, não tem a ver logicamente, mas quando se está a resolver exercícios há muitas vezes que eu digo, olhem façam em grupo, vão trabalhar em casa uns com os outros, porque um às vezes não sabe uma coisa e o outro ajuda, não é? Aqui é a mesma coisa, quando se está numa visita de estudo há um aluno que pode não perceber determinada coisa, mas há outro que percebe, e isso é muito importante, essa entreaajuda, esse cooperativismo entre os alunos e aos ajudarem-se uns aos outros e a aprenderem uns com os outros é muito importante. É importante o aluno aprender com o professor, mas eu acho que o trabalho de aluno entre aluno (hum), de grupo o trabalho de grupo acho importante, apesar de aqui realmente, os programas serem muito extensos, não temos muito tempo mas é uma coisa que eu também promovo a nível das minhas aulas é o trabalho de grupo, o trabalho de pesquisa, a apresentação em grupo, o saber dividir o trabalho pelas diferentes pessoas, o saber criticar no final dizer, olha tu não fizeste porque mas oh professora não fizemos todos, trabalhamos todos igualmente, depois na chamada avaliação (hum) hetero-avaliação, auto-avaliação, acho isso importante. e eu acho que tudo o que é aprender é importante, seja ele sozinho ou cooperativamente, acho que realmente é muito importante. E nas visitas de estudo é muito importantes ele terem essa visão global e às vezes até um pode estar a pensar uma coisa e depois os outros vão pensando outra, não é? E o aluno acaba por depois ter uma visão global do que é que os colegas (hum) estão a pensar e acho que é muito importante (hum)

em termos de (hum) os conteúdos que eles estão a aprender e das várias visões que ele têm, acho que isso abre, abre horizontes. Acho que é muito importante..

Anexo I – Dec. Lei 139/2012 de 5 de Julho.

Artigo 5.º

Produção de efeitos

A presente portaria aplica-se ao ano letivo 2011-2012.

A Ministra da Agricultura, do Mar, do Ambiente e do Ordenamento do Território, *Maria de Assunção Oliveira Cristas Machado da Graça*, em 25 de junho de 2012. — O Ministro da Saúde, *Paulo José de Ribeiro Moita de Macedo*, em 27 de junho de 2012. — O Ministro da Educação e Ciência, *Nuno Paulo de Sousa Arrobas Crato*, em 27 de junho de 2012.

ANEXO

(a que se refere o artigo 1.º)

Produtos elegíveis

Produto elegível	Número mínimo das unidades ou porções
Maçã.....	1
Pera	1
Clementina.....	1
Tangerina	1
Laranja	1
Banana	1
Cereja.....	≈ ½ chávena almoçadeira (= 7 a 9 porções por kg).
Uvas	≈ ½ cacho (= 9 a 11 porções por kg).
Ameixa.....	2
Pêssego.....	1
Cenoura	2
Tomate (incluindo variedade cereja ou equivalente).	1 (até 3 quando se trate de variedade cereja ou equivalente).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Decreto-Lei n.º 139/2012

de 5 de julho

O XIX Governo Constitucional assume no seu Programa a educação como fator determinante para o futuro do País, tendo como principal objetivo o aumento da qualidade e do sucesso escolar.

Assim, de forma a permitir a otimização da gestão dos recursos disponíveis de acordo com as necessidades concretas dos alunos e não ignorando o papel do Ministério da Educação e Ciência na definição de orientações gerais nesta matéria, pretende-se, com a presente iniciativa legislativa, reforçar o espaço de decisão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Nestes termos, tendo em vista melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, o presente diploma procede à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário.

A revisão da estrutura curricular que ora se pretende concretizar através das alterações às matrizes curriculares assenta, essencialmente, na definição de princípios que permitem uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas.

As medidas adotadas passam, essencialmente, por um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades.

Importa ainda valorizar tanto a autonomia pedagógica e organizativa das escolas como o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas.

Para a prossecução destes objetivos, pretende-se adotar com o presente diploma um conjunto de decisões essenciais.

A autonomia da escola é reforçada através da oferta de disciplinas de escola e pela possibilidade de criação de ofertas complementares, bem como por uma flexibilização da gestão das cargas letivas a partir do estabelecimento de um mínimo de tempo por disciplina e de um total de carga curricular. Dá-se flexibilidade à duração das aulas, eliminando-se a obrigatoriedade de organizar os horários de acordo com tempos letivos de 45 minutos ou seus múltiplos.

A redução da dispersão curricular concretiza-se no reforço de disciplinas fundamentais, tais como o Português, a Matemática, a História, a Geografia, a Físico-Química e as Ciências Naturais, na promoção do ensino do Inglês, que passará a ser obrigatório por um período de cinco anos. Adicionalmente, na área das expressões reafirma-se um reforço da identidade disciplinar.

Por outro lado, no presente diploma pretende-se que a educação para a cidadania enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma.

Relativamente às ciências experimentais, mantêm-se as suas características próprias, possibilitando, no 3.º ciclo do ensino básico, o desdobramento de turmas, e reforçando o tempo que lhes é dedicado.

No ensino secundário, pretende-se ver reforçado o ensino do Português no 12.º ano de escolaridade, que passará a contar com uma carga letiva mais adequada à importância desta disciplina, sem prejuízo de se continuar a valorizar as duas disciplinas anuais de opção.

O acompanhamento e a avaliação dos alunos são fundamentais para o seu sucesso, sendo importante implementar medidas que incrementem a igualdade de oportunidades, nomeadamente a criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, no ensino básico, atendendo aos recursos da escola e à pertinência das situações.

No 1.º ciclo, as escolas poderão promover a coadjuvação nas áreas das expressões, bem como um reforço do acompanhamento do desempenho dos alunos e das suas necessidades de apoios específicos. Quanto ao 2.º ciclo, passará a ser garantida a possibilidade de apoio diário ao estudo, em função das necessidades previamente diagnosticadas dos alunos.

Os processos de avaliação interna serão acompanhados de provas e exames de forma a permitir a obtenção de resultados fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares e dos conteúdos disciplinares definidos para cada disciplina.

As ofertas constantes do presente diploma pretendem proporcionar a todos os estudantes opções adequadas e diversificadas, adaptadas a percursos diferentes de educação que possam ser orientados tanto para o prosseguimento de estudos superiores como para a qualificação profissional, tendo em conta a formação integral do indivíduo, bem como a sua inserção no mercado de trabalho.

No âmbito do presente diploma foi promovida pelo Ministério da Educação e Ciência uma consulta pública, tendo a mesma originado um conjunto vasto de contributos relevantes.

Foram ouvidos os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas e o Conselho Nacional de Educação.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

1 — O presente diploma estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

2 — As disposições constantes no presente diploma aplicam-se às diversas ofertas curriculares dos ensinos básico e secundário ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Artigo 2.º

Currículo

1 — Para efeitos do disposto no presente diploma, e em conformidade com o constante na Lei de Bases do Sistema Educativo para estes níveis de ensino, entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo.

2 — O currículo concretiza-se em planos de estudo elaborados em consonância com as matrizes curriculares constantes dos anexos I a VII do presente diploma, do qual fazem parte integrante, ou outras a aprovar nos termos legalmente previstos.

3 — Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

4 — As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características

das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Artigo 3.º

Princípios orientadores

A organização e a gestão do currículo dos ensinos básico e secundário subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário e articulação entre as formações de nível secundário com o ensino superior e com o mundo do trabalho;

b) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades essenciais para cada ciclo e nível de ensino, bem como as exigências decorrentes das estratégias de desenvolvimento do País;

c) Promoção da melhoria da qualidade do ensino;

d) Redução da dispersão curricular e do reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais;

e) Reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo e uma maior liberdade de escolha de ofertas formativas, no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado às características próprias e integrado no respetivo projeto educativo;

f) Flexibilidade da duração das aulas;

g) Eficiência na distribuição das atividades letivas e na racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos;

h) Flexibilidade na construção dos percursos formativos, adequada aos diferentes ciclos e níveis de ensino;

i) Garantia da reorientação do percurso escolar dos alunos nos ciclos e níveis de ensino em que existam diversas ofertas formativas;

j) Favorecimento da integração das dimensões teórica e prática dos conhecimentos, através da valorização da aprendizagem experimental;

k) Articulação do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua um elemento de referência que reforce a sistematização do que se ensina e do que se aprende;

l) Promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico;

m) Reforço do caráter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória;

n) Valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares;

o) Utilização das tecnologias de informação e comunicação nas diversas componentes curriculares;

p) Enriquecimento da aprendizagem, através da oferta de atividades culturais diversas e de disciplinas, de caráter facultativo em função do projeto educativo de escola, possibilitando aos alunos diversificação e alargamento da sua formação, no respeito pela autonomia de cada escola.

Artigo 4.º

Organização do ano escolar

1 — O ano escolar corresponde ao período compreendido entre o dia 1 de setembro de cada ano e o dia 31 de agosto do ano seguinte.

2 — O ano letivo é entendido como o período contido dentro do ano escolar no qual são desenvolvidas as atividades escolares e corresponde a um mínimo de 180 dias efetivos.

3 — O calendário escolar é definido por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

CAPÍTULO II

Organização e gestão do currículo

SECÇÃO I

Ofertas formativas

Artigo 5.º

Ofertas formativas no ensino básico

1 — O ensino básico visa assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos e compreende:

- a) O ensino básico geral;
- b) Cursos de ensino artístico especializado (EAE);
- c) Cursos de ensino vocacional;
- d) O ensino básico na modalidade de ensino recorrente.

