

GABRIEL CARREIRINHA CORREIA

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO VISUAL, OS ALUNOS E
AS ARTES VISUAIS.**

**TERÁ O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO VISUAL UM
CONTRIBUTO IMPORTANTE NA ESCOLHA DAS ARTES
VISUAIS PELO ALUNO?**

Orientadora: Professora Doutora Sara Bahia

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

**Lisboa
2013**

GABRIEL CARREIRINHA CORREIA

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO VISUAL, OS ALUNOS E
AS ARTES VISUAIS.**

**TERÁ O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO VISUAL UM
CONTRIBUTO IMPORTANTE NA ESCOLHA DAS ARTES
VISUAIS PELO ALUNO?**

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

Orientadora: Professora Doutora Sara Bahia

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa

2013

Ensinar, não é, pois, transmitir mas orientar e conduzir o aluno a aprender, levá-lo a pensar, a ter uma opinião pessoal e crítica, a ser ele mesmo, ou seja, a ser livre.

(Antunes, 2001)

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço ao Orientador, Professora Doutora Sara Bahia, o apoio prestado durante o desenvolvimento desta dissertação.

À professora cooperante, Judite de Castro, supervisora da minha Prática Pedagógica, pelo apoio, incentivo e total disponibilidade manifestada, bem como pelas reflexões e comentários pertinentes no decorrer da prática de ensino supervisionada.

Aos demais professores da Universidade Lusófona que contribuíram, direta ou indiretamente, para a minha formação académica.

Aos amigos pelo incentivo e apoio prestado ao longo da realização deste projeto (tese).

Agradeço também aos meus familiares pelo apoio prestado, não só na realização deste trabalho, como no acompanhamento ao longo do curso. Em particular aos meus pais, irmã e cunhado, porque me dão um apoio incondicional todos os dias, mesmo nos momentos mais difíceis. No fundo, a toda a minha família.

A todos os que me acompanharam no decurso deste processo, e que comigo se privaram de momentos de alegria, o meu sincero agradecimento.

Quero ainda agradecer a todos aqueles que me ajudaram e estimularam com as suas críticas. São para eles estas minhas palavras de apreço.

Aos meus alunos pelo facto de serem a minha fonte de inspiração e sem os quais este esforço não faria qualquer sentido.

O meu sincero obrigada!

Resumo

Esta dissertação surge no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais do ensino do 3º ciclo e Ensino Secundário. É composta por duas partes: enquadramento teórico e estudo de resultados através de aplicação de um questionário.

A amostra deste estudo exploratório é constituída por 17 alunos do IPE; 37 alunos do CM; 35 alunos da ESMT e 36 alunos da ESFL.

A metodologia utilizada consistiu na construção e aplicação de um questionário que tem como objetivos verificar a opinião dos alunos sobre qual o papel, influência, métodos de ensino, material didático, orientações motivacionais do Professor de Educação visual do 9ºano de escolaridade e compreender até ponto o professor de artes influencia a escolha de um percurso nas artes visuais. Procurou-se conhecer o modo como os alunos valorizam o professor de EV (Educação Visual) para a escolha futura da área de AV (Artes Visuais) pelo aluno. Alguns fatores decisivos para a importância atribuída ao professor são: Papel influente do professor de EV na escolha pelas AV; Acompanhamento na progressão da aprendizagem do aluno; Incentivo no desenvolvimento das atividades propostas; Planeamento das atividades com base nos interesses dos alunos pela disciplina; Fomentação da colaboração para a aprendizagem do aluno; Importância da motivação e preocupações para a não desmotivação na disciplina; Criatividade; Estimulação dos sentidos; Promoção da autonomia no aluno; Prática de um ensino liberal ou conservador; Importância da relação de abertura e proximidade do professor ao aluno; Ensino-aprendizagem e a Pertinência das artes na educação.

Os resultados mostram que embora a maioria dos alunos não pretenda seguir Artes Visuais. Estes são de opinião que uma prática docente alicerçada numa aproximação professor/aluno é fundamental. Igualmente, a instigação dos sentidos e da criatividade através de atividades diferenciadas/ inovadoras, a atenção e incentivos constantes que o professor dá aos alunos, são preponderantes para o gosto e ligação às Artes.

Nas conclusões gerais refletimos sobre a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor de Educação Visual e o seu contributo para a escolha pelas Artes Visuais pelo aluno.

Bem patente está também na opinião dos alunos a importância e influência que o professor de EV tem no gosto do aluno pela disciplina de EV e no contributo que dá para a constante aprendizagem e criatividade dos mesmos.

Palavras-chave: Educação Artística: Motivação, Colaboração e Autonomia; Relação Professor / Aluno e o Papel do Aluno; Planificações; Material Didático.

Abstract

This work comes as part of the Master in Teaching Visual Arts teaching 3rd cycle and secondary education. It is composed of two parts: theoretical framework and study results through a questionnaire.

The sample for this exploratory study consists of 17 students of IPE; 37 CM students, 35 students and 36 students at ESMT.

The methodology consisted in the construction and application of a questionnaire that aims to check the students' opinion on the role, influence, teaching methods, teaching materials, motivational orientations Teacher Education Visual 9th grade. Tried to know how students value the teacher EV (Visual Education) for the future choice of area VA (Visual Arts) by the student. Some decisive factors in the importance given to the teacher are: Paper influential teacher in choosing the EV AV; Monitoring the progression of student learning; Encouraging the development of the proposed activities; planning activities based on the interests of students by discipline; Fostering collaboration for student learning; Importance of motivation and demotivation no concerns for the discipline; Creativity; stimulation of the senses; Promoting learner autonomy; Practice of teaching liberal or conservative; Importance of aperture ratio and proximity to the teacher student; Teaching-learning and the relevance of the arts in education.

The results show that although most students do not intend to follow Visual Arts, these are of the opinion that a teaching practice approach grounded in a teacher / student is critical. As well as the instigation of the senses and creativity through different activities / innovative, attention and constant incentives that the teacher gives students, are preponderant for taste and connection to the arts.

In general conclusions reflect on the importance of teaching practices developed by Professor of Visual Education and its contribution to the choice by the Visual Arts student.

Is also evident in the opinion of the students the importance and influence that Professor EV has the taste of student discipline by EV and the contribution it gives to the constant learning and creativity of them.

Keywords: Arts Education: Motivation, Collaboration and Autonomy; Relationship Teacher /Student and Student Paper; Plannings; Courseware

ÍNDICE GERAL

Agradecimento	3
Resumo	4
Abstract	5
Índice de Quadros	9
Índice de Gráficos	10
Anexos	12
Introdução	13

PARTE I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Capítulo I – Desenvolvimento Teórico

1. A importância da educação artística	
1.1. A Arte e a Educação	18
1.2. O papel do Professor e da Escola na Educação Artística	26
2. Educação artística: Motivação, Colaboração e Autonomia	
2.1. Reflexão sobre orientações motivacionais Professor/Aluno	38
2.2. Ensino Colaborativo	49
3. Relação professor/aluno	55
4. O desenvolvimento de competências na disciplina de Educação Visual	
4.1. Conceito de Competência	57

5. Planificações/Educação Visual	
5.1. Reflexão sobre modelos de planificações utilizados e seus objetivos	61
6. Material didático	
6.1. Reflexão sobre a importância do material didático	65
7. A disciplina de Educação Visual no 9ºano de escolaridade	
7.1. Reflexão/Programa Nacional de Educação Visual	66
7.2. Reflexão e considerações sobre as práticas na disciplina de Educação Visual	67
7.3. Reflexão sobre os objetivos da disciplina de Educação Visual	68

PARTE II – A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo II – Objeto de Estudo e Metodologia

2. Objeto de Estudo e Metodologia	
2.1. Objetivo geral e objetivo específico	72
2.2. Metodologia da Investigação	
2.2.1. Finalidades e objetivos do estudo	73
2.3. Sequência das Etapas de Investigação	75
2.4 Campo de pesquisa e Caracterização das Turmas	76
2.4.1. Os instrumentos de pesquisa	80
2.5. Os Procedimentos e a Recolha dos Dados	
2.5.1. A operacionalização da pesquisa	87
2.5.2. Aplicação dos questionários	87
2.5.3 As vantagens da utilização deste instrumento de pesquisa	88
2.6 Metodologias da Análise e Interpretação dos Dados	89

Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados

3.1. Apresentação dos resultados	94
3.1.1. Análise dos questionários	94
4.1 Conclusão	128
Referências Bibliográficas	133
Anexos	141

Índice de Quadros

Quadro 1. Quadro descritor do questionário e seus objetivos

Quadro 2: Categorias relativas às respostas dos alunos

Índice de Gráficos

- Gráfico 1. Interesse dos alunos em seguir a Área de Artes Visuais
- Gráfico 1. Interesse dos alunos em seguir a Área de Artes Visuais
- Gráfico 2. Influência dos pais na escolha da área
- Gráfico 3. Influência do professor de Educação Visual na escolha da área
- Gráfico 4. Acompanhamento do professor de Educação Visual em relação à progressão das aprendizagens do aluno
- Gráfico 5. Incentivo pelo professor de Educação Visual no desenvolvimento das diferentes atividades propostas
- Gráfico 6. Planeamento pelo professor de Educação Visual com base nos interesses dos alunos pela disciplina
- Gráfico 7. Fomento pelo professor de Educação Visual da colaboração na aprendizagem em sala de aula
- Gráfico 8. Colaboração como potenciador de um maior espírito de entreajuda
- Gráfico 9. Atividades criativas apresentadas pelo professor de Educação Visual como fator de motivação para a disciplina
- Gráfico 10. Repetição de algumas atividades como fator de desmotivação para a disciplina
- Gráfico 11. Reconhecimento da criatividade pelo professor de Educação Visual como potenciador de motivação extra
- Gráfico 12. Atividades enquadradas por novas condições de contexto como apelo à estimulação dos sentidos e crescimento do gosto pelas artes
- Gráfico 13. Atividades fornecidas pelo professor como forma de reconhecimento da aptidão natural para as artes
- Gráfico 14. Promoção pelo professor de Educação Visual da autonomia no desenvolvimento ou criação das peças artísticas dos alunos
- Gráfico 15. A descoberta como fator relevante na escolha de Artes Visuais
- Gráfico 16. Ensino mais liberal como estimulador da criatividade
- Gráfico 17. Relação de abertura e proximidade como promotores de ligação contínua às artes
- Gráfico 18. Forte componente teórica como fator de desistência da prossecução dos estudos em artes
- Gráfico 19. A criatividade em função de métodos mais tradicionais de aprendizagem
- Gráfico 20. A preferência entre temas livres e atribuídos pelo professor
- Gráfico 21. Regras de execução como fator dificultador no pensar ou criar a peça artística
- Gráfico 22. Método expositivo como o mais indicado para o ensino-aprendizagem

Gráfico 23. Importância da utilização de termos técnicos nas explicações dos conteúdos programáticos da disciplina

Gráfico 24. Influência na escolha de área

Gráfico 25. Prosseguimento de estudos dos alunos do ensino particular

Gráfico 26. Prosseguimento de estudos dos alunos do ensino público

Gráfico 27. Influência do professor nos alunos do ensino particular que pretendem seguir Artes

Gráfico 28. Influência do professor nos alunos do ensino público que pretendem seguir Artes

Gráfico 29. Motivação e desmotivação dos alunos que não pretendem seguir Artes

Gráfico 30. Atividades como reconhecimento da aptidão natural para as artes dos alunos que não pretendem seguir Artes

Gráfico 31. Reconhecimento do trabalho do professor do ensino público e do particular

Gráfico 32. Abertura e proximidade Professor-Aluno do ensino público e do particular

Anexos

Anexo 1. – Questionário aplicado às Turmas

Introdução

Tomar a decisão de ensinar tem de ser uma resposta a uma vocação interior, na convicção de quem acredita no ensino como uma das pedras angulares da sociedade e da história humana e do prazer intrínseco de estar com os alunos e crescer com eles.

A opção de lecionar o agrupamento das Artes Visuais no 3ºCiclo do Ensino Básico e Secundário é uma resposta concreta a convicções pessoais quanto à visão que tenho do papel das artes, particularmente das Artes Visuais, quer no ensino, quer na sociedade. Acredito que a aprendizagem no domínio das Artes Visuais cumpre duas funções específicas e distintas: por um lado são essenciais à noção do desenvolvimento integral do ser humano. Por outro, é preciso formar alunos que sejam futuros profissionais no domínio das Artes Visuais, para que estas possam desempenhar o seu papel na sociedade e dar-lhe o seu contributo insubstituível.

As manifestações artísticas traduzem a capacidade do homem se transcender para além das necessidades básicas vitais, de refletir sobre si próprio, de comunicar, de se expressar simbolicamente, de ser criador e de criar beleza. Quando o homem realiza uma obra de arte ele está a trabalhar com a sua mente, com o seu corpo, mas também com o seu espírito, as suas emoções, a sua alma. São áreas do ser humano às quais as artes acedem de forma particular e privilegiada. As artes trabalham características do ser humano de uma forma que nenhuma outra disciplina o faz. O seu valor é inegável, substancial e essencial.

Acredito que o bom professor é o professor apaixonado pelo ensino, por aquilo que ensina e pelos alunos. O professor que vive com paixão aquilo que ensina e tem prazer intrínseco em estar na sala de aula a ensinar, fá-lo com alegria e, essa alegria e convicção interiores são inspiradoras e motivadoras para os alunos.