2 — As ofertas previstas no número anterior não prejudicam a existência de outras ofertas específicas devidamente autorizadas por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, nomeadamente as atualmente existentes:

- a) Percursos curriculares alternativos;
- b) Programa integrado de educação e formação (PIEF);
- c) Cursos de nível básico de dupla certificação, designadamente os cursos de educação e de formação (CEF), destinados preferencialmente a alunos em risco de abandono escolar, permitindo um ensino profissional inicial como via privilegiada de transição para a vida ativa e simultaneamente a continuação de estudos;
- d) Cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA), orientados no sentido de educação e formação para adultos que pretendam elevar os seus níveis de qualificação.

3 — Os cursos que se inscrevem no âmbito das ofertas previstas nas alíneas b), c) e d) do número anterior são criados e regulados por portaria dos membros do Governo responsáveis pela área da educação e da área respetiva.

4 — O funcionamento de cursos de nível básico previstos no presente diploma depende de parecer favorável dos serviços do Ministério da Educação e Ciência com competências no âmbito da definição da rede nacional de oferta formativa.

Artigo 6.º

Ofertas formativas no ensino secundário

1 — O ensino secundário visa proporcionar uma formação e aprendizagens diversificadas e compreende:

- a) Cursos científico-humanísticos vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior;
- b) Cursos com planos próprios;

c) Cursos artísticos especializados, vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspetiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos;

d) Cursos profissionais vocacionados para a qualificação profissional dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos;

e) Ensino secundário na modalidade de ensino recorrente;

f) Cursos de ensino vocacional.

2 — No quadro da diversificação da oferta formativa, podem ser criadas outras ofertas de educação e formação qualificantes profissionalmente, devidamente autorizadas por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, nomeadamente cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA), orientados no sentido de educação e formação para adultos que pretendam elevar os seus níveis de qualificação.

3 — A diversidade da oferta formativa de nível secundário é regulada por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.

4 — Os cursos que se inscrevem no âmbito dos percursos de educação e formação referido no n.º 2 são criados e regulados por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação e do emprego.

5 — O funcionamento de cursos de nível secundário previstos no presente diploma depende de parecer favorável dos serviços do Ministério da Educação e Ciência com competências no âmbito da definição da rede nacional de oferta formativa.

Artigo 7.º

Reorientação do percurso formativo dos alunos

1 — É assegurada a possibilidade de reorientação do percurso formativo dos alunos com recurso à permeabilidade entre cursos com afinidade de planos de estudos e ao regime de equivalências nas outras situações com vista a possibilitar ao aluno o prosseguimento de estudos noutra curso.

2 — A reorientação do percurso formativo dos alunos é regulada pelas escolas de acordo com orientações gerais do ministro responsável pela área da educação.

SECÇÃO II

Organização do currículo do ensino básico

Artigo 8.º

Organização

1 — São aprovadas as matrizes curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico constantes dos anexos I a III do presente diploma.

2 — As matrizes curriculares dos três ciclos do ensino básico referidas no número anterior integram:

- a) Áreas disciplinares e disciplinas;
- b) Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas;
- c) Carga horária total a cumprir.

3 — O desenvolvimento das áreas disciplinares e disciplinas assume especificidades próprias, de acordo com

as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo em articulação com o conselho de docentes, e do conselho de turma, no caso dos 2.º e 3.º ciclos.

4 — Os programas e as metas curriculares para as diversas áreas disciplinares e disciplinas dos três ciclos do ensino básico são objeto de homologação através de despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 9.º

Línguas estrangeiras

1 — As escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação da língua inglesa, com ênfase na sua expressão oral.

2 — A língua estrangeira de Inglês inicia-se obrigatoriamente no 2.º ciclo e prolonga-se no 3.º ciclo, num mínimo de cinco anos, de modo a garantir uma aprendizagem mais consolidada da língua.

3 — A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira inicia-se obrigatoriamente no 3.º ciclo.

Artigo 10.º

Português língua não materna

O currículo do ensino básico pode integrar a oferta da disciplina de Português Língua não Materna (PLNM), que tem como objetivo a aprendizagem do Português por alunos com outra língua materna.

Artigo 11.º

Tecnologias de informação e comunicação e oferta de escola

1 — A disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação inicia-se no 7.º ano de escolaridade, garantindo aos alunos mais jovens uma utilização segura e adequada dos recursos digitais e proporcionando condições para um acesso universal à informação, funcionando sequencialmente nos 7.º e 8.º anos, semestral ou anualmente, em articulação com uma disciplina criada pela escola, designada por oferta de escola.

2 — Nos 7.º e 8.º anos de escolaridade, a matriz integra uma disciplina de oferta de escola na área artística ou tecnológica, de acordo com a sua especificidade e no âmbito do seu projeto educativo.

Artigo 12.º

Componentes curriculares complementares

1 — As escolas dos 2.º e 3.º ciclos podem oferecer componentes curriculares complementares com carga horária flexível que contribuam para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras.

2 — A oferta de componentes curriculares complementares deve ser efetuada através da utilização de um conjunto de horas de crédito, definidas em despacho normativo do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 13.º

Apoio ao estudo

1 — No 2.º ciclo, a oferta de Apoio ao Estudo é obrigatória para as escolas e agrupamentos de escolas.

2 — A oferta de Apoio ao Estudo é de frequência obrigatória para os alunos para tal indicados pelo conselho de turma, desde que obtido o acordo dos encarregados de educação.

Artigo 14.º

Atividades de enriquecimento do currículo

As escolas do 1.º ciclo, no desenvolvimento do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural, incluindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.

Artigo 15.º

Formação pessoal e social dos alunos

As escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os *media*, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa.

SECÇÃO III

Organização do currículo do ensino secundário

Artigo 16.º

Organização

1 — São aprovadas as matrizes curriculares dos cursos científico-humanísticos, incluindo os cursos de ensino recorrente, bem como as matrizes curriculares dos cursos artísticos especializados e dos cursos profissionais constantes dos anexos IV a VII do presente diploma.

2 — As matrizes curriculares referidas no número anterior integram as seguintes componentes de formação:

a) A componente de formação geral, nos cursos científico-humanísticos e nos cursos artísticos especializados, incluindo na modalidade de ensino recorrente, que visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos;

b) A componente de formação sociocultural, nos cursos profissionais, que visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos;

c) A componente de formação específica, nos cursos científico-humanísticos, incluindo na modalidade de ensino recorrente, que visa proporcionar formação científica consistente no domínio do respetivo curso;

d) A componente de formação científica nos cursos artísticos especializados, incluindo na modalidade de ensino recorrente, e nos cursos profissionais, que visa a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e aptidões de base do respetivo curso;

e) As componentes de formação técnico-artística e técnica, respetivamente, nos cursos artísticos especializados e nos cursos profissionais, que visam a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e aptidões de base do respetivo curso, e integram, salvo nos cursos

na modalidade de ensino recorrente, formas específicas de concretização da aprendizagem em contexto de trabalho.

3 — As matrizes curriculares referidas no n.º 1 integram ainda:

- a) As disciplinas;
- b) Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas;
- c) Carga horária total a cumprir.

4 — Os programas e as metas curriculares para as diversas disciplinas do ensino secundário são objeto de homologação através de despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 17.º

Português nos cursos científico-humanísticos

A carga horária da disciplina de Português no 12.º ano, dos cursos científico-humanísticos, deve ter em consideração a melhoria da expressão oral e escrita dos alunos.

Artigo 18.º

Português língua não materna

Os cursos científico-humanísticos e os cursos artísticos especializados podem integrar a oferta da disciplina de PLNM, que tem como objetivo a aprendizagem do Português por alunos com outra língua materna.

Artigo 19.º

Educação moral e religiosa

A matriz curricular dos cursos científico-humanísticos e dos cursos artísticos especializados, com exceção dos cursos da modalidade de ensino recorrente, integra a disciplina de Educação Moral e Religiosa, de frequência facultativa.

SECÇÃO IV

Gestão do currículo dos ensinos básico e secundário

Artigo 20.º

Gestão

1 — A gestão do currículo e da oferta formativa de cada escola ou agrupamento compete aos respetivos órgãos de administração e gestão, aos quais incumbe desenvolver os mecanismos que considerem adequados para o efeito.

2 — No âmbito da promoção da autonomia pedagógica e organizativa da escola ou agrupamento, assume particular importância:

- a) A gestão e a aplicação do currículo por ano ou ciclo, adaptando-o às características dos alunos e de cada escola ou agrupamento;
- b) A criação de condições necessárias, incluindo oferta de complemento de currículo, permitindo a todos os alunos colmatar dificuldades de aprendizagem e desenvolver as suas capacidades;
- c) A valorização das experiências e das práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino.

3 — Tendo em consideração os objetivos e conteúdos definidos nos programas e metas curriculares, devem os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas atender às suas especificidades e necessidades, selecionando, entre outros aspetos, as metodologias e a duração dos tempos letivos que se afigurem mais adequados.

4 — No respeito pelos limites constantes das matrizes curriculares que se referem os artigos 8.º e 16.º, e sem prejuízo dos regimes próprios aplicáveis aos ensinos profissional e recorrente, compete aos agrupamentos de escolas e às escolas não agrupadas estabelecer o tempo semanal por disciplina no cumprimento do total de carga horária semanal de cada ano de escolaridade ou ciclo, de forma a facilitar o estabelecimento de estratégias que permitam atingir os objetivos preestabelecidos em determinadas disciplinas.

5 — Os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas podem adotar projetos próprios, otimizando os seus recursos materiais e humanos, tendo em vista a promoção de um ensino de qualidade.

6 — Em complemento das atividades curriculares dos ensinos básico e secundário, devem os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas organizar e realizar, valorizando a participação dos alunos, ações de formação cultural e de educação artística, de educação física e de desporto escolar, de educação para a cidadania, de inserção e de participação na vida comunitária, visando especialmente a utilização criativa e formativa dos tempos livres, orientadas, em geral, para a formação integral e para a realização pessoal dos alunos.

7 — Na organização dos horários das turmas, assim como na organização das ofertas de apoio ao estudo, atividades extracurriculares e outras, as escolas e os agrupamentos de escolas devem otimizar os recursos globais e promover parcerias de forma a permitir a partilha e coordenação de ofertas e recursos.

Artigo 21.º

Promoção do sucesso escolar

1 — Com o objetivo de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, compete aos agrupamentos de escolas e às escolas não agrupadas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projeto educativo:

- a) Conceber, propor e gerir medidas específicas de diversificação da oferta curricular;
- b) Promover, através dos serviços de psicologia e orientação, ações de orientação escolar e profissional e de apoio ao desenvolvimento psicológico individual dos alunos;
- c) Desenvolver, através da ação social escolar, medidas destinadas a compensar os alunos economicamente mais carenciados, mediante critérios objetivos e de discriminação positiva, previstos na lei;
- d) Implementar ações de acompanhamento e complemento pedagógico, orientadas para a satisfação de necessidades específicas;
- e) Desenvolver ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando igualmente a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco;
- f) Reorientar o percurso de alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, após uma avaliação da situação e posterior

encaminhamento para um percurso que lhe confira certificado de qualificação profissional.

2 — Tendo especialmente em vista a promoção do sucesso escolar dos alunos do ensino básico, os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas podem:

a) Adotar medidas que favoreçam a igualdade de oportunidades, criando temporariamente grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, ao longo de todo o ensino básico, atendendo aos recursos da escola e às circunstâncias concretas;

b) Fomentar, no 1.º ciclo, a colaboração nas áreas das expressões de professores de outros ciclos do mesmo agrupamento de escolas que pertençam aos grupos de recrutamento destas áreas;

c) Promover, no 1.º ciclo, e através de apoios específicos, um acompanhamento mais eficaz face ao desempenho dos alunos, através de apoios específicos;

d) Dar continuidade ao apoio ao estudo no 1.º ciclo, a par das outras atividades de enriquecimento curricular, a definir por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação;

e) Prestar um maior acompanhamento aos alunos, através de uma oferta de apoio ao estudo, no 2.º ciclo.

Artigo 22.º

Funcionamento de turmas

Compete ao diretor da escola ou agrupamento, dentro dos limites a estabelecer em despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, autorizar o desdobramento das turmas ou funcionamento de forma alternada de disciplinas dos ensinos básico e secundário.

CAPÍTULO III

Avaliação

SECÇÃO I

Princípios gerais

Artigo 23.º

Avaliação da aprendizagem

1 — A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno.

2 — A avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário.

3 — A verificação prevista no número anterior deve ser utilizada por professores e alunos para, em conjunto, melhorar o ensino e suprir as dificuldades de aprendizagem.

4 — A avaliação tem ainda por objetivo conhecer o estado do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares fixados.

5 — Na avaliação dos alunos intervêm todos os professores envolvidos, assumindo particular responsabilidade

neste processo o professor titular de turma, no 1.º ciclo, e nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, os professores que integram o conselho de turma, sem prejuízo da intervenção de alunos e encarregados de educação.

6 — O regime de avaliação é regulado por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, em função dos níveis e ciclos de ensino e da natureza dos cursos de nível secundário de educação.

Artigo 24.º

Modalidades de avaliação

1 — A avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.

2 — A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

3 — A avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

4 — A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, e inclui:

a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas;

b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito.

SECÇÃO II

Ensino básico

Artigo 25.º

Efeitos da avaliação

1 — A evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico assume uma lógica de ciclo, progredindo para o ciclo imediato o aluno que tenha adquirido os conhecimentos e desenvolvido as capacidades definidas para cada ciclo de ensino.

2 — A avaliação diagnóstica visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino.

3 — A avaliação formativa gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver.

4 — A avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno.

5 — Em situações em que o aluno não adquira os conhecimentos nem desenvolva as capacidades definidas para o ano de escolaridade que frequenta, o professor titular de turma,

no 1.º ciclo, ouvido o conselho de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, deve propor as medidas necessárias para colmatar as deficiências detetadas no percurso escolar do aluno, designadamente, nos 1.º e 2.º ciclos, o eventual prolongamento do calendário escolar para esses alunos.

6 — Caso o aluno não adquira os conhecimentos predefinidos para um ano não terminal de ciclo que, fundamentalmente, comprometam a aquisição dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades definidas para um ano de escolaridade, o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvido o conselho de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, pode, a título excecional, determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade.

7 — O previsto no número anterior não se aplica ao 1.º ano de escolaridade.

8 — Verificando-se retenção, compete ao professor titular de turma, no 1.º ciclo, e ao conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, identificar os conhecimentos não adquiridos e as capacidades não desenvolvidas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em consideração na elaboração do plano da turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente.

9 — A disciplina de Educação Moral e Religiosa não é considerada para efeitos de progressão dos alunos.

Artigo 26.º

Avaliação sumativa

1 — A avaliação sumativa no ensino básico geral e nos cursos de ensino artístico especializado do ensino básico traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação e inclui:

a) A avaliação sumativa interna que se realiza no final de cada período letivo e é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola;

b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito, que compreende a realização de provas finais nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, as quais incidem, respetivamente, sobre os conteúdos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos nas disciplinas de Português, Matemática e na disciplina de PLN.M.

2 — No 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa interna materializa-se de forma descritiva em todas as áreas curriculares, com exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática no 4.º ano de escolaridade, a qual se expressa numa escala de 1 a 5.

3 — Nos 2.º e 3.º ciclos, a informação resultante da avaliação sumativa materializa-se numa escala de 1 a 5, em todas as disciplinas.

4 — Quando, em sequência da aplicação das medidas previstas no n.º 5 do artigo anterior, houver lugar ao prolongamento da duração do ano letivo pode o aluno aceder à 2.ª fase das provas finais respetivas.

Artigo 27.º

Conclusão e certificação

1 — Aos alunos que concluem com aproveitamento o ensino básico é passado o diploma do ensino básico pelo órgão de administração e gestão do respetivo agrupamento ou escola não agrupada.

2 — A requerimento dos interessados, devem, ainda, ser emitidas pelo órgão de administração e gestão do respetivo

agrupamento ou escola não agrupada, em qualquer momento do percurso escolar do aluno, certidões das habilitações adquiridas, as quais devem discriminar as disciplinas concluídas e os respetivos resultados de avaliação.

3 — Pela emissão das certidões, prevista no número anterior, é devida uma taxa de montante a fixar por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação, que constitui receita própria da escola.

SECÇÃO III

Ensino secundário

Artigo 28.º

Efeitos da avaliação

1 — A avaliação diagnóstica visa facilitar a integração escolar do aluno, o apoio à orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias.

2 — A avaliação formativa determina a adoção de medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver.

3 — A avaliação sumativa conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina ou módulo, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à admissão à matrícula e à conclusão do nível secundário de educação.

4 — Exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nesta área, a classificação na disciplina de Educação Física é considerada para efeitos de conclusão do nível secundário de educação, mas não entra no apuramento da média final.

5 — A disciplina de Educação Moral e Religiosa não é considerada para efeitos de progressão dos alunos.

Artigo 29.º

Avaliação sumativa

1 — A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo global, tem como objetivos a classificação e a certificação e inclui:

a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola;

b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito, concretizada através da realização de provas e de exames finais nacionais.

2 — A avaliação sumativa externa aplica-se:

a) Aos alunos dos cursos científico-humanísticos, excluindo os da modalidade de ensino recorrente;

b) Aos alunos dos cursos científico-humanísticos da modalidade de ensino recorrente que pretendam prosseguir estudos no ensino superior;

c) A todos os alunos dos outros cursos que pretendam prosseguir estudos no ensino superior.

3 — A avaliação sumativa externa para os alunos dos cursos científico-humanísticos realiza-se no ano terminal da respetiva disciplina, nos termos seguintes:

a) Na disciplina de Português da componente de formação geral;

b) Na disciplina trienal da componente de formação específica;

c) Em duas disciplinas bienais da componente de formação específica, ou numa das disciplinas bienais da componente de formação específica e na disciplina de Filosofia da componente de formação geral, de acordo com a opção do aluno.

4 — A avaliação sumativa externa dos alunos dos cursos profissionais realiza-se nos termos seguintes:

a) Na disciplina de Português da componente de formação geral dos cursos científico-humanísticos;

b) Numa disciplina trienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários cursos científico-humanísticos;

c) Numa disciplina bienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários cursos científico-humanísticos.

5 — A avaliação sumativa externa dos alunos dos cursos de ensino artístico especializado realiza-se nos termos seguintes:

a) Na disciplina de Português da componente de formação geral;

b) Na disciplina bienal de Filosofia da componente de formação geral.

6 — É facultada aos alunos dos cursos regulados pelo presente diploma a realização dos exames a que se referem os n.ºs 3, 4 e 5 na qualidade de autopropostos, de acordo com as disposições do Regulamento de Exames do Ensino Secundário em vigor.

7 — Em todas as disciplinas constantes dos planos de estudo são atribuídas classificações na escala de 0 a 20 valores.

Artigo 30.º

Conclusão

1 — A conclusão do nível secundário depende de aprovação em todas as disciplinas do plano de estudos do curso frequentado pelo aluno.

2 — A conclusão dos cursos científico-humanísticos, excluindo os da modalidade de ensino recorrente, está dependente da realização, com carácter obrigatório, de exames finais nacionais às disciplinas sujeitas à modalidade de avaliação sumativa externa.

3 — Nos cursos artísticos especializados, o aluno deve ainda obter aprovação na prova de aptidão artística e, consoante a área artística, na formação em contexto de trabalho.

4 — Nos cursos profissionais, o aluno deve ainda obter aprovação na formação em contexto de trabalho e na prova de aptidão profissional.