Acredito que nem a “sala de aula” nem a “escola” podem fugir ao facto de terem direções e que uma pretensa neutralidade não passa de demagogia. Partilho com a Pedagogia Crítica a convicção que as escolas contribuem ativamente para a construção e recriação da cultura existente, quer em termos de crenças, quer em termos de práticas. As escolas ajudam a criar pessoas com determinados significados e valores e têm a obrigação de assumir estas responsabilidades. Acredito por isso que a sala de aula é o laboratório primeiro onde se ensaiam o aprender a ser e a estar. O professor tem de ser um exemplo e deve zelar pela igualdade de direitos e obrigações e pela transmissão e aplicação de valores mentais e princípios éticos fundamentais, como a justiça, a verdade, a tolerância, o respeito, a responsabilidade, a cidadania e o bem, etc.

Acredito na autoridade inquestionável do professor, mas não no autoritarismo. O professor deve inspirar confiança e mostrar disponibilidade, sem que dúvidas haja quanto ao seu papel e que esse se mantenha na base do respeito mútuo com os alunos.

Acredito, que na história das ideias, cada vertente da filosofia da educação nos fez olhar a educação de um outro ponto de vista, chamando a atenção para um ou mais aspectos importantes a saber, mas identifico-me pessoalmente com as correntes Progressista, Construtivista e Humanista. Acredito no valor intemporal das grandes obras artísticas da humanidade e na importância da sua existência nos currículos, mas só fazem sentido dum ponto de vista Construtivista, na medida em que só assim contribuem verdadeiramente para a construção de significados.

Esta dissertação surge no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais do ensino do 3º ciclo e Ensino Secundário.

Considerando o professor um veículo de aquisição de conhecimentos pelo aluno e importante na forma de valorização pedagógica e social dos mesmos, centrámo-nos para a concretização deste estudo, em escolas distintas na forma de atuar sob vários aspectos. Duas destas escolas são Escolas Públicas, tuteladas pelo Ministério da Educação e as outras duas são Estabelecimentos de Ensino Militar, tuteladas pelo Ministério da Educação e Ministério da Defesa.

Estes foram os principais motivos que nos levaram à realização desta investigação e a delinear o problema em torno das seguintes questões:

- Qual a importância da educação artística para os alunos do 9º ano?
- Em que medida a Motivação, Colaboração e Autonomia proporcionada pela Educação artística são vistas pelos alunos como fundamentais para o ensino/aprendizagem?
- Até que ponto a relação Professor/Aluno É importante ?
- Quais as competências adquiridas pelo aluno na disciplina de Educação Visual?
- Serão as planificações feitas para a disciplina de Educação Visual importantes no ensino/aprendizagem?
- Qual a importância do material didático para as aulas de Educação Visual?
- Estará o programa da disciplina de Educação Visual no 9º ano de escolaridade, suas práticas e objetivos bem estruturado na opinião dos alunos.

Este estudo estrutura-se em torno de duas partes fundamentais: a primeira constitui o enquadramento teórico e o contexto onde decorreu a pesquisa, e a segunda caracteriza o objeto de estudo, os procedimentos metodológicos que utilizámos, e expõe a análise, interpretação e a discussão dos dados recolhidos.

No enquadramento teórico foi feito um estudo sobre qual o papel, influência, métodos de ensino, material didático, orientações motivacionais do Professor de Educação Visual do 9ºano de escolaridade, na tomada de decisão dos alunos na escolha das Artes Visuais pelo aluno.

Na segunda parte deste estudo, reproduzimos em contexto teórico o objeto de estudo, bem como apresentamos a constituição da nossa amostra, o tipo de estudo e os instrumentos e procedimentos para a recolha de dados. No que concerne à metodologia optámos por fazer a aplicação de um questionário com perguntas fechadas a quatro turmas de Educação Visual, dando um total de 125 questionários, na tentativa de compreender e obter respostas às questões que motivaram este estudo e que atrás enunciámos, assim como, a discussão dos resultados.

Por fim apresentamos as conclusões que advêm do presente estudo. Nas conclusões, mais não pretendemos do que levantar algumas questões e reflexões acerca dos materiais que recolhemos tendo como base aquilo que foram as questões de origem do próprio estudo.

A presente investigação tem como objetivo saber em que medida o Professor de Educação Visual tem um contributo importante na escolha das Artes Visuais pelo aluno.

È um estudo cujo método utilizado é o quantitativo. Teve a duração de cerca de dois meses, desde os pedidos de autorização às respetivas escolas e professores à conclusão do preenchimento dos questionários pelos alunos.

PARTE I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO I

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Procuraremos neste capítulo proceder a uma abordagem dos conceitos partilhados pela comunidade científica, na seguinte sequência: as principais correntes de pensamento sobre o estudo da Arte e a Educação; o papel do Professor e da Escola na Educação Artística; Educação Artística: Motivação, Colaboração e Autonomia; Relação Professor/ Aluno e o Papel do Aluno; Reflexão sobre modelos de planificações utilizados e seus objetivos; Reflexão sobre a importância do material didático; Reflexão/ Programa Nacional de Educação Visual, Reflexão e considerações sobre as práticas na disciplina de Educação Visual; Reflexão sobre os objetivos da disciplina de Educação Visual.

1. A Importância da educação artística

1.1. A Arte e a Educação

Desde a origem da humanidade que a arte foi uma forma de expressão utilizada e hoje é uma linguagem reconhecida globalmente. Podemos dizer que, nos vários momentos da história do Homem está patente e é possível observar e analisar através da Arte o seu processo de evolução ao longo dos tempos, até a atualidade.

O Homem, continuamente, criou formas de arte comprovadas nas mais diversas vertentes, tais como: a escultura, a pintura, o desenho, a música, a arquitetura, entre outras. A criação artística emergiu da urgência do Homem comunicar e de procurar o “belo” e o sublime. Relativamente ao conceito de “belo”, já Platão o considerava como algo “...*de natureza espiritual e não material. Não concebe como bela uma obra de arte, que é apenas uma produção material, mas o estado espiritual que essa obra de arte produz em quem contempla.*” (Sousa, 2003, p.18).

Segundo Platão, o homem deve admirar a beleza das coisas à sua volta, apoiando-se para “*criar a beleza, não apenas em simples objetos artísticos, meras imagens da beleza, mas imagens internas, espirituais, que o elevam na ascensão espiritual.*” (Sousa, 2003, p.18).

Para Platão:

“... *quem acreditar que há coisas belas, mas não acreditar que existe a beleza em si nem for capaz de seguir alguém que o conduzisse no caminho do seu conhecimento, vive em sonho.*” Mas “*Aquele que, ao contrário deste, entende que existe o belo em si e é capaz de o contemplar, na sua essência e nas coisas em que tem participação, e sabe que as coisas não se identificam com ele, nem ele com as coisas, vive na realidade.*” (Platão. 2001, p.257).

Para Aristóteles a arte é vista “como imanente” (Sousa, 2003), isto porque, considera que a arte pertence ao homem e não aos deuses, pois possui uma dimensão psicológica. Do ponto de vista de Aristóteles “*não há uma beleza nas formas físicas, mas uma beleza de natureza emocional, que as formas físicas despertam nas pessoas que as contemplam.*”

(Sousa, 2003, p.20).

Já Platão concebia a arte como algo inacessível e superior ao homem, “*algo luminoso que é reflexo do esplendor dos deuses, de nível transcendente mas para o qual o*

homem tende e através da qual se aproxima da sua via espiritual, que é motivada pela contemplação de obras que despertam esse sentimento espiritual que é o Belo.”(Sousa, 2003, p.18).

Na antiguidade clássica o “belo” definia-se como o belo ideal, sinónimo de perfeição, harmonia e equilíbrio. A partir do século XV alguns movimentos artísticos adotaram os ideais de belo da época greco-romana, nomeadamente o Renascimento, o Neoclassicismo, entre outros.

No século XVIII, no romantismo, já se prenunciava uma quebra com o ideal de belo, pois as criações dos artistas deste movimento identificavam-se pelas paixões, pela imaginação, sonho, invocando o irregular e o subjetivismo.

A partir do século XIX, na arte moderna, os artistas adotam uma postura crítica em relação aos preceitos artísticos e ao conceito de belo. O desenvolvimento da industrialização e o surgimento de novas tecnologias, conduziu a uma grande mudança artística na conceção da obra, na execução da técnica e, principalmente, na relação entre o artista e a obra de arte. A obra tornou-se mais reflexiva, interiorizada, refletindo as preocupações do artista face ao desenvolvimento da industrialização e dos meios de comunicação.

Na segunda metade do século XX, na arte contemporânea, a conceção da obra de arte não é a questão fundamental dos artistas, mas sim a ideia subjacente à obra. Os artistas pretendiam provocar no fruidor o questionamento e a reflexão.

Segundo Isabelle Rouge:

“... o fim dos anos sessenta é uma época de contestação. A Arte Minimal, a partir de 1965, radicaliza a sua ação reduzindo ao mínimo os meios pictóricos; os seus artistas [...] escolhem materiais do campo da tecnologia (matérias plásticas, Plexiglas, alumínio, iluminações de néon) e utilizam-nos tal e qual pelas suas qualidades particulares: brilho, transparência, rigidez, cor... Com a Arte Povera, o partido tomado é da pobreza, encontrando uma matéria bruta, uma forma de primitivismo que se opõe à onnipresença da técnica no mundo [...] A arte conceptual vai separar a obra da sua forma material. Pode então afirmar-se como pura sensação ou sair unicamente da linguagem. Sobrepondo o objeto (uma cadeira, por exemplo) à sua imagem (a fotografia dessa cadeira) e à sua definição o dicionário (escrita numa legenda ao lado) [...] Em França, o grupo Support-Surface desnuda o quadro: os artistas retiram a tela do seu suporte, tingem-na, penduram-na na parede ou pousam-na no chão, revelando o caixilho.” (Rouge, 2003, pp.71-75).

Nas obras de arte contemporâneas, o conceito de “Belo” alcança uma nova dimensão, indo para além da significação clássica, *“estende-se a uma pesquisa de emoções, de verdade, de tomada de consciência. É preciso sentir a veemência das obras, compreender a sua singularidade, o seu poder de impacto.”* (Sousa, 2003, p.68).

Então é possível concluir que a arte é:

“a capacidade que o Homem possui de produzir objetos ou realizar ações com as quais-cumprindo ou não finalidades úteis, ele possa expressar ideias, sentimentos ou emoções estéticas, isto é, suscetíveis de produzir prazer estético (entendido este não apenas na aceção grega e renascentista da beleza formal, mas principalmente como manifestação de riqueza e plenitude do ser.” (Pinto, Meireles & Cambotas, 2006, p.4).

Como Fischer refere, a *“arte é quase tão antiga quanto o homem, é uma atividade característica do homem.”* (Fischer, 1973, p.40). Através da arte, o homem transforma a realidade visível numa realidade imaginária, fruto da sua perceção e interpretação. Desde sempre, o homem sentiu a necessidade de criar objetos, ações de modo a comunicar com o outro de modo mais eficaz. Como Fischer menciona, *“O homem também sonha com um trabalho mágico que transforme a natureza, sonha com a capacidade de mudar os objetos dando-lhes nova forma por meios mágicos.”* (Sousa, 2003, p.15).

Segundo Herbet Read, no seu livro *“Education through art ” defende que “a arte deve ser a base da educação, considerando as artes como o método mais eficaz para se efetuar a educação, propondo o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação como objetivos imediatos de uma intervenção lúdico-expressivo-criativa que envolve o drama, a dança, a música, a plástica, a verbalização e a escrita.”* (Sousa, 2003, p.27).

Para Read, a educação artística não deve cingir-se às Artes Visuais e plásticas, mas sim, deve integrar várias formas de expressão artística, nomeadamente: dança, música, literatura, poesia, teatro, entre outras. A arte e a educação devem complementar-se, de modo, a permitir à criança, novas e várias experiências, possibilitando a descoberta do mundo envolvente e de si mesma. Por conseguinte, vai permitir à criança engrandecer os seus conhecimentos e alcançar uma maior sensibilidade perante a realidade perceptível.

Read, diz-nos ainda que a educação se propõe a *“...desenvolver, ao mesmo tempo que a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo”* (Read, 1982, p.17), ou seja, ele defende que a educação faz parte de um processo, e que esse não deve ser apenas de individualização, mas também de integração. A criança deve aceitar-se como um ser individual e deve ter plena consciência de que está inserida numa sociedade com a qual

se concilia. Para Platão, a educação é considerada como algo que proporciona ao indivíduo um desenvolvimento moral e contribui, por sua vez, para a elevação espiritual. Relativamente a esta questão, Platão refere:

“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!” (Sousa, 2003, p.17).

Também Rosseau sustenta a ideia de uma educação pela via do desenvolvimento espiritual, referindo que *“a pessoa poderá ou não nascer fundamentalmente boa, mas tornar-se-á fundamentalmente boa através de uma boa educação, de uma educação voltada para a própria pessoa, tentando fazer desabrochar as suas capacidades tendentes para o belo espiritual.”* (Rousseau apud Sousa, 2003, p.42).

Para Almeida Garrett, a educação deve abarcar uma formação espiritual, uma formação do corpo e do coração procurando fazer o indivíduo feliz na sociedade em que está inserido, daí que afirma *“O fim geral da educação é fazer um membro útil e feliz na sociedade.”* (Almeida Garrett apud Sousa, 2003, p.42). As razões apontadas anteriormente pelos autores justificam a efetuação da arte na educação e a sua importância de ensinar as crianças recorrendo à arte.

No que se refere à pertinência da arte na educação, Platão defende que só a educação artística é que consagra ao indivíduo harmonia do corpo exaltando a alma, daí que, a educação deve ser feita *“...com base na arte logo desde muito cedo, porque ela pode operar na infância durante o sono da razão. E quando surge, a Arte terá preparado o caminho para ela. Então ela será bem-vinda, como um amigo cujas feições essenciais têm sido há muito familiares”* (Platão apud Sousa, 2003, p.21).

Podemos dizer que, a educação artística é transversal no sentido que é possível estimular na criança a inteligência, a sensibilidade e a afetividade. O professor não deve condicionar o aluno, mas sim motivá-lo para a expressão livre, a expressão dos sentimentos, a criatividade e espontaneidade. A educação artística deve contribuir para a construção do “eu” na sua plenitude, propiciando a relação entre a criança e o mundo que o envolve, de modo a que este se torne um indivíduo integrado, autónomo, crítico e criativo. Como Alberto Sousa refere, a educação consiste na:

“...preparação de cada criança para o seu lugar na sociedade, não apenas no seu aspeto vocacional mas também espiritual e mental, então não é de informação que ela

necessita: é de sabedoria, equilíbrio, autorrealização, gosto – qualidades que apenas podem provir de um exercício unificado dos sentimentos para a atividade de viver.” (Sousa, 2003, p.25).

A educação artística não deve afastar-se do papel que a arte tem na sociedade, da idoneidade de observar com um olhar crítico o meio envolvente, apoiado numa determinada cultura, para obter conhecimentos e ampliar as competências criativas do indivíduo na sua relação com o meio.

A educação artística, reunindo as suas várias áreas (artes gestuais, artes plásticas, música, teatro, cinema e dança), deve aumentar as suas ações de modo a tornar-se num instrumento pedagógico que promova uma ação educativa alargada e que tenha em conta as imposições da sociedade. Pretende-se através da educação pela arte levar os alunos a se tornarem indivíduos mais completos, mais atentos, alcançando assim uma sensibilidade perante a realidade envolvente, tornando-os capazes de transformar o seu mundo e reconhecendo a arte como algo mais do que um bem de consumo.

Todavia, tem-se constatado que, ao longo dos tempos, a educação artística foi menosprezada por muitos setores da sociedade e, desde então, isso tem levado a que esta tenha passado por constantes mudanças, que muitas vezes foram desapropriadas e irrefletidas, e que acabaram por criar um certo vazio entre a sociedade e a arte em si.

Podemos entender a Arte como uma atividade humana criadora, que procura representar as experiências individuais e coletivas, de interação no e com o mundo, através de uma diversidade de formas capazes de apelar à dimensão estética da nossa faculdade de julgar. Nesta articulação entre uma determinada forma de exteriorizar uma visão do mundo na sua complexidade, e o sujeito que frui essa manifestação, damos sentido e significado ao todo que nos rodeia.

A entrada na escola representa, para qualquer criança, a descoberta de um mundo novo, fascinante, sem dúvida, mas tantas vezes estranho, enfadonho, restritivo. Neste cenário, que se repete de uma forma cíclica, ano após ano, o papel da arte pode ser determinante. Por um lado valoriza a nova organização do mundo da criança que enfrenta um processo de adaptação ao binómio casa escola e, por outro estabelece padrões de referência no seu relacionamento com o outro e com o seu meio. Isso mesmo tem sido realçado por diversos pesquisadores científicos, nas últimas três décadas (Fusari & Ferraz, 2001). Esses estudiosos são de opinião que somente a educação artística desenvolve certas áreas do conhecimento, como a percepção visual e auditiva, a expressão corporal, a intuição, o pensamento analógico, concreto e holístico. Nesta perspectiva estimular o ensino da arte, enquanto instrumento pedagógico, tornará a escola um espaço vivo, contribuindo

para o desenvolvimento pleno dos seus educandos a diferentes níveis, do cognitivo ao emocional e social. Mas, lamentavelmente, a educação artística tem ocupado um lugar secundário na educação formal, sendo encarada como mera atividade de lazer e recreação.

Sendo a escola o espaço formal onde a criança dá os primeiros passos, no processo de aculturação ao meio e às suas variantes, nada melhor que aí se dê, também, o contacto inicial metodológico e sistematizado com as Artes. Num primeiro momento com as Artes Visuais. Nestas o professor deve acreditar que os alunos são capazes de criar, todos eles sem excepção, independentemente das dificuldades de cada um. Através de uma postura activa, procura despertar, em cada um, toda a potencialidade artística que lhes é inata. Nesse diálogo, nesse desabrochar de capacidades criativas, assume um papel activo na promoção das artes, e tal deve suceder mesmo diante das mais diversas dificuldades, tanto humanas como materiais.

Lowenfeld (1977) aborda a arte como importante para a criança, para os seus processos de pensamento, para o seu desenvolvimento perceptual e emocional, para a sua crescente conscientização social e para o seu desenvolvimento criador. Tal importância engloba a arte como, parte do processo psicológico que ocorre e que é experimentado e se desenvolve na criança, à medida que esta é influenciada pela aprendizagem. Dessa maneira a arte proporciona à criança uma vasta gama de possibilidades, e o seu desenvolvimento não está limitado às áreas que foram predeterminadas pelo sistema educacional, assim o desenho, a pintura ou a construção que executa reflecte a sua crescente capacidade para lidar com uma série diversificada de possibilidades, de forma construtiva.

Segundo Lowenfeld, através da arte podemos entender o comportamento da criança e desenvolver a apreciação dos vários e complexos modos como ela cresce e se desenvolve. Assim, para trabalhar com crianças na área de arte é necessário ao professor compreender as várias fases da sua evolução, para que este determine até que ponto a criança pode compreender e utilizar a sua experiência artística. Tais experiências não possuem um tema a ser ensinado, ou seja, num certo sentido não existem temas para a arte, somente modos diversos de representar as relações do artista com os objectos e as pessoas que o cercam e com os sentimentos e as emoções que são provocadas pelo mundo à sua volta. A criança transmite a sua experiência subjectiva do que é importante para ela no ato de desenhar, unicamente demonstra o que se encontra de forma activa na sua mente.

Portanto, o desenho fornece-nos um excelente registo das coisas que se revestem de importância para a criança, durante o processo de desenhar.

“Educar pela arte” não é uma didáctica com a finalidade de ensinar à criança história da arte ou sobre a vida dos grandes artistas, conceitos teóricos sobre a arte. Tem como por

objetivo, desenvolver o espírito crítico, levando-a a contemplar obras de arte, também tem a intenção de munir a criança do conhecimento das técnicas de produção artística, iniciando-a no contexto da arte.

Segundo Sousa (2003):

“Enquanto na Educação pela Arte não interessa a obra de arte em si, mas a sua capacidade de possibilitar à criança a expressão das suas emoções e a evolução da sua beleza espiritual, a perspectiva das Artes na Educação volta-se diretamente para a produção de obras com características socioculturalmente consideradas como artísticas, com a intenção expressa de ensinar as técnicas e os princípios estético-científicos que deverão presidir na sua criação”. (Oliveira, Maria G. M., 2009, p.89).

O incentivo aos alunos para que empreguem o desenho, a escultura e a pintura para exprimir sentimentos e emoções. As finalidades educativas às quais se devem dar maior relevância, passam pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e expressivas dos alunos.

Uma das dificuldades iminentes com que os docentes se deparam ao lecionar esta disciplina é a constante necessidade de provar o seu valor face aos alunos e encarregados de educação. Apesar de ser uma disciplina curricular, cuja avaliação é relevante para o avanço dos alunos nos vários níveis de escolaridade, a maior parte da comunidade escolar encara-a como algo menos importante que o ensino da matemática ou da língua portuguesa.

No entanto, a importância da educação artística no desenvolvimento curricular do aluno é fundamental para o seu crescimento cognitivo e emocional.

Segundo Oliveira (2009):

“A arte possibilita que as pessoas estabeleçam um comportamento mental que os leva a comparar situações, a melhorar a sua comunicação, a formular conceitos e a redescobrir como se transmitem esses conceitos. Todo esse processo faz com que o aluno seja capaz de ler e analisar o mundo em que vive e dar respostas mais criativas.” (Oliveira, Maria G. M., 2009, p.130).

A arte tem um papel peculiar como um meio educacional, é uma atividade que requer imaginação e criatividade.

Toda esta experiência da educação pela Arte, nas suas múltiplas interações, apela, pois, a uma experiencição do mundo que ultrapassa o que nos é dado pelos sentidos e pela razão e apela a uma profunda componente afetiva. Acredito, pois, na educação baseada, fundamentalmente, naquilo que sentimos. Uma educação que se inicia na expressão de sentimentos e emoções. Uma educação através da arte.

Numa das várias apresentações que Eisner (2008) fez sobre o que podia a educação aprender das artes sobre a prática da educação argumentou que *“as formas distintas de pessoas necessárias para criar artisticamente um trabalho manual são relevantes para o que os estudantes fazem, para os planeamentos curriculares, as práticas de ensino, assim como para todos os aspetos do ambiente em que docentes e estudantes vivem”* (Eisner, 2008, p.5).

Eisner (2008) refere ainda que concorda com os ideais de Sir Herbert Read, um historiador de arte, quando diz que *“o objetivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas, indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo”*. (Eisner, 2008, p. 9).

Para este autor, as seis diferentes formas de pensar, precisas para criar trabalhos manuais artísticos, formas estas qualitativas de inteligência enraizadas no artístico são talvez acima de tudo, a capacidade de compor relações qualitativas que satisfaçam algum propósito. Refere ainda que *“para ter sucesso o artista precisa de ver, isto é, experimentar as relações de qualidade que surgem no seu trabalho, e de fazer juízos sobre elas”* (Eisner, 2008, p.9).

Segundo Eisner (2008), nas artes os julgamentos são feitos na ausência de regras, o fazer juízos acerca da forma como as qualidades devem ser organizadas não depende da fidelidade a uma fórmula. No entanto, há estilos de trabalhos que servem como modelos nas várias artes mas, sem dúvida que o trabalho individual é o que estabelece as relações qualitativas corretas. Acrescenta ainda que, *“as artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las”* (Eisner, 2008, p.10).

1.2. O papel do Professor e da Escola na Educação Artística

Primeiro, o professor da área artística *“limitava-se a desenvolver a destreza manual e visual dos alunos que aprendiam a desenhar formas precisas e a copiar”* (Arnheim, 1993, p.57) exatamente o que visualizam. O objetivo pretendido era que os alunos desenhasssem a realidade perceptível. Atualmente, o professor engrandece o esforço dos alunos, dando-lhes meios e condições para explorarem e desenvolverem as suas capacidades expressivas, estimulando a criatividade.

Segundo Ângelo Ribeiro (2005), atualmente o professor deve ter as seguintes atitudes e aptidões:

- “• desenvolver uma atitude investigadora frente aos fenómenos artísticos e educativos - mostrar interesse em conhecer, saber questionar e ser capaz de estimular essa atitude nos alunos;*
- ser capaz de se apropriar e de criar conhecimentos escolares, promovendo o desenvolvimento dessas capacidades nos alunos;*
- compreender os processos de produção, apreciação crítica e contextualização das artes nas suas distintas manifestações;*
- ser portador de uma sensibilidade estética e comunicá-la aos alunos, no que se refere à apreciação e experiência do mundo natural e cultural;*
- ser criativo, imaginativo, utilizando o pensamento visual e metafórico na prática educativa.”* (Ribeiro, 2005, p.20).

Atualmente, verifica-se que a expressão e a reflexão imperam em detrimento da técnica. O professor já não é aquele que apenas debita conhecimentos numa determinada sala ou espaço, mas é sim aquele que leva os alunos à descoberta de novas experiências e, conseqüentemente, os leva a refletir sobre as mesmas.

O professor deve, tendo em conta o programa da disciplina, estruturar, de forma organizada, aquilo que pretende desenvolver com os alunos de acordo com as necessidades dos mesmos. A capacidade do professor planificar as suas aulas, conforme a turma em questão, dependerá do seu conhecimento relativamente ao meio envolvente, da sua sensibilidade e experiência.

O professor não deve abordar conteúdos, nem lançar propostas de trabalho à turma sem antes familiarizar-se com a mesma. Como Maurice Barret (1979) refere, os objetivos e os métodos só fazem sentido se forem envolvidos no contexto do aluno e na sociedade em que ele está inserido. Ou seja, o professor deverá fomentar práticas de ensino que vão ao

encontro das expectativas e capacidades dos alunos. Também, deve utilizar estratégias diferenciadas, pois apesar de os alunos por vezes terem a mesma faixa etária, têm níveis de aprendizagem diferentes; e o currículo do ensino artístico, de acordo com Barret, possibilita fazer essa demarcação, sem esquecer as finalidades e os objetivos a atingir.

O autor Elliot Eisner, que se dedicou ao estudo do ensino artístico, define o currículo como *“uma sequência de atividades que se desenvolvem de forma intencional com o fim de oferecer experiência educativa.”* (Eisner, 1995, p.139).

Segundo Eisner (1999), um currículo de ensino da arte não pode prescindir nem de estrutura, nem de magia. Para ele, não há arte sem magia e sem estrutura. O autor defende um currículo de arte-educação que contenha produção, crítica, história e estética da arte. Essas disciplinas correspondem às quatro formas como nos relacionamos com a arte: fazemos arte, vemos arte, entendemos o lugar da arte na cultura através dos tempos e fazemos julgamentos sobre suas qualidades. *“A magia está no que a arte pode fazer conosco se soubermos interpretá-la. Em resumo, a crítica de arte, a História da arte e a Estética são, do meu ponto de vista, instrumentos que asseguram a experiência que a arte torna possível.”* (Barbosa apud Eisner, 1999, p.89).