Artigo 31.º

Certificação

1 — Para certificação da conclusão de um curso profissional, de um curso artístico especializado, de um curso na modalidade de ensino recorrente ou de um curso vocacional não é considerada a realização de exames finais nacionais.

2 — No caso de um aluno que, previamente, haja concluído um curso profissional, de ensino artístico especializado ou científico-humanístico ingressando, em ano letivo posterior, em curso científico-humanístico na modalidade de ensino recorrente, a classificação final do ensino secundário a considerar para efeitos de prosseguimento de

estudos resulta da avaliação sumativa externa realizada no ano terminal:

a) Na disciplina de Português da componente da formação geral;

b) Na disciplina trienal da componente de formação geral;

c) Em duas disciplinas bienais da componente de formação específica, ou numa das disciplinas bienais da componente de formação específica e na disciplina de Filosofia da componente de formação geral, de acordo com a opção do aluno.

3 — O aluno que, por via do disposto no número anterior, fique com a classificação final do ensino recorrente indexada às classificações dos exames finais não perde o direito de usar a classificação final que obteve no curso de origem, nomeadamente para efeitos de prosseguimento de estudos, de acordo com regime de avaliação desse curso.

4 — A formação obtida nos cursos a que se refere o n.º 2 do artigo 6.º é certificada e creditada para efeitos de prosseguimento de estudos de nível secundário ou superior, conforme a tipologia do curso.

5 — A certificação dos cursos de nível secundário de educação não dispensa o aluno, para efeitos de candidatura ao ensino superior, do cumprimento dos restantes requisitos a que estiver sujeito.

Artigo 32.º

Emissão de certidões

1 — A conclusão de um curso de nível secundário é comprovada através da emissão dos respetivos diplomas ou certificados.

2 — É emitido certificado de qualificação aos alunos que concluem qualquer das ofertas de ensino secundário.

3 — Para a emissão de diplomas e certificados, referidos nos números anteriores, é competente o órgão de administração e gestão dos agrupamentos ou escolas não agrupadas ou o órgão de gestão pedagógica, no caso dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e das escolas profissionais.

4 — A requerimento dos interessados devem também ser emitidas, pelo órgão de administração e gestão do respetivo agrupamento ou escola não agrupada, em qualquer momento do percurso escolar do aluno, certidões das habilitações adquiridas, as quais devem discriminar as disciplinas concluídas e os respetivos resultados de avaliação.

5 — Pela emissão das certidões, prevista no número anterior, é devida uma taxa de montante a fixar por portaria conjunta dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação, que constitui receita própria para a escola.

CAPÍTULO IV

Disposições finais e transitórias

Artigo 33.º

Ensino vocacional

Os cursos de ensino vocacional são objeto de regulamentação através de portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 34.º

Modelo de diploma e de certificado

Os modelos de diploma e de certificado, referidos nos artigos 27.º e 32.º, são definidos por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 35.º

Disposição transitória

1 — No ano letivo de 2012-2013, no 9.º ano de escolaridade, a disciplina de Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação mantém-se com um tempo mínimo de 90 minutos semanais.

2 — As normas relativas à organização e funcionamento dos cursos tecnológicos, criados pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 24/2006, de 6 de fevereiro, 272/2007, de 26 de julho, 4/2008, de 7 de janeiro, 50/2011, de 8 de abril, e 42/2012, de 22 de fevereiro, mantêm a sua vigência até ao final do ano letivo de 2013-2014.

Artigo 36.º

Regiões Autónomas

A aplicação do presente diploma às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira faz-se sem prejuízo das competências dos órgãos de Governo próprio em matéria de educação.

Artigo 37.º

Norma revogatória

São revogados:

- a) O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro;
- b) O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 24/2006, de 6 de fevereiro, 272/2007, de 26 de julho, 4/2008, de 7 de janeiro, 50/2011, de 8 de abril, e 42/2012, de 22 de fevereiro.

Artigo 38.º

Produção de efeitos

1 — O presente diploma produz efeitos a partir do ano letivo de 2012-2013.

2 — O disposto no n.º 4 do artigo 28.º, relativo à não contabilização da classificação obtida na disciplina de Educação Física para apuramento da média final do ensino secundário, produz efeitos de forma progressiva, aplicando-se:

- a) No ano letivo de 2012-2013, apenas aos alunos matriculados no 10.º ano de escolaridade;
- b) No ano letivo de 2013-2014, também aos alunos matriculados no 11.º ano de escolaridade;
- c) No ano letivo de 2014-2015, a todos os alunos matriculados no ensino secundário.

3 — Os mecanismos de transição para os desenhos curriculares aprovados pelo presente diploma são definidos por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 31 de maio de 2012. — *Pedro Passos Coelho* — *Vitor Louçã* — *Rabaça Gaspar* — *Nuno Paulo de Sousa Arrobas Crato*.

Promulgado em 21 de junho de 2012.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 24 de junho de 2012.

O Primeiro-Ministro, *Pedro Passos Coelho*.

ANEXO I

(a que se referem os artigos 2.º e 8.º)

Ensino básico

1.º ciclo

Componentes do currículo

Áreas disciplinares de frequência obrigatória (a):

Português;
Matemática;
Estudo do Meio;
Expressões:

Artísticas;
Físico-Motoras.

Áreas não disciplinares (b):

Área de projeto;
Estudo acompanhado;
Educação para a cidadania.

Total — 25 horas (a).

Disciplina de frequência facultativa (c):

Educação Moral e Religiosa.

Total — 1 hora.

Total — 26 horas.

Atividades de enriquecimento curricular (d).

(a) Do total das horas letivas previstas, no mínimo: *i*) 7 horas letivas de trabalho semanal para o Português, e *ii*) 7 horas letivas de trabalho semanal para a Matemática.

(b) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente no plano de turma.

(c) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final.

(d) Atividades de caráter facultativo, nos termos do artigo 14.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 9.º

ANEXO II

(a que se referem os artigos 2.º e 8.º)

Ensino básico — 2.º ciclo

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares:			
Línguas e Estudos Sociais	(b) 500	(b) 500	1 000
Português; Inglês; História e Geografia de Portugal;			
Matemática e Ciências	(c) 350	(c) 350	700
Matemática; Ciências Naturais;			
Educação Artística e Tecnológica	(d) 270	(d) 270	540
Educação Visual; Educação Tecnológica; Educação Musical;			
Educação Física	135	135	270
Educação Moral e Religiosa (e)	(45)	(45)	(90)
<i>Tempo a cumprir</i>	1 350 (1 395)	1 350 (1 395)	2 700 (2 790)
Oferta Complementar	(f)	(f)	
Apoio ao Estudo (g)	200	200	400

(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

(b) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Português.

(c) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Matemática.

(d) Do total da carga, no mínimo, 90 minutos para Educação Visual.

(e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final, com carga fixa de 45 minutos.

(f) Frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito letivo disponível, nos termos do artigo 12.º

(g) Oferta obrigatória para a escola, de frequência facultativa para os alunos, sendo obrigatória por indicação do conselho de turma e obtido o acordo dos encarregados de educação, nos termos do artigo 13.º

Se da distribuição das cargas em tempos letivos semanais resultar uma carga horária total inferior ao tempo a cumprir, o tempo sobranete é utilizado no reforço de atividades letivas da turma.

Parte B

A presente matriz curricular apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares:			
Línguas e Estudos Sociais	(b) 12	(b) 12	24
Português; Inglês; História e Geografia de Portugal;			
Matemática e Ciências	(c) 9	(c) 9	18
Matemática; Ciências Naturais;			
Educação Artística e Tecnológica	(d) 6	(d) 6	12
Educação Visual; Educação Tecnológica; Educação Musical;			
Educação Física	3	3	6
Educação Moral e Religiosa (e)	(1)	(1)	(2)
<i>Tempo a cumprir</i>	30 (31)	30 (31)	60 (62)

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Oferta Complementar	(f)	(f)	
Apoio ao Estudo (g)	5	5	10

(a) Carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um caráter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá utilizar uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

(b) Do total da carga, no mínimo, 6 × 45 minutos para Português.

(c) Do total da carga, no mínimo, 6 × 45 minutos para Matemática.

(d) Do total da carga, no mínimo, 2 × 45 minutos para Educação Visual.

(e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final, com carga fixa de 1 × 45 minutos.

(f) Frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito letivo disponível, nos termos do artigo 12.º

(g) Oferta obrigatória para a escola, de frequência facultativa para os alunos, sendo obrigatória por indicação do conselho de turma e obtido o acordo dos encarregados de educação, nos termos do artigo 13.º

ANEXO III

(a que se referem os artigos 2.º e 8.º)

Ensino básico — 3.º ciclo

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas e à oferta de escola, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares:				
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras	270	225	225	720
Inglês; Língua Estrangeira II;				
Ciências Humanas e Sociais	200	200	250	650
História; Geografia;				
Matemática.	200	200	200	600
Ciências Físicas e Naturais	270	270	270	810
Ciências Naturais; Físico-Química;				
Expressões e Tecnologias	(b) 300	(b) 300	250	850
Educação Visual; TIC e Oferta de Escola (c); Educação Física.				
Educação Moral e Religiosa (d)	(45)	(45)	(45)	(135)
Tempo a cumprir	1 530 (1 575)	1 485 (1 530)	1 485 (1 530)	4 500 (4 635)
Oferta Complementar	(e)	(e)	(e)	(e)

(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

(b) Do total da carga, no mínimo, 90 minutos para Educação Visual.

(c) Nos termos do disposto no artigo 11.º

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do disposto no artigo 15.º, parte final, com carga fixa de 45 minutos.

(e) Frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito letivo disponível, nos termos do disposto no artigo 12.º

Se da distribuição das cargas em tempos letivos semanais resultar uma carga horária total inferior ao tempo a

cumprir, o tempo sobranete é utilizado no reforço de atividades letivas da turma.