Eisner esclarece ainda o quanto as aulas de arte podem contribuir para o desenvolvimento humano:

“O que a arte proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas. Primeiro, a arte, isto é, as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos, é um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. Nossas capacidades intelectuais tornam-se habilidades intelectuais à medida que damos a estas capacidades oportunidade de funcionar: o tipo de raciocínio necessário para vermos o que é sutil e complexo; para aprender como perceber formas de maneira que as suas estruturas expressivas toquem a nossa imaginação e emoção; para tolerar as ambiguidades enigmáticas da arte. Longe de ser uma atividade negligente, o nosso compromisso com a arte faz-nos empregar as nossas mais sutis formas de percepção e contribui para o desenvolvimento de algumas das nossas mais complexas habilidades cognitivas” (Barbosa apud Eisner, 1999, p.91).

Entendemos que a arte na educação, sem o compromisso daqueles que estão neste universo do ensinar, torna-se uma atitude mecânica, técnica e sem sentido tanto para o professor como para o aluno.

Para Maria do Céu Roldão o *“currículo escolar é - em qualquer circunstância - o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”* (Roldão, 1999, p.24).

Na educação artística, o professor deve motivar o aluno para que este aborde o mundo à sua volta de forma criativa, tornando-o capaz de transmitir sentimentos, ideias, sensações através de formas e meios diversos. Os alunos devem exteriorizar aquilo que sentem, que pensam, experienciando o campo da sensibilidade. Como Barret (1979) refere, a Educação pela Arte está intimamente ligada com o desenvolvimento dos sentidos para levar à percepção do mundo e consequentemente exprimir-se através dessa percepção.

É essencial proporcionar aos alunos o contato e a manipulação com diversos materiais, pois transformam o mundo da criança, pelos estímulos que trazem consigo. Na sala de aula, o professor deve deixar que os alunos explorem os seus conhecimentos e colocá-los em prática na sua relação com os materiais, com o meio, e com os outros; de modo que, possam adquirir competências que permitam resolver problemas, desafios de forma eficaz e fazê-los serem autónomos. Como Barret (1979) refere, o aluno deve ser capaz de identificar um problema, pois só quando o fizer, se tornará autónomo e independente. Assim, cabe ao professor incentivar o aluno e dar-lhe meios e processos para que desenvolva essas competências.

É fundamental o professor na educação artística, estimular a curiosidade dos alunos e por consequência a criatividade dos mesmos, orientando-os na execução do trabalho. Para Munari (1982), o professor deve ter a noção que a criatividade não é improvisação sem processo, para que não seja transmitida a ideia aos alunos, de que estão a formar-se artistas e jovens completamente independentes. A orientação do professor no processo artístico dos alunos é essencial, devendo este ser capaz de ser objetivo até no campo da improvisação, de modo que, as aulas não se tornem num caos, sem coerência e previsivelmente, sem resultados produtivos ao nível da aprendizagem. O professor não deve conter qualquer criação artística do aluno, mas pelo contrário, deve incentivá-lo, orientando o aluno de forma lúdica. Relativamente a esta questão do aprender de forma lúdica, Sousa apela: *“Não uses de violência na educação das crianças, mas procede de modo que se instruem brincando; poderás assim discernir melhor as tendências de cada uma.”* (Sousa, 2003, p.18).

Quanto à atitude pedagógica do professor na educação artística, Herbet Read lembra em algumas das suas obras que *“O professor deve ser a mais modesta e humilde das pessoas, capaz de ver nas crianças um milagre de Deus e não uma coisa a instruir.”* (Sousa, 2003, p.27).

Também o professor tem um papel preponderante quanto à aquisição e ampliação de conhecimentos por parte do aluno quanto ao domínio da aprendizagem artística.

Para Eisner (2008), a maneira como os indivíduos reagem às formas visuais depende, quer das características existentes nas formas visuais, quer no observador. Daí que algumas das características possam ser explicadas à luz da teoria associativa e outras à luz da teoria de Gestalt.

O autor identifica ainda os seguintes fatores que considera relevantes no domínio produtivo da aprendizagem artística: capacidade de tratamento dos materiais; capacidade de percepção das relações qualitativas entre as formas produzidas ou as formas observadas no meio ambiente e as formas enquanto imagens mentais; capacidade para criar formas que satisfaçam quem as cria dentro dos limites e possibilidades do material utilizado e capacidade de criação de ordem espacial, estética e expressiva.

Na opinião de Eisner (2005), a decisão do artista ou do aluno de arte sobre os materiais a utilizar na criação das formas visuais não é de somenos importância, já que a natureza do material, pelas suas características, afeta o resultado final. Esta interdependência entre material e forma apresenta-se como um dos desafios mais interessantes para o artista.

Refira-se que o próprio material, pelas suas possibilidades, mas também pelas suas limitações, transforma-se durante o processo de criação, num *“agente ativo”*, desafiando a intuição e sensibilidade do artista. Cada material, pelas suas características, suscita diferentes formas de abordagem, diferentes atitudes, e é dentro dos limites e das possibilidades do material que se gera o conhecimento. À medida que o conhecimento sobre as potencialidades dos materiais aumenta e quando as habilidades técnicas dos alunos estão à altura daquilo que desejam criar, Eisner é de opinião que as suas capacidades artísticas também vão aumentando. Assim, no processo de produção das formas visuais, o resultado que se conseguirá atingir dependerá muito daquilo que cada indivíduo for capaz de fazer com o material, ou seja, pela capacidade de transformar esse material num meio. Para Eisner, *“Um material converte-se num meio quando transmite o que o artista ou o estudante deseja, o que há descoberto e há eleito expressar”*. (Eisner, 2004, pp. 108-109).

Para que cada material se transforme ou converta num meio, pede-se ao estudante

um conjunto de habilidades técnicas. Daí que a aprendizagem artística imponha, no domínio produtivo, a aquisição e desenvolvimento de habilidades no manuseamento das ferramentas e utensílios.

A produção de formas visuais requer também, segundo Eisner, a capacidade para compreender as qualidades que emergem à medida que se trabalha com os materiais.

Ainda que do ponto de vista técnico se possa ter um bom domínio dos materiais e as habilidades necessárias no manuseamento das ferramentas, pode-se contudo não ter a capacidade suficiente de observar, com a sensibilidade que se exige, as formas que vão surgindo no decorrer do seu trabalho artístico. Daí que a capacidade de ver as formas de arte e da natureza afete a capacidade de cada indivíduo para produzir formas visuais. Na opinião do autor, o ato da criação não emerge do vazio, pelo que, quando a sensibilidade visual do indivíduo se desenvolve a partir da observação de formas visuais, é possível que essas experiências visuais constituam uma fonte privilegiada na produção de formas criativas.

Segundo Eisner (2005), *“ver é adquirir sentido visual através da experiência”*.(Eisner, 2005, p. 87).

Através do refinamento da sensibilidade, é possível descobrir significados perceptivos ocultos que vão muito para além da estrutura formal das formas visuais.

Para o autor, um dos objetivos de quem se dedica às artes (artes visuais, música, teatro, dança, etc.) consiste em criar relações qualitativas entre as partes que constituem o todo.

A escola, sendo o espaço onde acontece o processo de aprendizagem e refletindo a sociedade onde está inserida, deve ser pensada de modo a que proporcione aos professores a autonomia necessária para a realização de estratégias que permitam contribuir para o crescimento da consciência individual do aluno, fazendo com que este enriqueça a sociedade em que está inserido.

Tendo por base as finalidades e objetivos existentes nos programas das disciplinas de Educação Artística, cabe ao professor definir estratégias para os alunos enriquecerem os seus conhecimentos e suas experiências e ainda para compreender e contribuir para a redução de alguns problemas que existem nas escolas.

Para Canário:

“a escola de hoje, só conseguirá vencer os desafios que se lhe apresentam se[...] considerar a realidade educativa enquanto realidade social e historicamente construída, reintroduzindo na sua apreciação a flecha do tempo, ou seja, o seu caráter de irreversibilidade que faz de cada situação educativa uma situação singular, num contexto singular, desejavelmente dependente de um público singular, relativamente ao qual deverá construir a sua pertinência.” (citado por Cardoso, Silva & Bastos, 2002, p.25).

A escola deve insistir em desempenhar o seu papel, contribuindo para o desenvolvimento da criança, mas investindo em todas as vertentes do conhecimento e da sensibilidade, para não suceder o que Rubem Alves refere.

“As nossas escolas têm-se dedicado a ensinar o conhecimento científico, com todos os esforços para que isso aconteça de forma competente. Isso é muito bom. A ciência é indispensável para que os sonhos se realizem. Sem ela não se pode plantar nem cuidar do jardim. Mas há algo que a ciência não pode fazer. Ela não é capaz de fazer os homens desejar plantas ou jardins. Ela não tem o poder de fazer sonhar. Não tem, portanto, o poder para criar um povo. Porque o desejo não é engravidado pela verdade. A verdade não tem o poder de gerar sonhos. É a beleza que engravida o desejo. São os sonhos de beleza que têm o poder de transformar indivíduos isolados num povo, pois, como disse Santo Agostinho “um povo é um conjunto de seres racionais unidos por um mesmo objeto de amor”. Por isso me assombra a incapacidade das escolas para criar sonhos.”

(Rubem Alves apud Cardoso, Silva & Bastos, 2002, p.25).

A escola para além de transmitir o conhecimento científico, também é importante que leve os alunos a refletirem sobre o mundo que os envolve, e por conseguinte, levá-los a transmitir as suas ideias, emoções, sonhos, desejos através de atividades que envolvam a expressão plástica, verbal, musical, corporal. Não basta somente que o professor difunda conhecimentos aos alunos, é necessário estimular a sua curiosidade, proporcionando momentos de reflexão, imaginação, criatividade, expressividade, promovendo o conhecimento e a sensibilidade perante o mundo. Caso os alunos não consigam sonhar, isso quer dizer que apenas dominaram o conhecimento científico. Daí que, na escola, quer a arte, quer a ciência são áreas necessárias na vida escolar dos alunos, e como Grossi (1993), refere, aliando a arte e ciência haverá mais possibilidades de desvendar a complexidade do mundo que exige do Homem o desafio de respeitá-lo, recriá-lo e transformá-lo para produzir mais bem-estar para todos.

É indispensável a prática de uma ação educativa e integral, através da educação artística, que vai permitir a independência, a organização e a inserção dos alunos na sociedade. Para tal é necessário ter em conta que a educação deverá ser sempre encaminhada para o seu carácter global, e o ensino deverá cada vez mais promover a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade.

Para desenvolver a interdisciplinaridade na Escola, é essencial que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem comecem a visualizar o todo não pela junção das partes que o compõem, mas pela compreensão de que os resultados mais interessantes e criativos ocorrem com base no diálogo entre as várias áreas do saber.

Hoje em dia, é necessário reconsiderar o currículo escolar, pois um currículo atualizado *“não deve ignorar o modo de funcionamento da mente humana, as necessidades de aprendizagem e as novas tecnologias informáticas.”* (Andrade, 2010, p.6).

É necessário considerar o conhecimento como uma ampla rede de significações e a escola, para além de um lugar do saber, deve ser um lugar de construção coletiva.

Para uma educação que aponte para a interdisciplinaridade é necessário rever os conteúdos, metodologias e atividades e sobretudo que o projeto proporcione aos alunos, nomeadamente: a autoexpressão (livre, crítica, criativa, consciente); a responsabilidade (iniciativa, participação, colaboração); a curiosidade e a autonomia na construção do conhecimento, entre outros. (Sousa, 2003, p.7).

O progresso e melhoria na educação só ocorrerá se for promovido o trabalho em equipa (parceria, cooperação), superando o individualismo e a aquisição do conhecimento isolado. O professor tem um papel fundamental nesta ação, pois ele será o impulsionador da transformação, da mudança, no alcance da melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, é importante insistir no fundamento de que a educação artística deve ser devidamente valorizada na nossa sociedade, de modo a proporcionar um desenvolvimento integral da criança através das disciplinas artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), em que estas devem ter o mesmo peso que as restantes disciplinas no desenvolvimento cognitivo, sensorial e emotivo.

O papel do professor é ajudar o aluno a desenvolver o seu lado criativo, a sua sensibilidade e capacidade motora. É dar bases para que no futuro sejam pessoas com uma mente aberta, com o senso criativo e crítico aguçados. Mas, para isso o professor tem de abraçar a profissão e ensinar ao aluno a importância da educação artística.

Esta cumplicidade íntima que se estabelece entre o professor e os seus alunos permite que estes passem a atribuir sentidos, construir relações, contextualizar, analisar, e

comparar aquilo que faz parte do seu quotidiano, através de uma linguagem que funde e sintetiza o racional e o afetivo. A Arte, tornam-se, assim, mais autónomos, desenvolvendo, nesse afirmar de autonomia, não só uma fecunda capacidade inventiva, como também reconhecer-se-ão como participantes e construtores das suas próprias aprendizagens e saberes.

O ensino da arte pode ser definido como sendo a Educação para a sensibilidade. Isso significa mobilizar as capacidades dos alunos para que possam participar, plenamente, e de forma consciente, na produção, renovação e reinvenção dos diversos aspectos culturais da sociedade, de modo a fortalecer a sua identidade própria. Para tal é necessário aproximar o aluno da realidade, utilizando temas relevantes do momento, relacionando aspectos históricos e propondo atividades e ações que carreguem significados durante todo o seu processo, de uma forma viva e dinâmica, deixando de ser algo incompreensível e elitista.