Parte B

A presente matriz curricular apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal

organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares:				
Português	5	5	5	15
Línguas Estrangeiras	6	5	5	16
Inglês; Língua Estrangeira II;				
Ciências Humanas e Sociais	5	5	6	16
História; Geografia;				
Matemática.	5	5	5	15
Ciências Físicas e Naturais	6	6	6	18
Ciências Naturais; Físico-Química;				
Expressões e Tecnologias	(b) 4	(b) 4	3	11
Educação Visual; TIC e Oferta de Escola (c); Educação Física	3	3	3	9
Educação Moral e Religiosa (d)	(1)	(1)	(1)	(3)
<i>Tempo a cumprir</i>	34 (35)	33 (34)	33 (34)	100 (103)
Oferta Complementar	(e)	(e)	(e)	(e)

(a) Carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um caráter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá utilizar uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

(b) Do total da carga, no mínimo, 2 × 45 minutos para Educação Visual.

(c) Nos termos do disposto no artigo 11.º

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final, com carga fixa de 1 × 45 minutos.

(e) Frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito letivo disponível, nos termos do artigo 12.º

ANEXO IV

(a que se referem os artigos 2.º e 16.º)

Ensino secundário — Cursos científico-humanísticos**Parte A**

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem

mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	150	150	—
Filosofia	150	150	—
Educação Física	150	150	150
Específica:			
Trienal	250	250	270
Opções (c):			
Bienal 1	270 ou 315	270 ou 315	—
Bienal 2	270 ou 315	270 ou 315	—

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Opções (d):			
Anual 1	—	—	150
Opções (e):			
Anual 2 (f)	—	—	150
Educação Moral e Religiosa (g)	(90)	(90)	(90)
<i>Tempo a cumprir (h)</i>	1 530 a 1 620 (1 620 a 1 710)	1 530 a 1 620 (1 620 a 1 710)	1 035 (1 125)

(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por disciplina e total por ano.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária.

(c) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.

(d) (e) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções (d).

(f) Oferta dependente do projeto educativo da escola — conjunto de disciplinas comum a todos os cursos.

(g) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º, com carga fixa de 90 minutos.

(h) Carga máxima em função das opções dos diversos cursos.

Se da distribuição das cargas em tempos letivos semanais resultar uma carga horária total inferior ao tempo a cumprir, o tempo sobranter é utilizado no reforço de atividades letivas da turma.

Parte B

A presente matriz curricular apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	4	4	5
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	4	4	—
Filosofia	4	4	—
Educação Física	4	4	4
Específica:			
Trienal	6	6	6
Opções (c):			
Bienal 1	6 ou 7	6 ou 7	—
Bienal 2	6 ou 7	6 ou 7	—
Opções (d):			
Anual 1	—	—	4
Opções (e):			
Anual 2 (f)	—	—	4
Educação Moral e Religiosa (g)	(2)	(2)	(2)
<i>Tempo a cumprir (h)</i>	34 a 36 (36 a 38)	34 a 36 (36 a 38)	23 (25)

(a) Carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um caráter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá utilizar uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária.

(c) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.

(d) (e) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções (d).

(f) Oferta dependente do projeto educativo da escola — conjunto de disciplinas comum a todos os cursos.

(g) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º, com carga fixa de 2 × 45 minutos.

(h) Carga máxima em função das opções dos diversos cursos.

ANEXO V

(a que se referem os artigos 2.º e 16.º)

Ensino secundário — Cursos artísticos especializados**Parte A**

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem

mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	150	150	—
Filosofia	150	150	—
Educação Física (c)	150	150	150
Científica:			
Duas a quatro disciplinas (d).			
<i>Subtotal (f)</i>	180/540	225/630	225/630
Técnica Artística:			
Duas a cinco disciplinas (d).			
<i>Subtotal (f)</i>	225/990	270/1 080	270/1 260
Educação Moral e Religiosa (e)	(90)	(90)	(90)
<i>Tempo a cumprir (f)</i>	1 305/1 980 (1 395/2 070)	1 350/2 250 (1 440/2 340)	1 035/2 160 (g) (1 125/2 250)

(a) Carga letiva em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por disciplina e total por ano e contemplando ainda os valores mínimos e máximos correspondentes aos planos de estudo, consoante a área artística.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.

(c) Não existe na formação em Dança e Teatro.

(d) Integra uma disciplina bienal, a frequentar nos 11.º e 12.º anos, escolhida de entre um leque de opções a definir de acordo com a natureza do curso e do projeto educativo da escola, podendo integrar, consoante a sua natureza, a componente de formação científica ou técnico-artística.

(e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º, com carga fixa de 2 × 45 minutos.

(f) Intervalo no qual se situam os valores da carga letiva consoante o plano de estudos de cada curso.

(g) Pode integrar, consoante a área artística, formação em contexto de trabalho.

Parte B

A presente matriz curricular apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	4	4	5
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	4	4	—
Filosofia	4	4	—
Educação Física (c)	4	4	4
Científica:			
Duas a quatro disciplinas (d).			
<i>Subtotal (f)</i>	4/12	5/14	5/14
Técnica Artística:			
Duas a cinco disciplinas (d).			
<i>Subtotal (f)</i>	5/22	6/24	6/28

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Educação Moral e Religiosa (e)	(2)	(2)	(2)
<i>Tempo a cumprir (f)</i>	29/44 (31/46)	30/50 (32/52)	23/48 (g) (25/50)

(a) Carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um caráter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá utilizar uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por disciplina, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade, de acordo com a área artística em que se enquadra o plano de estudos.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.

(c) Não existe na formação em Dança e Teatro.

(d) Integra uma disciplina bienal, a frequentar nos 11.º e 12.º anos, escolhida de entre um leque de opções a definir de acordo com a natureza do curso e do projeto educativo da escola, podendo integrar, consoante a sua natureza, a componente de formação científica ou técnico-artística.

(e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º, com carga fixa de 2 × 45 minutos.

(f) Intervalo no qual se situam os valores da carga letiva consoante o plano de estudos de cada curso.

(g) Pode integrar, consoante a área artística, formação em contexto de trabalho.

ANEXO VI

(a que se referem os artigos 2.º e 16.º)

Ensino secundário — Cursos profissionais

No âmbito da autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias totais de cada disciplina constantes do presente anexo:

Componentes de formação	Total de horas (a) (ciclo de formação)
Sociocultural:	
Português	320
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	220
Área de integração	220
Tecnologias de Informação e Comunicação	100
Educação Física	140
Científica:	
Duas a três disciplinas (c)	500
Técnica:	
Três a quatro disciplinas (d)	1 180
Formação em contexto de trabalho (e)	420
<i>Total</i>	3 100

(a) Carga horária não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.

(c) Disciplinas científicas de base a fixar em regulamentação própria, em função das qualificações profissionais a adquirir.

(d) Disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada.

(e) A formação em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir e será objeto de regulamentação própria.

ANEXO VII

(a que se referem os artigos 2.º e 16.º)

Ensino secundário — Cursos científico-humanísticos do ensino recorrente

A presente matriz curricular apresenta a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um caráter vinculativo para as escolas:

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	135	135	270
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	90	90	—
Filosofia	135	135	—

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Específica:			
Trienal	180	180	270
Opções:			
Bienal 1	180	180	—
Bienal 2	180	180	—
Opções:			
Anual	—	—	135
<i>Tempo a cumprir</i>	900	900	675

(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula a cumprir.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira, tomando em conta as disponibilidades da escola.

Anexo II – Metas Curriculares de Educação Visual.

METAS CURRICULARES | Ensino Básico
EDUCAÇÃO VISUAL | 2º e 3º Ciclo

Realizadas pela equipa de Educação Visual

António da Cruz Rodrigues (Coordenador), Fernanda Cunha, Vanessa Félix

Agosto 2012

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	03
 METAS DO 2.º CICLO - 5.º Ano	
Técnica T5	05
Representação R5	05
Discurso D5	06
 METAS DO 2.º CICLO - 6.º Ano	
Técnica T6	08
Representação R6	08
Discurso D6	09
Projeto P6	10
 METAS DO 3.º CICLO - 7.º Ano	
Técnica T7	11
Representação R7	12
Discurso D7	13
Projeto P7	14
 METAS DO 3.º CICLO - 8.º Ano	
Técnica T8	15
Representação R8	16
Discurso D8	17
Projeto P8	18
 METAS DO 3.º CICLO - 9.º Ano	
Técnica T9	19
Representação R9	19
Discurso D9	20
Projeto P9	21

INTRODUÇÃO

A disciplina de Educação Visual, através da realização de ações e experiências sistemáticas, deverá desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos.

Neste sentido, as metas de Educação Visual pretendem estimular um universo de conhecimentos abrangentes, incentivar a assimilação de conhecimentos em rede, em que as informações são sincronizadas, permitindo alcançar uma educação em que o conhecimento circula, progride e se difunde.

As metas de Educação Visual sustentam um ensino em que a ampliação do conhecimento é um dos fatores diferenciadores. Proporcionam o enriquecimento de conteúdos, que no contexto cultural dizem respeito a crenças, costumes e hábitos adquiridos pelo Homem como membro da sociedade, no contexto científico referem-se a informação baseada em princípios certos e comprovados, no contexto experimental dizem respeito ao conhecimentos adquirido através da prática, ensaios e tentativas, e no contexto da logística referem-se à organização e gestão de meios e materiais necessários a uma atividade ou ação.

As metas que se reconhecem como fundamentais ao desenvolvimento da ação educativa nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, e que facultam vivências de diferentes universos visuais, estruturam-se em quatro domínios que se conjugam para o desenvolvimento de conhecimentos no contexto da **Técnica**, da **Representação**, do **Discurso** e do **Projeto**.