Este processo com recurso ao potencial pedagógico da arte, procura a dinâmica relação entre o sentir, o pensar e o agir. Promove a interação entre o saber e a prática na sua articulação com a história e a cultura. Daí ser importante os alunos terem o direito de conhecer e de trabalhar sobre os nomes consagrados da arte nacional e internacional, não descurando a realidade social de cada aluno, de cada escola e de cada cidade. Possibilita assim, uma relação ensino/aprendizagem de forma efetiva, a partir de diversas experiências vividas, tendo como primordial sentido o desenvolvimento progressivo da criação pessoal, estimulado pelas interações significativas entre educados e educadores.

Eisner (2001), diz que o professor é um designer de ambientes, que cria apetites para a aprendizagem e promove tarefas que desafiam os alunos a pensar de novas formas.

Misukami (1986), considera que a base das teorias do conhecimento envolve três características básicas, sendo elas, o sujeito, o objeto e a interação sujeito-objeto. Desde os tempos mais remotos é discutida e observada a participação do professor em relação ao comportamento e desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Existem algumas formas de abordagem de ensino e também uma variedade na interação. Isto é, métodos que vão do mais conservador ao mais liberal, aquele em que há uma grande distância entre professor e aluno, ou aquele em que o aluno é o centro da educação, é amplamente ouvido e constantemente estimulado à participação. De acordo com as características referidas anteriormente, entendeu-se assim, estarmos perante cinco abordagens diferentes de ensino, sendo elas:

- a abordagem tradicional,
- a abordagem comportamentalista,

- a abordagem humanista,
- a abordagem cognitivista,
- a abordagem sócio-cultural.

Na abordagem tradicional é enfatizado o ensino-aprendizagem, este é dado às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor. Os conteúdos dados pelo professor têm de ser adquiridos pelo aluno. A relação professor-aluno é vertical, sendo o professor detentor da decisão quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interacção na aula, etc. A metodologia utilizada pelo professor é expositiva, leva para a sala de aula o conteúdo pronto e apenas se limita a falar sobre ela, onde o aluno passivamente, se limita a escutá-lo. Neste tipo de abordagem pelo professor torna-se difícil fazer um atendimento individual ao aluno, saber se o aluno está com dificuldades de aprendizagem, pois quem fala é o professor, o que no fundo faz com que a turma siga um mesmo ritmo de trabalho. No que diz respeito à avaliação, esta é realizada visando a exactidão da reprodução do conteúdo dado nas aulas.

Na abordagem comportamentalista, ensinar consiste, assim num arranjo e planeamento de contingência de reforço sob os quais os alunos aprendem e é da responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento. O objectivo aqui proposto é a aprendizagem do aluno através dos planeamentos e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem. A avaliação é igualmente realizada no decorrer do processo, já que são definidos objectivos finais e intermédios e esta avaliação é elemento constituinte da própria aprendizagem.

Relativamente à abordagem humanista, o processo de ensino irá depender do carácter individual do professor, e de como ele se inter-relaciona com o carácter individual do aluno. Não se fala em competências, pois dizem respeito a uma forma de relacionamento de professor e aluno, que é pessoal e única. Na abordagem humanista o professor é facilitador de aprendizagem. A metodologia aplicada pelo professor deve ser eficiente e este deve desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem do aluno, muitas vezes feita com base na pesquisa dos conteúdos feita pelos alunos. A avaliação para o professor faz-se tendo em conta o feedback dos alunos e a auto-avaliação feita por eles.

Na abordagem cognitivista é posto em prática um ensino que procura desenvolver a inteligência, dá primazia às atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social.

Nós temos de redefinir a aprendizagem, temos de pensar nela de modo diferente. Antes de tudo, a aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento, ou da competência, como os embriologistas preferem. O desenvolvimento não é simplesmente a

soma total do que o indivíduo aprendeu. Em segundo lugar, pensando em reforço, devemos pensar não só no reforço externo, mas no reforço interno, através da auto-regulação. (Piaget, 1979, p.80). A aprendizagem verdadeira dá-se no exercício operacional da inteligência e só se realiza quando o aluno elabora o seu conhecimento. Cabe ao professor criar situações, propiciando condições onde se possam estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação moral e racional. Cabe ao professor evitar a rotina, respostas fixas e hábitos diários. O professor deve propor problemas aos alunos, sem lhes ensinar as soluções, provocar desequilíbrios e fazer desafios. Deve assumir o papel de investigador, pesquisador, orientador e coordenador. O aluno deve ser tratado de acordo com o seu desenvolvimento mental e social.

Por último, na abordagem sócio-cultural, o professor e o aluno são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos, porque como diz Paulo Freire “...ninguém educa ninguém, ninguém se educa; os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”. (Freire, 1975, p.63). A educação é uma pedagogia do conhecimento, e o diálogo, a garantia deste ato de conhecimento. Ora, o professor é o facilitador desta mediação com o mundo.

Para que sejam atos de conhecimento, qualquer ação pedagógica deve comprometer constantemente os alunos com a problemática das suas situações existenciais. A relação professor-aluno é horizontal e não imposta e é utilizada uma metodologia activa, dialógica, critica e é criado um conteúdo programático próprio. A verdadeira avaliação do processo consiste na auto-avaliação e /ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos. Qualquer processo formal de notas, exames, etc. deixa de ter sentido na abordagem sócio-cultural. No processo de avaliação proposto, tanto os alunos como os professores saberão quais as suas dificuldades, quais os seus progressos. “ A Avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela.” (Freire, 1982, p.94).

O modo de agir do professor é fundamentado num determinado conceito imposto pela sociedade. Houve tempos em que o professor tinha um papel definido, um padrão de ação. Hoje é exigido do professor uma compreensão mais aprofundada do aluno, o que contribui para que a ação do professor em sala de aula se torne cada vez mais abrangente.

“Quando um professor é incapaz de manifestar-se amorosamente em relação aos seus alunos, dando-lhes atenção, escutando-os com paciência, dirigindo-lhes uma palavra amiga, pergunto-me se ele os vê!” (Polity, 1988).

É necessário um vínculo afectivo para que se possa compreender as necessidades e o comportamento dos alunos, bem como suas limitações. Se há a valorização dos alunos, das ideias divergentes e soluções criativas para diversos problemas, e se é incentivado o surgimento de liderança entre os alunos, há um ambiente favorável à aprendizagem.

Para Wallon (Dantas, 1983, p.20), “Um educador não poderá valer-se do uso e do emprego automático das técnicas pedagógicas. Tem que haver uma integração dessas técnicas na cultura, criando assim uma aprendizagem significativa. Portanto, mais que passar o conteúdo aos alunos, o ideal é envolvê-los na realidade”.

“O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca”. (Freire, 2002, p.73).

Podemos concluir que existem vários tipos de professores que fazem uso de métodos de ensino diferentes, mas todos têm algo em comum, marcam a vida dos seus alunos seja de forma positiva ou negativa, fomentando ou não um ensino de qualidade (aprendizagem significativa) e um bom relacionamento entre educandos.

Este estudo é de grande importância para alertar os professores de Educação Visual do quanto podem ter um papel preponderante no aluno, levando-o a avançar sem receios nas Artes Visuais.

É de ressaltar a importância fundamental de estabelecer uma verdadeira relação entre o professor e o aluno, para que o processo de ensino-aprendizagem se efetue satisfatoriamente.

“A educação pode fazer muito para promover o desenvolvimento dos indivíduos, no intuito de prepará-los para um novo desempenho comunicativo espontâneo e criativo”. (Soares, 1995).

Considerando que o ser humano depende muito de seu estado emocional para aprender, é importante questionar como é que os professores estão a trabalhar sobre o mesmo, se têm trabalhado os aspectos emocionais do aluno para que consigam transmitir não apenas o conhecimento, mas contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem.

Keller (1987) procurou sintetizar os fatores que determinam a motivação na aprendizagem através do seu acrónimo para *Attention, Relevance, Confidence* e *Satisfaction*. (ARCS), o autor identifica e descreve quatro fatores capazes de garantir uma adequada análise da motivação: a atenção, a relevância, a confiança e a satisfação.

Sendo o objetivo principal o promover a motivação, deverão ser utilizados como métodos os seguintes parâmetros: Motivação – Ganhar e manter o interesse durante a aprendizagem; Relevância – Conseguir produzir conteúdos relevantes na aprendizagem; Confiança – Construir nos alunos uma expectativa positiva quanto ao sucesso na aprendizagem; Satisfação – Atribuição de recompensas intrínsecas e/ou extrínsecas ao esforço desenvolvido pelo aluno na aprendizagem.

Segundo Oliveira (1987), *a interação professor-aluno refletirá alguns valores. Vêm-se os valores reais de um educador pelo tipo de relação que estabelece em classe.* Dentre os itens citados para o sucesso da interação professor-aluno, existe ainda a metodologia de aula do professor: Planejar bem, levar em conta a realidade do aluno e a atualidade dos fatos.

Para Freire (1996), *“o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula assim é um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.”* (Freire, 1996, p.96),

De acordo com Polity (1988), nunca é demais ressaltar a importância fundamental de estabelecer uma verdadeira relação entre professor e o aluno, para que o processo de ensino aprendizagem se efetue satisfatoriamente.

De acordo com Nérici (1972), *“a educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o que é, da melhor forma possível, sem mistificações, sem deformações, em sentido de aceitação social. Assim, a ação educativa deve incidir sobre a realidade pessoal do educando, tendo em vista explicitar suas possibilidades, em função das autênticas necessidades das pessoas e da sociedade (...). A influência da Família, no entanto, é básica e fundamental no processo educativo do imaturo e nenhuma outra instituição está em condições de substituí-la. (...). A educação para ser autêntica, tem de descer à individualização, à apreensão da essência humana de cada educando, em busca de suas fraquezas e temores, de suas fortalezas e aspirações. (...) O processo educativo deve conduzir à responsabilidade, liberdade, crítica e participação. Educar, não como sinónimo de instruir, mas de formar, de ter consciência de seus próprios atos”.* (Nérici, 1972, p.12).

De modo geral, instruir é dizer o que uma coisa é, educar e dar o sentido moral e social do uso desta coisa”.

Segundo Vygotsky (citado por Rego,1999), o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas transformando-se a si mesmo. Um educador não poderá valer-se apenas do uso automático das técnicas pedagógicas. Tem que haver uma integração da técnica na cultura, criando uma aprendizagem significativa.

Um bom professor torna as suas aulas atraentes e estimula a participação do aluno; explica o conteúdo de forma clara, utilizando técnicas e assuntos relacionados com a vida do aluno.

Esta interação deveria ser a mais importante de todas as interações sociais que ocorrem no ambiente escolar, pois é o grande meio pelo qual se realiza o processo ensino-aprendizagem.

Devem-se frisar também as consequências de uma interação negativa, pois afecta muito o desenvolvimento do aluno, como por exemplo, alguns professores demonstram estar muito desanimados em relação ao salário e a conduta dos alunos na aula. Essa reação afeta diretamente os alunos, uma vez que estando descontentes, transmitindo uma imagem negativa, o professor esquece-se da responsabilidade que tem no êxito de ensino. Outros professores diferem na forma de tratamento elogiando apenas os alunos que tiram notas altas, e diminuindo o aluno de médio e baixo rendimento, tornando ainda mais negativa a imagem do professor, ao invés de incentivar o aluno com incentivos para que o torne orgulhoso e interessado em aprender.

2. Educação artística: Motivação, Colaboração e Autonomia

2.1. Reflexão sobre orientações motivacionais Professor/Aluno

Edward Lee Thorndike (Hilgard, 1972), no princípio do século xx conseguiu criar uma interligação através de experiências efetuadas entre a aprendizagem e a motivação. É da opinião que a aprendizagem se realiza através de tentativa-e-erro, que é corroborada aquando uma satisfação por parte do aluno e que a motivação ocorre por meio da "lei do efeito". Segundo a lei anteriormente referida, dada uma determinada situação, as respostas que são seguidas pela satisfação do animal, mantidas as demais condições constantes, serão mais firmemente ligadas àquela situação, de modo que, ao reaparecer tal situação, tais respostas provavelmente reaparecerão. Ao contrário, as respostas que forem seguidas de desconforto, mantidas as demais condições, terão enfraquecidas as suas ligações com a situação, de maneira que, ao reaparecer a situação, tais respostas terão menos probabilidade de ocorrer.

A posição de Thorndike poderia ser assim apresentada:

Situação -> resposta -> satisfação -> fortalecimento da ligação entre a situação e a resposta

Situação -> resposta -> desconforto -> enfraquecimento da ligação entre a situação e a resposta

Com base em estudos feitos pela a maioria dos psicólogos na década de 1980, a motivação está diretamente relacionada com o baixo ou alto rendimento e desempenho dos alunos e que estes, numa fase ainda precoce, ou seja, logo que iniciam a sua frequência escolar, são levados a pensar que obter sucesso escolar é o fator mais importante.

Os psicólogos que analisaram a motivação verificaram que esta, não atua separada nem da aprendizagem nem da percepção e que estão em constante interação e afectação. Verificaram ainda que um motivo apresenta duas componentes identificáveis: uma necessidade e um impulso. As necessidades são fundamentadas num défice fisiológico ou com base num défice físico do corpo, podendo ser ajustadas pelos mecanismos internos da homeostase, onde esta mantém o organismo num estado estável e psicológico que são como, por exemplo, as necessidades de aprovação, afeição, poder, prestígio da própria pessoa. Os impulsos, baseados nas necessidades, apresentam uma mudança observável do comportamento. Assim, pode ser dito que uma necessidade (défice interno) induz uma pessoa a um impulso (ação) aproximando-a ou afastando-a de uma meta específica.

Ainda assim, existem alguns motivos que são adquiridos, isto é, inteiramente aprendidos; não parecem depender continuamente das necessidades básicas, como nos propôs Gordon Allport na sua teoria da motivação denominada autonomia funcional ao dizer que “muitos motivos humanos surgem quando um meio para atingir um fim se torna um fim em si mesmo. Ou seja, o caminho escolhido para chegar a uma meta de satisfação de uma necessidade mais primitiva pode tornar-se realmente uma meta”.

Relacionando emoções e motivação pode ser dito que as primeiras (emoções) sendo de diversos tipos e níveis têm um forte impacto na segunda (motivação), e a conquista de sentimentos associados com aquilo que pode ser percebido como uma emoção negativa, poderá passar a ser motivante.

Cognitivistas como Jerome S. Bruner (1975) concordam, de modo geral, com os teóricos associacionistas, que as necessidades fisiológicas ativam e dirigem o comportamento. Concordam, ainda, que os incentivos e reforços, externamente controlados, servem para iniciar e dirigir a atividade. Há, contudo, uma discordância enquanto não aceitam que tais incentivos e reforçadores possam explicar a maior parte da motivação

humana. Eles enfatizam a motivação intrínseca: os objetivos da pessoa, a intencionalidade, as expectativas, os valores e os planos, pois, estão convencidos que a aprendizagem será mais duradoura dessa forma.

Jerome S. Bruner (1975) distingue quatro motivos básicos e intrínsecos: curiosidade, busca de competência, de identificação e reciprocidade.

Abraham Maslow, um importante psicólogo na área da teoria da motivação, insinuou que existe uma ordem definida através da qual os indivíduos tentam satisfazer as suas necessidades humanas, as quais ele hierarquizou em sete conjuntos: 1) fisiológicas, 2) de segurança, 3) de amor e pertinência, 4) de estima, 5) de auto-atualização, 6) de conhecimento e compreensão, 7) estéticas. Segundo o autor, as necessidades fisiológicas devem ser satisfeitas para que emerjam as necessidades de segurança, Estas, por sua vez, deverão igualmente ser supridas para que surjam as necessidades de amor e pertinência, e, assim, sucessivamente, com as demais necessidades. As demandas de amor e pertinência, por exemplo, não surgirão se primeiramente não forem satisfeitas as fisiológicas e as de segurança (Maslow, 1970). Aqui, o sucesso global na satisfação de todas estas necessidades não é obrigatório de ser alcançado.

Um dos motivos sociais que aprendemos melhor é o motivo de aprovação social, onde tendencialmente as pessoas tendem a aprender e comportar-se com uma exatidão automática. A criança aquando a passagem por diversas fases da sua vida confronta-se com situações de conflito aprovação-desaprovação, podendo durar a vida inteira. Aqui, os professores têm um papel significativo na apaziguação de conflitos, pois, a aprovação sob a forma de notas boas, estrelas douradas, constitui-se num aliado do professor. Mas não é só o professor que pode moldar o comportamento da criança através da aprovação, também os próprios colegas o podem fazer através de aplausos. Aplausos estes, que podem desencadear uma situação impossível de controlar quando a aprovação dos pares se torna mais importante do que a do professor. Para evitar este tipo de confrontos o professor deve atuar cuidadosa e sensatamente com a situação, por forma a não se tornar frágil aos alunos. O fenómeno em que o aluno perturbador causa desordem em toda a aula, é conhecido como efeito em série. Estudos feitos indicam que o efeito em série ocorre nas aulas em que a motivação é baixa. Estes mesmos estudos indicam que em aulas onde a motivação é alta, a tentativa do professor para restaurar a ordem, é bem recebida e tem a aprovação dos alunos. Nestas aulas os alunos tendem a querer um ambiente que propicie a aprendizagem e referem que mesmo as censuras do professor são entendidas como positivas e lhes dão mais vontade de trabalhar. Nas aulas com níveis baixos de motivação, os alunos aproveitam todos os momentos para fomentar a desordem na sala de aula.

Provavelmente nenhum outro motivo adquirido tenha sido objecto de tanta discussão e investigação entre psicólogos educacionais como a motivação para a realização do sucesso. Quando a realização do sucesso acontece, o aluno fica feliz e logo o realizar pelo prazer da realização é alcançado intrínsecamente. Como nos demonstrou Coleman num relatório seu “ *O sentimento pessoal do aluno cuja competência é auto-dirigida era o fator mais importante para a determinação da realização académica*” . McClelland realizou inúmeras investigações na área da aquisição e do sucesso e concluiu que as pessoas que tomam decisões com sucesso, competem tendo em conta um padrão de excelência, tomam riscos moderados e utilizam adequadamente a informação retroativa concreta. As diferenças entre sexos no sucesso são vistas como culturalmente determinadas. Estudos elaborados demonstram que algumas mulheres falham em termos de sucesso porque aprenderam a ter medo do sucesso. O medo do fracasso presente em algumas crianças leva-as a não tomarem qualquer risco na resolução de problemas. A teoria sustenta que a ameaça do fracasso não proporciona motivação aos alunos, mas sim atua em prejuízo de um ambiente de aprendizagem seguro e eficaz.

White sugere a importância da motivação para a competência, um impulso intrínseco para dominar o seu ambiente, ser o autor do seu próprio destino, levando a pensar que este motivo tem um valor de sobrevivência para a raça humana. O professor pode e deve tirar partido do motivo para a competência na sala de aula, o que leva o aluno a estar mais interessado por aquilo em que ele é bom, e em que mostra ter competências. Segundo Piaget, o professor deve ajustar as novas entradas de estímulos ao nível de competência do aluno, mantendo a nova matéria ligeiramente acima do nível a que o aluno opera no momento.

Estreitamente ligado ao motivo de competência encontra-se a motivação para a curiosidade, onde Harlow mostra a importância da curiosidade, um motivo intrínseco e auto-reforçante de descoberta de como as coisas funcionam. A competição e a cooperação são outros dois motivos importantes para o professor e adquiridos pela criança em desenvolvimento, podendo ser atividades a desenvolver na sala de aula. Com efeito, um estudo mostra que quanto mais tempo uma pessoa fica na escola, mais competitiva se torna. Pode ainda gerar um ambiente hostil entre alunos tornando-os críticos em relação aos outros.

A aprendizagem cooperativa tem sido enumerada pela comunidade científica como a forma mais eficaz para colocar em ação uma efetiva demarcação na sala de aula. Sprinthall e Sprinthall (1993) definem-na, não como uma única técnica, mas uma mistura de técnicas de trabalho em pequenos grupos com objetivos de cooperação (Sprinthall,1993, p. 311). Os mesmos autores explicam que a tónica deve ser colocada na interdependência entre os

membros da aula atribuindo notas e reforços aos desempenhos do grupo, na medida em que a meta individual só pode ser alcançada quando todos os indivíduos do grupo alcancem as metas. Como afirma Deutch (s/d, cit. por Sprinthall & Sprinthall, 1993):

A probabilidade de recompensa está positivamente associada de forma que, à medida que a situação pessoal de cada um melhora ou piora, o mesmo acontece em relação aos outros a ponto de se eu ganhar, tu ganhas e se eu perder, tu perdes (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 516).

Sanches (2005, p. 136), citando Meijer (2003), expõe como princípios importantes para a implementação de abordagens cooperativas à aprendizagem objetivos bem determinados, métodos de ensino/aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de subgrupos – na sua opinião, os meios mais eficazes para gerir a diferença e ajudar a aprender os mais e os menos capazes. Estes e outros autores defendem, assim, que tais procedimentos encorajam a participação de todos os alunos e têm como resultado um melhor desempenho académico. Para além dos ganhos cognitivos para todos, salienta-se que quanto mais cooperativas forem as tarefas em grupo, mais positivo será o ambiente geral da sala de aula e que as mesmas conduzem a níveis mais altos de motivação intrínseca, especialmente entre as crianças menos capazes (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 516). Outro aspeto relevante prende-se com os ganhos, a nível social, possibilitados pelo aumento das interações entre os pares na sala de aula, levando os alunos, com a ajuda do professor, enquanto mediador, a aplicar os princípios da aceitação e do respeito mútuo.

A aprendizagem cooperativa, é bem defendida em termos discursivos, como prova o grande número de registos presentes no acervo científico educacional (Freinet, 1975; Johnson, Johnson, Johnson, & Anderson, 1976; Slavin, 1991; entre outros).

No entanto, o trabalhar em grupo tanto pode aumentar os sentimentos de competitividade e motivação, como aumentar sentimentos de ansiedade e proporcionar distrações. A sala de aula, pela sua natureza irá sempre promover sentimentos de competitividade entre alunos.

Freud apontou a importância da motivação inconsciente e insistiu no conceito de que a maior parte do comportamento humano é inconscientemente determinado. Um exemplo disso é a repressão, uma forma de esquecimento motivado, na exclusão consciente de memórias, pensamentos ou impulsos. Contrastando com esta motivação temos o efeito de Zeigarnik, que é uma espécie de tarefa inacabada e que o aluno recorda com mais facilidade.

O ser humano em toda a sua vida está sujeito a conflitos motivacionais, como a necessidade de dependência e de independência. A forma pela qual esses conflitos são resolvidos depende de fatores a nível cultural e motivacional.

Do ponto de vista do desenvolvimento contínuo de fatores motivacionais extrínsecos e intrínsecos apresenta ao professor estratégias a serem ajustadas à idade, ao nível de interesse e estágio do aluno.

Para Lawrence K. Frank, o ideal seria a escola e as tarefas de aprendizagem estarem organizadas de modo a promover o desenvolvimento da competência pessoal e a auto-mestria. Os objetivos primordiais da escola deveriam ser o incentivar a estimulação, a promoção e a facilitação do desenvolvimento pessoal no que diz respeito à aprendizagem.

Na prática pedagógica o tema da motivação dos alunos adquire uma importância tal que é pertinente falar aqui dela. Ela é um modelo criativo de ensino e pode ser um excelente meio contra a passividade, o aborrecimento, a falta de iniciativa e a desmotivação dos alunos na sala de aula. A criatividade, quando posta em prática nas suas diferentes formas, abarca, necessariamente, os mecanismos próprios da motivação autónoma, geradora, ela própria, de criatividade. Se os conteúdos, propostos pelo professor e as estratégias usadas, estimularem os interesses e as necessidades do aluno, a receptividade será, logo à partida, muito maior. O aluno considerará cada projeto como um trabalho pessoal, resultado das suas próprias ideias, possibilidade de concretização de algumas ideias suas ou expressão de muitos dos seus gostos. O dinamismo e a diversidade que integram a expressão criativa constituem, ao nível do pensamento, da ação e da decisão, dois dos mais fortes processos motivadores de qualquer atividade.

A ligação emocional entre o professor e a turma faz-se exatamente através do primeiro momento, das primeiras palavras proferidas. É no contacto inicial que se capta e retém a boa vontade dos alunos e se cria a empatia.

Independentemente do assunto a abordar e em qualquer fase de aprendizagem, é preciso que em todos os momentos iniciais se defina o conteúdo de cada aula. Os alunos devem ficar a saber com exatidão, o que se espera deles para aquela aula.

Cabe ao professor definir as estratégias, de acordo com o nível etário, cultural e cognitivo, comportamental dos alunos tendo sempre em conta a diversidade existente, para que se vá de encontro a todos eles, ou pelo menos à maioria usando trabalho de grupo ou individual e procurando o apoio escrito ou audiovisual.

As tarefas a desempenhar, com maior ou menor autonomia, devem ser adaptadas ao grau de dificuldade manifestado. A motivação dos alunos para as atividades da aula depende de muitos fatores, tais como a idade, sexo, aptidão intelectual, situação económica, social e familiar e traços individuais da personalidade.

Analisando os tipos mais comuns, podemos encontrar: o aluno que não precisa de estímulo. Gere a sua aprendizagem apoiado por um conjunto de fatores culturais, com base na família e nos recursos que lhe são fornecidos extraescola (atividades artísticas, visitas a museus e bibliotecas, acesso a diferentes materiais, etc.). O aluno médio, que necessita continuamente do estímulo do professor para prosseguir pois não se mostra entusiasmado, nem tão pouco desmotivado, mas revela altos e baixos no aproveitamento. No entanto estes alunos não causam grandes problemas.

Como compromisso pedagógico cabe ao professor orientar as atividades, definir estratégias, fornecer documentação de apoio, materiais de trabalho, enfim, planejar o trabalho a executar. A aprendizagem procede-se de acordo com um projeto bem definido, embora respeitando os conteúdos programáticos. Motivar os alunos exige sempre uma planificação cuidada de todas as atividades a desenvolver, para evitar tempos mortos e falta de ritmo entre as várias sequências de cada momento da aula. Promover ajuda e assistência a todos os alunos, dando especial atenção a todos aqueles que manifestem um ritmo mais lento de aprendizagem.

No fundo, é importante sentir que por vezes os professores alcançam os seus objetivos por terem despertado vocações artísticas e técnicas.