Neste âmbito, o domínio da **Técnica** é caracterizado por procedimentos de carácter sistemático e metodológico que têm como objetivo a aquisição de conhecimento teórico e prático e a ampliação de aptidões específicas. O domínio da **Representação** é caracterizado por procedimentos de registo, comunicação, esquematização e visualização de simbologias gráficas de modo racional e conciso, conforme os propósitos a que se destina. O domínio do **Discurso** é caracterizado por procedimentos de encadeamento de factos e acontecimentos que aludem ao que se quer comunicar /significar e que são expressos segundo regras de construção discursiva. O domínio do **Projeto** é caracterizado por procedimentos coordenados e interligados, executados com o intuito de cumprir um determinado objetivo específico, envolvendo ações de análise de requisitos e recursos disponíveis.

A construção, a organização e os conteúdos das metas tiveram em atenção os programas existentes de Educação Visual, característica que facilita a boa articulação entre os objetivos gerais e os conteúdos dos programas disponíveis.

As metas para Educação Visual estão estruturadas por ano letivo e os seus conteúdos apresentam uma estrutura de complexidade programada, segundo três eixos de progressão da complexidade: horizontal, vertical e domínio. O **eixo horizontal**

projeta-se ao longo dos anos (do 5º ao 9º ano) e evidência a articulação entre objetivos gerais. O **eixo vertical** projeta-se ao longo de um ano específico e evidência a articulação entre domínios. O eixo do **domínio** projeta-se verticalmente ao longo dos objetivos gerais, em que o último dá relevo a processos cognitivos, que estruturam os conteúdos do domínio em questão.

No âmbito dos objetivos gerais do 2.º Ciclo, as metas incidem sobre conteúdos como materiais básicos de desenho, os elementos constituintes da forma, a comunicação e narrativa visual, cor, espaço, património e discurso. No 3.º Ciclo, as metas incidem sobre conteúdos como a representação de formas geométricas, desenho expressivo, sólidos e poliedros, Design, luz-cor, expressão e decomposição da forma, comunicação visual, Arquitetura, perspetiva, perceção visual e construção da imagem, arte e património e Engenharia.

Os objetivos e descritores indicados em cada ano de escolaridade são obrigatórios, sem prejuízo de, em anos subsequentes, continuarem a ser mobilizados.

Metas Curriculares Educação Visual – 2.º CICLO

5.º Ano

DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA, OBJETIVOS E DESCRITORES DE DESEMPENHO

Técnica T5

OBJETIVO GERAL (1):

Conhecer materiais riscadores e respetivos suportes físicos.

- 1.1: Distinguir características de vários materiais riscadores (lápiz de grafite, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, pastel de óleo e seco, guache, aguarela e tinta-da-china).
- 1.2: Analisar características de diversos suportes (papel “cavalinho”, papel vegetal, papel diverso).

OBJETIVO GERAL (2):

Dominar materiais básicos de desenho técnico.

- 2.1: Utilizar corretamente materiais básicos do desenho técnico (régua, esquadros, transferidor, compasso).
- 2.2: Experimentar diferenças de traçado rigoroso utilizando diversos suportes físicos.

OBJETIVO GERAL (3):

Dominar a aquisição de conhecimento prático.

- 3.1: Desenvolver ações orientadas para experiências que se transformam numa parte ativa do conhecimento prático.
 - 3.2: Distinguir grupos singulares de recursos e de técnicas de execução.
-

Representação R5

OBJETIVO GERAL (4):

Compreender a geometria enquanto elemento de organização da forma.

- 4.1: Distinguir a noção de ponto, linha, plano.
- 4.2: Identificar no ambiente ou nas construções humanas, elementos geométricos simples (ponto, linha, plano, superfície e volume).
- 4.3: Representar corretamente traçados geométricos simples (traçados de linhas paralelas e perpendiculares).

- 4.4: Construir polígonos e dividir segmentos de reta e circunferências em partes iguais.

OBJETIVO GERAL (5):

Reconhecer a textura enquanto aspecto visual das superfícies.

- 5.1: Identificar a textura como uma sensação visual e tátil (lisa, ponteadas, rugosa, ondulada, macia e irregular).
- 5.2: Observar características da textura, classificando-as (naturais e artificiais) e identificando-as nos grandes espaços.
- 5.3: Distinguir o desenho como um meio que permite criar e exprimir visualmente a textura.

OBJETIVO GERAL (6):

Explicar a estrutura como suporte da forma.

- 6.1: Analisar vários tipos de estruturas (natural, artificial, arquitetônica e modular).
- 6.2: Reconhecer que a estrutura está intimamente ligada à forma/função, quer nos objetos e materiais, quer nos seres vivos.
- 6.3: Distinguir o módulo como elemento gerador da estrutura, criando e representando padrões através da utilizando das leis de criação (repetição e ritmo, alternância, translação, rotação e simetria).

OBJETIVO GERAL (7):

Dominar a representação como instrumento de registo.

- 7.1: Desenvolver ações orientadas para a representação esquemática que utiliza elementos geométricos.
- 7.2: Desenvolver capacidades de representação orgânica, através da identificação das proporções naturais e das relações orgânicas.

Discurso D5

OBJETIVO GERAL (8):

Conhecer diferentes tipologias de comunicação.

- 8.1: Identificar a utilização dos cinco sentidos humanos na comunicação.
- 8.2: Distinguir os agentes da comunicação (emissor, mensagem, recetor, código, ruído e meio) e analisar os tipos de comunicação (direta e indireta).

- 8.3: Diferenciar elementos da narrativa visual (perspetiva de narração, personagens e contexto).

OBJETIVO GERAL (9):

Distinguir códigos e suportes utilizados pela comunicação.

- 9.1: Enumerar diferentes tipos de códigos de comunicação (gravura paleolítica, hieróglifos, sistemas numéricos, caligrafia, bandeiras, sinais, cor (semáforos), pictogramas, símbolos).
- 9.2: Classificar diversos suportes impressos (pergaminho, papel, tecido).
- 9.3: Identificar meios de comunicação e a sua evolução em função da evolução técnica e social (sonora – telefone, rádio, podcast; escrita – jornal, revista, cartaz, BD; audiovisual – televisão e cinema; multimédia, hipermédia – CD, TV digital, internet).

OBJETIVO GERAL (10):

Dominar a comunicação como um processo de narrativa visual.

- 10.1: Desenvolver ações baseadas na organização sequencial da informação, com o objetivo de relatar uma história que contém um agregado de ações, relevantes para a boa estruturação da comunicação.
- 10.2: Desenvolver capacidades de enunciação de um discurso, que descreva factos e acontecimentos numa determinada sequência temporal.

Metas Curriculares Educação Visual – 2º CICLO

6.º Ano

DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA, OBJETIVOS E DESCRITORES DE DESEMPENHO

Técnica T6

OBJETIVO GERAL (1):

Compreender características e qualidades da cor.

- 1.1: Identificar a influência da textura ou da dimensão na percepção da cor.
- 1.2: Distinguir diferenças entre cor e pigmento (síntese aditiva e síntese subtrativa).
- 1.3: Identificar cores primárias e cores secundárias, cores complementares e relações de branco/preto, quente/fria, claro/escuro.

OBJETIVO GERAL (2):

Reconhecer a simbologia e o significado da cor.

- 2.1: Identificar os valores simbólicos da cor (sinais de trânsito, normas industriais, etc.).
- 2.2: Distinguir a importância da cor na construção do sentido das mensagens.

OBJETIVO GERAL (3):

Dominar procedimentos sistemáticos e metodológicos.

- 3.1: Desenvolver ações orientadas para a investigação que transforma os resultados numa parte ativa do conhecimento.
 - 3.2: Desenvolver capacidades de observação e compreensão do meio cromático envolvente.
-

Representação R6

OBJETIVO GERAL (4):

Conhecer as interações dos objetos no espaço.

- 4.1: Distinguir a posição relativa de duas retas no espaço (complanares: paralelas e concorrentes; não complanares).
- 4.2: Reconhecer a posição relativa entre reta e plano (pertencente, paralela ou concorrente).
- 4.3: Identificar a posição relativa de objetos no espaço (objetos isolados, posição absoluta: horizontal, vertical, oblíqua.).

- 4.4: Reconhecer a posição de objetos no espaço relativa ao observador ou a outros objetos (longe, perto, à frente, trás, paralela, perpendicular, etc.).
- 4.5: Discriminar fatores que facilitam a leitura do espaço (espaço aberto e espaço fechado).

OBJETIVO GERAL (5):

Representar elementos físicos num espaço.

- 5.1: Explorar relações entre a parte interna e a superfície de um objeto, e utilizar na sua representação elementos como dimensão, transparência/opacidade e luz/cor.
- 5.2: Comunicar graficamente e verbalmente as relações existentes entre um objeto e as respetivas representações (escala de plantas, mapas e alçados).

OBJETIVO GERAL (6):

Dominar a representação bidimensional.

- 6.1: Desenvolver ações orientadas para a representação da forma, da dimensão e da posição dos objetos no espaço.
- 6.2: Interpretar e codificar as propriedades básicas do mundo visual, através de elementos de representação bidimensional.

Discurso D6

OBJETIVO GERAL (7):

Compreender o conceito de património.

- 7.1: Explicar a noção e o valor do património.
- 7.2: Identificar tipos de património cultural (natural, material e imaterial).
- 7.3: Enquadrar a obra de arte enquanto património cultural e artístico.

OBJETIVO GERAL (8):

Reconhecer o papel e a influência do património na sociedade.

- 8.1: Distinguir a importância do património artístico, cultural e natural de cada região, para a afirmação da identidade de cada uma.
- 8.2: Relacionar que a experiência pessoal condiciona o modo como se interpretam imagens e artefactos.

OBJETIVO GERAL (9):

Reconhecer o papel do discurso no âmbito de trajetórias históricas.

- 9.1: Desenvolver ações orientadas para o estudo de trajetórias históricas reconhecendo a sua influência até ao momento presente.
- 9.2: Distinguir o papel das trajetórias históricas na perceção do futuro.