Resumindo estas poderão ser algumas das técnicas de motivação usadas na sala de aula, não necessariamente por esta ordem, apresentadas por alguns autores, tais como (Abreu, 1996; Carrasco e Baignol, 1993; Lens & Decruyenaere, 1991):

- Manifestar entusiasmo pelas atividades realizadas com os alunos, constituindo um modelo ou exemplo de motivação para eles;
- Clarificar, logo no início do trabalho, o “porquê?” da sequência dos conteúdos das atividades programadas da disciplina, levando os alunos a aperceberem-se da coerência interna entre as matérias a aprender e a adquirirem uma perspetiva global dessas aprendizagens;
- Explicitar o “para quê?” das matérias da proposta de trabalho, em termos da sua ligação à realidade fora da escola e da sua relevância para o futuro dos alunos;
- Alargar a perspetiva temporal de futuro dos alunos, levando-os a valorizar certas metas para cujo alcance a escola constitui um meio ou instrumento, contribuindo para que eles não se limitem a uma atitude imediatista e consumista face às alternativas facultadas pela sociedade atual;
- Salientar as vantagens que poderão advir para a vida futura dos alunos se estudarem, comparativamente às desvantagens se não estudarem, embora atualmente haja uma grande incerteza quanto às possibilidades de concretização dos projetos pessoais;

- Procurar saber quais são os interesses dos alunos na realização do trabalho;
- Utilizar recompensas exteriores ao gosto e à competência que a realização da própria tarefa pode proporcionar, indo ao encontro dos interesses dos alunos, apenas no início do processo de ensino-aprendizagem e quando os alunos apresentam uma motivação muito baixa;
- Deixar os alunos participarem na escolha das matérias, sempre que possível;
- Criar situações em que os alunos tenham um papel ativo na construção do seu próprio saber (de acordo com o provérbio “se ouço esqueço, se vejo lembro, se faço aprendo”);
- Aproveitar as diferenças individuais na sala de aula, levando os alunos mais motivados, com mais conhecimentos ou que já compreenderam as explicações do professor a apresentarem os conteúdos aos outros alunos com mais dificuldades, contribuindo para uma maior compreensão e retenção da matéria por parte dos primeiros e para a modelação dos últimos;
- Incentivar diretamente a participação dos alunos menos participativos, através de “pequenas” responsabilidades que lhes possam permitir serem bem-sucedidos;
- Fomentar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, através de estratégias de trabalho autónomo e de trabalho de grupo;
- Utilizar metodologias de ensino diversificadas e que tornem a explicação das matérias mais clara, compreensível e interessante para os alunos;
- Estabelecer as relações entre as novas matérias e os conhecimentos anteriores;
- Partir de situações ou acontecimentos da atualidade ou da realidade circundante para ensinar as matérias aos alunos;
- Utilizar um ritmo de ensino adequado às capacidades e conhecimentos anteriores dos alunos, privilegiando a qualidade à quantidade de matérias expostas;
- Criar situações de aprendizagem significativas para os alunos, contribuindo para uma retenção das aprendizagens a médio/longo prazo;
- Evitar levar os alunos a estudar apenas na perspetiva do curto prazo porque vão ser avaliados sobre as matérias em causa;
- Potencializar as qualidades dos alunos, para um maior empenhamento destes na tarefa a desenvolver e uma menor ansiedade face às provas de avaliação;
- Proporcionar vários momentos de avaliação formativa aos alunos, levando-os a sentirem satisfação por aquilo que já conseguiram aprender e motivação para aprenderem as matérias seguintes;

- Reconhecer o progresso escolar dos alunos, comparando os seus conhecimentos atuais com os seus conhecimentos anteriores, levando-os a perceberem as melhorias ocorridas e a acreditar na possibilidade de ainda poderem melhorar mais os seus desempenhos se se esforçarem;
- Reconhecer e evidenciar tanto quanto possível o esforço e a capacidade dos alunos, não salientando sobretudo os erros cometidos por estes;
- Ter confiança e otimismo nas capacidades dos alunos para a realização dos trabalhos, explicitando-o verbalmente;
- Contribuir para que o aluno seja bem-sucedido nos trabalhos, aumentando a sua autoconfiança, nível de excelência e “brio” na realização escolar;
- Promover a realização de trabalhos de um nível de dificuldade intermédio aos alunos, pois os trabalhos demasiado fáceis ou demasiado difíceis não fomentam o envolvimento do aluno, nem a perceção de competência pessoal na sua realização;
- Realizar exposições em espaços culturais e na escola com os trabalhos dos alunos para que o público as possa observar, valorizar, comentar e adquirir.
- Levar os alunos a atribuir os seus fracassos a causas instáveis (por exemplo, falta de esforço) e não a causas estáveis (por exemplo, falta de capacidade), para que aumentem as expectativas de sucesso e o empenhamento em situações futuras;
- Ajudar os alunos a aproveitarem o esforço dispendido nos trabalhos de aprendizagem, através do desenvolvimento de competências de estudo, pois “mais vale estudar pouco e bem do que muito mas mal”.

Segundo Libâneo (1994), o processo de ensino caracteriza-se pela combinação de atividades do professor e dos alunos. Estes, pelo estudo das matérias, sob direção do professor, vão atingindo progressivamente o desenvolvimento das suas capacidades mentais. A direção eficaz desse processo depende do trabalho sistematizado do professor que, tanto no planeamento como no desenvolvimento nas aulas conjuga objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino.

Os métodos são determinados pela relação objetivos-conteúdos, e referem-se aos meios para alcançar os objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir objetivos e conteúdos. O conceito mais simples de “método” é o de caminho para atingir um objetivo. Mas estes não se realizam por si mesmos, sendo necessária a atuação do professor, ou seja, a organização de sequências de ações para atingi-los.

Os métodos são, assim, meios adequados para realizar os objetivos.

O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem

dos alunos utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, que chamamos de métodos de ensino. Por exemplo, à atividade de explicar a matéria corresponde o método de exposição; à atividade de estabelecer uma conversa ou discussão com a turma corresponde o método de elaboração conjunta. Os alunos, por sua vez, sujeitos da própria aprendizagem, utilizam-se de métodos de assimilação de conhecimentos. Por exemplo, à atividade dos alunos de resolver tarefas corresponde o método de resolução de tarefas; à atividade que visa o domínio dos processos de conhecimentos científicos numa disciplina corresponde o método investigativo; à atividade de observação corresponde o método de observação e assim por diante.

A escolha e organização dos métodos de ensino devem corresponder à necessária unidade objetivos-conteúdos-métodos e forma de organização de ensino e às condições concretas das situações didáticas. Em primeiro lugar, os métodos de ensino dependem dos objetivos imediatos da aula: introdução de matéria nova, explicação de conceitos, desenvolvimento de habilidades, consolidação de conhecimentos, etc. Ao mesmo tempo, depende de objetivos gerais da educação previstos do plano de ensino pela escola ou pelo professor.

Em segundo lugar, a escolha e organização dos métodos dependem dos conteúdos específicos e dos métodos peculiares de cada disciplina.

Em terceiro lugar, em estreita relação com as condições anteriores, a escolha de métodos implica o conhecimento das características dos alunos quanto à capacidade de assimilação conforme, a idade e nível de desenvolvimento mental, físico e quanto às características sócio-culturais e individuais.

Em resumo, podemos dizer que os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir os objetivos do trabalho docente em relação ao conteúdo específico. Eles regulam a forma de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos.

Ainda segundo Libâneo (1994), os conteúdos de ensino dados pelo professor devem estar em correspondência com os conhecimentos científicos atuais e com os métodos de investigação próprios de cada matéria.

Libâneo (1994), refere que o professor nas suas aulas deve procurar a explicação científica de cada conteúdo da matéria; Orientar o estudo independente dos alunos na utilização dos métodos científicos da matéria; Certificar-se da consolidação da matéria anterior por parte dos alunos, antes de introduzir a matéria nova; Assegurar no plano de ensino e na aula a articulação sequencial entre os conceitos e as habilidades; Assegurar a

unidade objetivos-conteúdos-métodos; Deve organizar as aulas de modo que sejam evidenciadas as inter-relações entre os conhecimentos da matéria e entre estes e as demais matérias; Aproveitar, em todos os momentos, as possibilidades educativas da matéria no sentido de formar atitudes e convicções. Para atender a estes princípios é importante que o professor doseie o grau de dificuldades no processo de ensino, tendo em vista superar a contradição entre as condições prévias e os objetivos a serem alcançados; Faça um diagnóstico periódico do nível de conhecimentos e desenvolvimentos dos alunos; Analise sistematicamente a correspondência entre o volume de conhecimentos e as condições concretas do grupo de alunos; Vá aprimorando e atualizando os conteúdos da matéria que leciona como condição de torná-los compreensíveis e assimiláveis pelos alunos. Estabelecer, sistematicamente, vínculos entre os conteúdos escolares, as experiências e os problemas da vida prática; Exigir dos alunos que fundamentem, com o conhecimento sistematizado, aquilo que realizam na prática; Mostrar como os conhecimentos de hoje são resultado da experiência das gerações anteriores em atender necessidades práticas da humanidade e como servem para criar novos conhecimentos para novos problemas. Esclarecer os alunos sobre o objetivo da aula e sobre a importância de novos conhecimentos para a sequência dos estudos, ou para atender necessidades futuras; Provocar a explicitação da contradição entre ideias e experiências que os alunos possuem sobre um fato ou objeto de estudo e o conhecimento científico sobre esse fato ou objeto de estudo; Criar condições didáticas nas quais os alunos possam desenvolver métodos próprios de compreensão e assimilação de conceitos e habilidades (explicar como resolver um problema, tirar conclusões sobre dados da realidade, fundamentar uma opinião seguir regras para desempenhar uma tarefa etc.); Deve estimular os alunos a expor e defender pontos de vistas, conclusões sobre uma observação ou experimento e a confrontá-los com outras opiniões; Formular perguntas ou propor tarefas que requeiram a exercitação do pensamento e solução criativa; Criar situações didáticas (discussões, exercícios, provas, conversação dirigida etc.) em que os alunos possam aplicar conteúdos a situações novas ou a problemas do meio social; Desenvolver formas didáticas variadas de aplicação do método de solução de problemas.

O desenvolvimento das capacidades mentais e modos de ação é o principal objetivo do processo de ensino de que é alcançado no próprio processo de assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos, garantindo assim, uma solidez dos conhecimentos. A assimilação de conhecimento não é conseguida se os alunos não demonstram resultados sólidos por um período mais longo ou menos longo. O atendimento desse princípio exige do professor frequente recapitulação da matéria, exercícios de fixação, tarefas individualizadas a alunos que apresentem dificuldades e sistematização dos conceitos básicos da matéria.

Libâneo (1994), diz-nos também que o trabalho docente deve ser organizado e orientado para educar todos os alunos da classe colectivamente. O professor deve empenhar-se para que os alunos aprendam a comportar-se tendo em vista o interesse de todos, ao mesmo tempo em que presta atenção às diferenças individuais e às peculiaridades de aproveitamento escolar.

São vários os autores que acreditam ser importante a interação entre professor e aluno, na qual são utilizadas técnicas de aprendizagem colaborativa ao invés de um estilo autocrático e distante.

2.2. Ensino Colaborativo

Trabalhar em grupo não é um tema novo. Dos primeiros registos escritos acerca da educação (Platão e Sócrates), vê-se que a aprendizagem tinha lugar em ambientes de grupo. O que tem vindo a mudar tem sido a importância a este fenómeno.

Numa época em que o stress impera, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de criar elos de ligação entre as pessoas, elos esses que podem ser ensinados. Trabalhar em grupo implica partilhar experiências e sentimentos, que irão contribuir para que se estabeleça essa ligação e se crie um ambiente mais humano. Esse ambiente permite que os alunos interajam de forma espontânea, facilitando também a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento cognitivo.

É um processo de ensino-aprendizagem extremamente rico tanto em termos das relações entre vários intervenientes na sala de aula, como da relação destes com as Artes Visuais.

Johnson e Johnson (1992) defendem uma perspetiva em que se todos os alunos forem responsáveis pelos resultados, sucessos ou fracassos do seu grupo, sentir-se-ão compelidos a ajudar os outros e a procurarem ajuda para si próprios. Quando os alunos tomam consciência do quanto dependem uns dos outros para poderem ser bem-sucedidos, existe o que estes autores chamaram de interdependência positiva.

Outra perspectiva destas teorias, defendidas por Slavin (1992) centra-se principalmente nas recompensas, como forma de motivar os alunos.

Recompensar os grupos com base no seu desempenho (ou na soma dos desempenhos individuais) cria um sistema de recompensas interpessoal no qual os

membros do grupo darão reforços sociais em resposta aos esforços dos colegas relacionados com a tarefa. A base teórica para estas recompensas consiste na ideia de que se os estudantes avaliarem o sucesso do grupo como um todo, ajudar-se-ão uns aos outros para o alcançar.

Muitas das técnicas de ensino chamadas de aprendizagem cooperativas sublinham a importância de um ou vários dos fatores de motivação referidos. Um exemplo é a “Individualização Assistida no Grupo” proposta por Slavin (Nunes, 1996), que combina o ensino individualizado e a aprendizagem cooperativa com a utilização de uma sucessão ordenada de passos que os alunos devem seguir.

O ensino tradicional, em que o professor se limita a expor os conceitos, distribuindo de seguida exercícios repetitivos, constitui uma modalidade pobre do ensino (Abrantes, 1994). Este método, “centrado no programa” utiliza toda a espécie de técnicas conhecidas: ditados, recitações, etc. Ao envolvê-lo, o professor não se preocupa com o significado que possa ter esse saber para o aluno. É a soma de conhecimentos a transmitir que prende a sua atenção. Tudo se passa como se o professor, do ponto de vista da atitude fundamental, estivesse centrado sobre si próprio, pois tudo depende dele: as decisões, as iniciativas, os trabalhos a executar, como se devem executar, o que deve ou não aprender.