OBJETIVO GERAL (10):

Reconhecer princípios básicos da criação de um discurso.

- 10.1: Articular elementos do discurso gráfico (cor, contraste, fundo-figura, texto e imagem, etc.).
- 10.2: Aplicar elementos da Teoria da Gestalt no âmbito da comunicação (continuidade, segregação, semelhança, unidade, proximidade, pregnância e fechamento).
- 10.3: Articular e aplicar elementos da Teoria da Gestalt e do discurso gráfico, adequados ao emissor, à mensagem e ao recetor.

OBJETIVO GERAL (11):

Desenvolver a capacidade de avaliação crítica na criação de um discurso.

- 11.1: Estimular o sentido crítico no âmbito da comunicação, através do reconhecimento dos elementos do discurso e do seu enquadramento na mensagem.
- 11.2: Adequar uma mensagem em função dos suportes e dos recetores que se pretende atingir.

OBJETIVO GERAL (12):

Dominar atividades coordenadas e interligadas, para a realização de um objetivo.

- 12.1: Desenvolver ações orientadas para a procura de novas ideias e respostas para um problema, tendo como objetivo identificar e definir alternativas.
- 12.2: Desenvolver capacidades para a procura da melhor solução, para a apreciação dos prós e dos contras e para a avaliação crítica das soluções alcançadas.

Metas Curriculares Educação Visual – 3º CICLO

7.º Ano

DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA, OBJETIVOS E DESCRITORES DE DESEMPENHO

Técnica T7

OBJETIVO GERAL (1):

Diferenciar materiais básicos de desenho técnico na representação e criação de formas.

- 1.1: Desenhar objetos simples presentes no espaço envolvente, utilizando materiais básicos de desenho técnico (papel, lápis, lapiseira, régua, esquadros, transferidor, compasso).
- 1.2: Registrar e analisar as noções de escala nas produções artísticas, nos objetos e no meio envolvente (redução, ampliação, tamanho real).
- 1.3: Desenvolver formas artificiais à escala da mão, do corpo e do espaço vivencial imediato e conhecer a noção de sombra própria e de sombra projetada.

OBJETIVO GERAL (2):

Conhecer formas geométricas no âmbito dos elementos da representação.

- 2.1: Empregar propriedades dos ângulos em representações geométricas (traçado da bissetriz, divisão do ângulo em partes iguais).
- 2.2: Utilizar circunferências tangentes na construção de representações plásticas (tangentes externas e internas, reta tangente à circunferência, linhas concordantes).
- 2.3: Desenhar diferentes elementos, tais como espirais (bicêntrica, tricêntrica, quadricêntrica), ovais, óvulos (eixo menor e eixo maior) e arcos (volta inteira/romano, ogival, curva e contracurva, abatido).

OBJETIVO GERAL (3):

Relacionar sistemas de projeção e codificação na criação de formas.

- 3.1: Distinguir formas rigorosas simples, utilizando princípios dos sistemas de projeção (sistema europeu: vistas de frente, superior, inferior, lateral direita e esquerda, posterior; plantas, alçados).
- 3.2: Conceber objetos/espacos de baixa complexidade, integrando elementos de cotagem e de cortes no desenho (linha de cota, linha de chamada, espessuras de traço).

- 3.3: Aplicar sistematizações geométricas das perspectivas axonométricas (isometria, dimétrica e cavaleira).

OBJETIVO GERAL (4):

Dominar a aquisição de conhecimento geométrico.

- 4.1: Desenvolver ações orientadas para a decomposição geométrica das formas, enumerando e analisando os elementos que as constituem.
- 4.2: Desenvolver capacidades que evidenciem objetivamente a compreensão da estrutura geométrica do objeto.

Representação R7

OBJETIVO GERAL (5):

Dominar instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação.

- 5.1: Selecionar instrumentos de registo e materiais de suporte em função das características do desenho (papel: textura, capacidade de absorção, gramagem; lápis de grafite: graus de dureza; pincéis).
- 5.2: Utilizar corretamente diferentes materiais e técnicas de representação na criação de formas e na procura de soluções (lápis de cor, marcadores, lápis de cera, pastel de óleo e seco, tinta da china, guache, aguarela, colagem).

OBJETIVO GERAL (6):

Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas.

- 6.1: Explorar e aplicar processos convencionais do desenho expressivo na construção de objetos gráficos (linhas de contorno: aparentes e de configuração; valores claro/escuro: sombra própria e projetada; medidas e inclinações).
- 6.2: Desenvolver e empregar diferentes modos de representação da figura humana (captar a proporção da figura e do rosto; relações do corpo com os objetos e o espaço).

OBJETIVO GERAL (7):

Aplicar tecnologias digitais como instrumento de representação.

- 7.1: Distinguir vários tipos de tecnologias digitais e as suas potencialidades como ferramenta de registo.
- 7.2: Explorar registos de observação documental através das tecnologias digitais (imagem digital; fotografia digital: composição ou enquadramento, formato,

ponto de vista, planos, iluminação; vídeo digital: planos de ação, movimentos de câmara).

OBJETIVO GERAL (8):

Dominar tipologias de representação expressiva.

- 8.1: Desenvolver ações orientadas para a representação da realidade através da percepção das proporções naturais e das relações orgânicas.
- 8.2: Representar objetos através da simplificação e estilização das formas.

Discurso D7

OBJETIVO GERAL (9):

Compreender a noção de superfície e de sólido.

- 9.1: Descrever o processo de criação de superfícies e de sólidos (geratriz e diretriz).
- 9.2: Enumerar tipos de superfícies (plana, piramidal, paralelepípedica, cônica, cilíndrica e esférica) e sólidos (pirâmides, paralelepípedos, prismas, cones, cilindros e esferas).

OBJETIVO GERAL (10):

Distinguir elementos de construção de poliedros

- 10.1: Reconhecer a diferença entre polígono e poliedro.
- 10.2: Descrever os elementos de construção de poliedros (faces, arestas e vértices).
- 10.3: Identificar tipos de poliedros (regulares e irregulares) no envolvente.

OBJETIVO GERAL (11):

Compreender e realizar planificações geométricas de sólidos

- 11.1: Distinguir sólidos planificáveis de não planificáveis.
- 11.2: Realizar planificações de sólidos (poliedros: poliedros regulares, prismas e pirâmides; cones; cilindros).

OBJETIVO GERAL (12):

Dominar tipologias de discurso geométrico bi e tridimensional.

- 12.1: Desenvolver ações orientadas para a compreensão dos elementos construtivos, que agregados cumprem uma função de reciprocidade e coexistência.

- 12.2: Identificar e aplicar figuras geométricas, que aparecendo num mesmo encadeamento lógico, permitem compor diferentes sólidos.
-

Projeto P7

OBJETIVO GERAL (13):

Explorar princípios básicos do Design e da sua metodologia.

- 13.1: Analisar e valorizar o contexto em que surge o design (evolução histórica, artesanato, produção em série indiscriminada, a primeira escola: Bauhaus, objetos de design, etc.).
- 13.2: Reconhecer e descrever a metodologia do design (enunciação do problema, estudo de materiais e processos de fabrico, pesquisa formal, projeto, construção de protótipo, produção).
- 13.3: Identificar disciplinas que integram o design (antropometria, ergonomia, etc.).

OBJETIVO GERAL (14):

Aplicar princípios básicos do Design na resolução de problemas.

- 14.1: Distinguir e analisar diversas áreas do design (design comunicação, produto e ambientes).
- 14.2: Desenvolver soluções criativas no âmbito do design, aplicando os seus princípios básicos, em articulação com áreas de interesse da escola.

OBJETIVO GERAL (15):

Reconhecer o papel da observação no desenvolvimento do projeto.

- 15.1: Desenvolver ações orientadas para a observação, que determinam a amplitude da análise e asseguram a compreensão do tema.
- 15.2: Identificar no âmbito do projeto, componentes e fases do problema em análise.

Metas Curriculares Educação Visual – 3º CICLO

8.º Ano

DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA, OBJETIVOS E DESCRITORES DE DESEMPENHO

Técnica T8

OBJETIVO GERAL (1):

Compreender conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor.

- 1.1: Analisar o fenómeno de decomposição da cor, através do prisma de Newton.
- 1.2: Interpretar e distinguir contributos de teóricos da luz-cor (Issac Newton, Wolfgang von Goethe, Johannes Itten, Albert H. Munsell).

OBJETIVO GERAL (2):

Reconhecer a importância da luz-cor na percepção do meio envolvente.

- 2.1: Identificar a influência dos elementos luz-cor na percepção visual dos espaços, formas e objetos (espectro eletromagnético visível, reflexão, absorção).
- 2.2: Investigar a influência da luz-cor no comportamento humano.

OBJETIVO GERAL (3):

Distinguir características e diferenças entre a síntese aditiva e a síntese subtrativa.

- 3.1: Explorar propriedades e qualidades da luz-cor, em diversos suportes e contextos (tom ou matiz, valor, saturação, modulação).
- 3.2: Manipular a síntese aditiva (luz) e síntese subtrativa (pigmentos) na combinação de cores (cores primárias e secundárias, sistema cor-luz /RGB, sistema cor-pigmento/CMYK, impressão).
- 3.3: Aplicar contrastes de luz-cor em produções plásticas (claro/escuro; quente/frio; cores neutras; cores complementares; extensão; sucessivo; simultâneo).

OBJETIVO GERAL (4):

Dominar a aquisição de conhecimento sincrónico e diacrónico.

- 4.1: Desenvolver ações orientadas para o estudo da evolução histórico-temporal, identificando as relações existentes entre fatores técnicos e científicos.
- 4.2: Estudar e compreender características e diferenças dos fenómenos da luz-cor num determinado momento, não considerando a sua evolução temporal.

OBJETIVO GERAL (5):

Conhecer elementos de expressão e de composição da forma.

- 5.1: Explorar a textura, identificando-a em espaços ou produtos (rugosa, lisa, brilhante, baça, áspera, macia, tácteis, artificiais, visuais).
- 5.2: Reconhecer e representar princípios formais de profundidade (espaço envolvente, sobreposição, cor, claro/escuro, nitidez).
- 5.3: Reconhecer e representar princípios formais de simetria (central, axial, plana).

OBJETIVO GERAL (6):

Relacionar elementos de organização e de suporte da forma.

- 6.1: Explorar e desenvolver tipologias de estruturas (maciças, moduladas, em concha, naturais, construídas pelo homem, malhas, módulo, padrão).
- 6.2: Distinguir e caracterizar a expressão do movimento (movimento implícito; repetição de formas: translação, rotação, rebatimento; expressão estática e dinâmica).
- 6.3: Perceber a noção de composição em diferentes produções plásticas (proporção, configuração, composição formal, campo retangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento).

OBJETIVO GERAL (7):

Distinguir elementos de organização na análise de composições bi e tridimensionais.

- 7.1: Identificar e analisar elementos formais em diferentes produções plásticas.
- 7.2: Decompor um objeto simples, identificando os seus constituintes formais (forma, geometria, estrutura, materiais, etc.).

OBJETIVO GERAL (8):

Dominar tipologias de representação bi e tridimensional.

- 8.1: Desenvolver ações orientadas para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano.
- 8.2: Desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzem a complexidade morfológica e estrutural do objeto, decifrada através de elementos como volume e espaço.

OBJETIVO GERAL (9):

Reconhecer signos visuais, o poder das imagens e a imagem publicitária.

- 9.1: Identificar signos da comunicação visual quotidiana (significante, significado, emissor, mensagem, meio de comunicação, recetor, ruído, resultado da comunicação, código, ícone, sinal, sinalética, símbolo, logótipo, mapas, diagramas, esquemas).
- 9.2: Demonstrar o poder das imagens que induzem a raciocínios de interpretação (imagens: visuais, olfativas, auditivas; denotação, conotação, informação, emoções intensas, impacto visual, lógica visual, metáfora visual).
- 9.3: Interpretar a importância da imagem publicitária no quotidiano (a publicidade condiciona as escolhas, convence usando princípios éticos).

OBJETIVO GERAL (10):

Aplicar e explorar elementos da comunicação visual.

- 10.1: Identificar áreas do design de comunicação (gráfico, corporativo ou de identidade, embalagem, editorial, publicidade, sinalética).
- 10.2: Dominar conceitos de paginação, segundo as noções implícitas no design de comunicação (mensagem: informação, imagem, palavras, emissor, público destino; arranjo gráfico: tema, slogan, texto, imagens, grelhas, enquadramento e margens).
- 10.3: Decompor uma curta-metragem ou um anúncio televisivo português (elementos; espaços; *story-board*; etc.).

OBJETIVO GERAL (11):

Dominar processos de referência e inferência no âmbito da comunicação visual.

- 11.1: Desenvolver ações orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória.
- 11.2: Desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.

OBJETIVO GERAL (12):

Explorar princípios básicos da Arquitetura e da sua metodologia.

- 12.1: Analisar e valorizar o contexto de onde vem a arquitetura (evolução histórica, primeiros tratados de arquitetura, mito da cabana primitiva).
- 12.2: Reconhecer e descrever a metodologia da arquitetura (enunciação do problema, análise do lugar, tipologia de projeto).
- 12.3: Identificar disciplinas que integram a arquitetura (estruturas, construções, etc.).

OBJETIVO GERAL (13):

Aplicar princípios básicos da Arquitetura na resolução de problemas.

- 13.1: Distinguir e analisar as diversas áreas da arquitetura (paisagista, interiores, reabilitação, urbanismo).
- 13.2: Desenvolver soluções criativas no âmbito da arquitetura, aplicando os seus princípios básicos na criação de um espaço vivencial, em articulação com áreas de interesse da escola.

OBJETIVO GERAL (14):

Reconhecer o papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto.

- 14.1: Desenvolver ações orientadas para a análise e interpretação, que determinam objetivos e permitem relacionar diferentes perspectivas que acrescentam profundidade ao tema.
- 14.2: Identificar, no âmbito do projeto, perspectivas e critérios que influenciam o problema em análise.

Metas Curriculares Educação Visual – 3º CICLO

9.º Ano

DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA, OBJETIVOS E DESCRITORES DE DESEMPENHO

Técnica T9

OBJETIVO GERAL (1):

Compreender diferentes tipos de projeção.

- 1.1: Identificar a evolução histórica dos elementos de construção e representação da perspectiva.
- 1.2: Distinguir e caracterizar tipos de projeção axonométrica e cónica.

OBJETIVO GERAL (2):

Dominar técnicas de representação em perspectiva cónica.

- 2.1: Reconhecer e aplicar princípios básicos da perspectiva cónica (ponto de vista, pontos de fuga, linhas de fuga, linha horizonte, plano horizontal e do quadro, raios visuais).
- 2.2: Utilizar a linguagem da perspectiva cónica, no âmbito da representação manual e representação rigorosa.

OBJETIVO GERAL (3):

Dominar procedimentos sistemáticos de projeção.

- 3.1: Desenvolver ações orientadas para a prática de técnicas de desenho, que transformam os resultados numa parte ativa do conhecimento.
 - 3.2: Aplicar procedimentos de projeção em configurações diferentes, com o objetivo de desenvolver objetos.
-

Representação R9

OBJETIVO GERAL (4):

Conhecer processos de construção da imagem no âmbito dos mecanismos da visão.

- 4.1: Compreender o mecanismo da visão e da construção das imagens (globo ocular, retina, nervo ótico, cones e bastonetes).
- 4.2: Identificar e registar a relação existente entre figura e fundo, utilizando os diversos meios de expressão plástica existentes (figura em oposição, fundo envolvente, etc.).

OBJETIVO GERAL (5):

Relacionar processos de construção da imagem no âmbito da percepção visual.

- 5.1: Explorar figuras reversíveis, através do desenho livre ou do registo de observação digital (alternância de visualização).
- 5.2: Desenvolver e representar ilusões óticas em composições plásticas, bi e/ou tridimensionais (figuras impossíveis, imagens ambíguas).

OBJETIVO GERAL (6):

Dominar a aquisição de informação intuitiva e de informação estruturada.

- 6.1: Desenvolver ações orientadas para a compreensão de informação adquirida de forma intuitiva, que desenvolve padrões representativos através de imagens percecionadas/sentidas.
- 6.2: Desenvolver capacidades de representação linear estruturada que permite organizar e hierarquizar informação, como base interpretativa do meio envolvente.

Discurso D9

OBJETIVO GERAL (7):

Reconhecer o âmbito da arte contemporânea.

- 7.1: Compreender e distinguir a arte contemporânea no âmbito da expressão (tom provocativo e crítico, experiências físicas e emocionais fortes, ausência de regras pré-estabelecidas).
- 7.2: Aplicar conceitos de obra de arte abstrata e figurativa, em criações plásticas bi e/ou tridimensionais (pintura, escultura, arte pública, instalação e *site-specific*, arte da terra (*landart*), performance/arte do corpo: ação, movimento e presença física).

OBJETIVO GERAL (8):

Refletir sobre o papel das manifestações culturais e do património.

- 8.1: Distinguir a diversidade de manifestações culturais existente, em diferentes épocas e lugares (cultura popular, artesanato, valores, crenças, tradições, etc.).
- 8.2: Identificar o património e identidade nacional, entendendo-os numa perspetiva global e multicultural (tipos de património: cultural, artístico, natural, móvel, imóvel, material, imaterial, etc.).

OBJETIVO GERAL (9):

Compreender o conceito de museu e a sua relação com o conceito de coleção.

- 9.1: Analisar o conceito de museu, no âmbito do espaço, da forma e da funcionalidade.
- 9.2: Distinguir o conceito de museu do conceito de coleção.
- 9.3: Identificar as diferentes tipologias de museus de acordo com a natureza das suas coleções.

OBJETIVO GERAL (10):

Reconhecer o papel das trajetórias históricas no âmbito das manifestações culturais.

- 10.1: Desenvolver ações orientadas para o conhecimento da trajetória histórica de manifestações culturais, reconhecendo a sua influência até ao momento presente.
- 10.2: Investigar o objeto/imagem numa perspectiva de reflexão que favorece percepções sobre o futuro.

Projeto P9

OBJETIVO GERAL (11):

Explorar princípios básicos da Engenharia e da sua metodologia.

- 11.1: Analisar e valorizar o contexto de onde vem a engenharia (evolução histórica, as primeiras escolas, engenharia militar: fortificações, pontes e estradas).
- 11.2: Reconhecer e descrever a metodologia da engenharia (enunciação do problema, análise do lugar: variáveis e requisitos, tipologia de projeto).
- 11.3: Identificar as disciplinas que integram a área da engenharia (física, matemática, etc.).

OBJETIVO GERAL (12):

Aplicar princípios básicos da Engenharia na resolução de problemas.

- 12.1: Distinguir e analisar diversas áreas da engenharia (civil, geológica, eletrotécnica, química, mecânica, aeronáutica).
- 12.2: Desenvolver soluções criativas no âmbito da engenharia, aplicando os seus princípios básicos na criação de uma maqueta de uma habitação nómada, valorizando materiais sustentáveis.

OBJETIVO GERAL (13):

Reconhecer o papel da investigação e da ação no desenvolvimento do projeto.

- 13.1: Desenvolver ações orientadas para a investigação e para atividades de projeto, que interpretam sinais e exploram hipóteses.
- 13.2: Desenvolver capacidades de relacionar ações e resultados, que condicionam o desenvolvimento do projeto.