Este tipo de pedagogia não promove o desenvolvimento harmonioso da personalidade. Não é de admirar que suscite frequentemente personalidades em conflito (muitas crianças ostentam na escola uma personalidade didática, legítima, e ao mesmo tempo guardam no seu íntimo uma personalidade espontânea que tomam por ilegítima). O “bom aluno”, tão caro aos professores, nem sempre é psicologicamente são, aliás com o “mau aluno”, no qual predomina a revolta. Isto porque, esta prática pedagógica faz com que os alunos tomem o trabalho escolar como uma imposição dificilmente aceite, e os conhecimentos não alcançam sentido na medida em que não são integrados autenticamente pela personalidade. A aprendizagem perde o seu verdadeiro significado. O adolescente ou a criança são concebidos como seres passivos, uma espécie de papel em branco onde o professor escreve o que sabe, ou então são considerados como objectos de puro condicionamento. Neste tipo de prática pedagógica, a personalidade individual não é concebida como um conjunto de potencialidades prontas a atualizar-se, nem se chega a ter em conta que existe em cada um uma necessidade de criatividade, no plano expressivo e no plano do auto-desenvolvimento e da auto-organização.

O que as crianças aprendem na sala de aula depende em larga medida daquilo que elas já sabem, e é sobre a sua própria experiência que apoiam a aquisição de novos conhecimentos e de novas informações. Toda a criança deve ter a liberdade de começar a resolver a tarefa que lhe foi proposta no seu próprio ponto de partida, e não num imposto

pelo professor. Aquilo que uma criança pode já saber, outra pode ter de aprender e experimentar ainda. Por isso, se o regime for formal e demasiado dirigido pelo professor, pode acontecer que umas “acompanhem” e outras, embora expostas ao mesmo ensino, não consigam compreender. Num regime cooperativo, as crianças têm a oportunidade de construírem a ligação entre os conhecimentos que já possuem à priori e os transmitidos pelo professor ou pelos colegas.

O trabalho de grupo passou a ser uma alternativa ao ensino tradicional, podendo ser encarado como uma maneira de concretizar novas prioridades para a aprendizagem das Artes Visuais e repensar as já existentes, sem invalidar outras formas de organização de trabalho com os alunos. É cada vez mais evidente que o professor deve estar atento às necessidades dos alunos, e utilizar a tendência lúdica e curiosidade destes na realização do trabalho escolar.

No entanto, em relação a esta prática pedagógica há o receio, na maior parte das vezes não explícito, de que assim a criança não é verdadeiramente preparada para a sua futura vida de adulto, que a aquisição do saber se faz esporadicamente e que a liberdade de que goza não é a que se considera como a liberdade da pessoa. Daqui resulta que, quando nos centramos de modo demasiadamente exclusivo na criança, é difícil sair do mundo infantil que, precisamente, pretendíamos superar.

O próprio termo “aprendizagem cooperativa” tem várias interpretações: pode ser vista como trabalho em pequenos grupos, que permite aos alunos realizarem, em colaboração, uma atividade e progredirem em direcção aos seus objetivos ou pode abrigar ideias muito diversas sobre a importância do trabalho de grupo, bem com pressupostos consideravelmente diferentes a respeito da aprendizagem e do papel dos alunos e do professor na sala de aula.

Cada vez mais, a criança vai construindo os seus conhecimentos através de métodos que utilizam a cooperação, a atividade livre e a experiência individual, isto permite um desenvolvimento do fator criatividade. Isto conduziu a uma nova perspectiva de ensino, onde o trabalho de grupo apresenta especial relevância.

O trabalho cooperativo revela grandes possibilidades a vários pontos: a aquisição de conhecimentos, maior compreensão conceptual, mais motivação e acrescidas capacidades de comunicação, reflexão crítica sobre as tarefas, grandes progressos escolares, para além de outros aspectos não cognitivos, como o sentido de cooperação, o gosto pela escola, a auto-estima, entendimento mutuo e um certo grau de tolerância. O uso sistemático de processos de trabalho em pequenos grupos pode ter um profundo impacto positivo no clima da sala de aula: a turma torna-se uma comunidade em que os alunos trabalham ativamente e em conjunto para aumentar os conhecimentos, as capacidades e o prazer década um.

O sucesso ou insucesso dos métodos de aprendizagem cooperativa, depende das condições em que o trabalho dos alunos decorre, assim como o ambiente da sala de aula. Para o bom funcionamento do trabalho de grupo e para que as interações entre os alunos beneficiem a aprendizagem de todos, é necessário um ambiente que favoreça a autonomia, a liberdade de escolha sobre o método a empregar ou sobre o ritmo de aprendizagem; e onde os alunos se sintam bem, à vontade para discutir e comunicar livremente as suas ideias, bem como as dúvidas e as dificuldades que possam ter.

É preciso treinar os alunos para o tipo de trabalho cooperativo, e criar uma atitude positiva e cooperação nos seus alunos, para enriquecer as oportunidades de aprendizagem e fazer com que os alunos adquiram capacidades sociais de relacionamento.

Sucedem com frequência que os alunos (sobretudo quando têm pouca experiência de trabalhar em grupo) tendam a adotar uma perspetiva individualista mesmo que estejam sentados com vários colegas com os quais seria suposto colaborarem, preferem chamar o professor e pedir-lhe ajuda, antes de colocar as suas dúvidas aos colegas, ou então fazem simplesmente uma subdivisão prévia de tarefas e começam a trabalhar individualmente.

Para assegurar o sucesso ou eficácia do trabalho cooperativo, Slavin (1992) considera que a instituição de recompensas para o trabalho desenvolvido é um fator importante. Ele defende que existem dois elementos críticos na aprendizagem cooperativa: recompensas aos grupos e responsabilização individual. Defende ainda que os resultados positivos da aprendizagem cooperativa no aproveitamento dos alunos dependem da utilização de recompensas exteriores à tarefa, seja ela um elogio, uma atribuição de níveis ou um reconhecimento público.

Com a introdução do trabalho cooperativo como método de ensino nas escolas, e em contraste com o ensino tradicional, o professor deixa de ser considerado a “autoridade” que fornece os conhecimentos e o centro da aula. Em vez de fazer exposições mais ou menos fastidiosas sobre a matéria, passa a questionar, problematizar, reflectir e ajudar os alunos, através das investigações e análises feitas de modo a obterem respostas para as situações experimentais que lhes foram fornecidas. O aluno passa a ter um papel mais activo, que já não consiste em “absorver” os conhecimentos transmitidos pelo professor, passando ele próprio a ser um importante recurso para os seus colegas no processo de aprendizagem.

Assim, tanto o professor como os alunos, com a utilização do trabalho cooperativo como metodologia na aula, passam a desempenhar importantes papéis (não usuais na abordagem tradicional do ensino) na gestão da aula, quando a sala está organizada em pequenos grupos de aprendizagem cooperativa.

Para o bom funcionamento do trabalho cooperativo, são fatores decisivos o apoio que o professor dá aos vários grupos, nomeadamente o modo como ajuda a ultrapassar

dificuldades internas de funcionamento e como estimula a discussão e cooperação, bem como a forma como articula os momentos de trabalho com outras estratégias de aprendizagem (Abrantes, 1994).

Existem várias formas de o professor intervir, mas deve ser sempre com o mesmo propósito: facilitar as aprendizagens proporcionando interações mais eficazes nas crianças. Convém, para isso fazer perguntas gerais, de tal forma que não só a sua aplicação àquela situação seja suficiente para descobrir o erro, como também a sua aplicação a todas as situações similares. As perguntas devem também permitir a clarificação, mas o professor deve evitar avaliar o que os alunos dizem, para não os inibir (Nunes, 1996). Isto serve para que a criança se habitue a não esperar que o professor dê a informação que ela é capaz de encontrar sozinha, e também para que com o tempo, seja capaz de antecipar a ajuda do professor, fazendo ela as perguntas gerais. Desta forma, é criado um senso crítico do próprio trabalho no espírito de quem aprende, que pode ser útil posteriormente para evitar que se cometam os mesmos erros em situações semelhantes.

O professor deve adoptar uma posição que permita fornecer e apoiar as competências do grupo, intervindo subtilmente no trabalho do grupo para legitimar a sua eficácia, permitindo aos grupos mais avançados uma maior liberdade para explorar quão eficazmente os seus membros podem trabalhar juntos sem a intervenção do professor e dando tempo à turma para desenvolver essas competências.

O professor passa a ser visto como um orientador que cria situações experimentais, potencialmente interessantes e que possam gerar conflito cognitivo. O apoio dado aos alunos pelo professor, sob a forma de instrução para toda a turma, introdução e clarificação de conceitos, avaliação do processo, explicitação das regras de cooperação ou criação de hábitos de reflexão, influencia fortemente a qualidade do trabalho de grupo (Nunes, 1996). Temos que pensar no professor como aquele que cria as bases para a realização das tarefas e na maneira como as estipula (se são interessantes, se são compreensíveis, se pensa nas sugestões para a resolução das tarefas, se procura fontes de informação e se apresenta os materiais necessários).

Um dos problemas que podem surgir na utilização da aprendizagem cooperativa na sala de aula, é o ritmo do trabalho dos diversos grupos, que pode ser muito variável. Assim, o professor tem de preparar atividades extra e de estabelecer qual a base comum a todos os grupos que permite uma reflexão coletiva posterior ao nível de toda a turma.

Assim, em traços muito gerais, o papel do professor na gestão do trabalho de grupo deve consistir em tomar decisões acerca do tamanho e composição dos grupos, sua duração e materiais a utilizar; explicitar a tarefa; assegurar que os alunos se sintam responsabilizados individualmente e promover a interdependência positiva entre os

membros do grupo; monitorar e intervir no trabalho dos grupos; avaliar e discutir a qualidade da atividade desenvolvida; e proporcionar tempo para que os alunos possam apreciar essa atividade.

Relativamente ao aluno, é importante que este se sinta responsável pelo trabalho do seu grupo, e pela apresentação nos prazos definidos dos produtos desse trabalho.

Os efeitos da aprendizagem cooperativa são melhores mediante a coesão do grupo, no sentido em que os alunos ajudar-se-ão uns aos outros, no alcance do sucesso, por se preocuparem e quererem que os seus colegas sejam bem sucedidos (Slavin, 1992).

Se os alunos tiverem a trabalhar em pequenos grupos, estes podem perceber e identificar melhor as dificuldades dos seus colegas do que o professor, sendo a sua linguagem mais acessível também para os colegas.

Parece ser importante que os alunos avaliem o seu desempenho e o do seu grupo, para além da avaliação feita pelo professor. Uma das medidas para o permitir é pedir aos alunos que preencham fichas de autoavaliação, onde cada um avalia o desempenho de cada um dos seus colegas. Essas fichas podem ser apresentadas no final de cada período ou no final de cada unidade temática.

Estas ações permitem que os professores tenham uma ideia mais aprofundada sobre o modo de funcionamento de cada um dos grupos, que pode servir de base para a deteção de problemas e respetiva resolução.

É importante que os alunos tenham oportunidade para avaliar a forma como o seu grupo trabalhou e como poderão melhorar alguns aspectos no futuro.

Será que os alunos, quando estão na aula, devem estar sempre em cooperação? Por muito vantajoso que seja o trabalho de grupo, o trabalho individual continua a ter o seu interesse e é indispensável que existam momentos de discussão na aula que envolvam toda a turma.

As recomendações dos autores apontam no sentido de o professor dar importância a três tipos de estruturas para que a aprendizagem se torne mais significativa: o trabalho com toda a turma é apropriado para o ensino de conhecimentos básicos e na modelação de estratégias, o trabalho de grupo deve ser usado na prática de capacidades novas ou consideradas difíceis, e um ambiente individualizado ou competitivo exige que os alunos demonstrem conhecimentos e capacidades.

Uma metodologia muito usada consiste, num primeiro momento, na introdução e apresentação da tarefa, com a explicação por parte do professor a toda a turma, um segundo momento de resolução em pequenos grupos, e, em último lugar, uma discussão final partilhada com toda a turma, eventualmente com reflexão e avaliação, sobre os resultados obtidos por cada um dos grupos, explicados e justificados aos outros elementos

da turma. Esta última fase pode desempenhar um papel fundamental na auto-regulação e na capacidade de tomar decisões dos alunos (Kutnick & Rogers, 1994).

Quem não se recorda de alguém já ter dito o quanto determinado professor foi capaz de influenciar consideravelmente na opinião, motivação e relação do aluno a uma disciplina específica? Este facto recorrente encontra na psicanálise fundamentações teóricas para sua sustentação: as transferências, que seriam reedições dos impulsos e fantasias despertadas que trazem como característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do professor.

3. Relação professor / aluno e o papel do aluno

A relação entre pessoas é indispensável na realização comportamental e profissional. Desta forma, a análise dos relacionamentos entre professor/aluno abarca interesses e intenções, sendo esta interação o expoente das consequências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e junção de valores nos membros da espécie humana.

Neste sentido, a interação estabelecida caracteriza-se pela seleção de conteúdos, organização, sistematização didática para facilitar a aprendizagem dos alunos e exposição onde o professor apresentará os seus conteúdos pedagógicos.

O educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida. (Gadotti,1999).

Desta maneira, o aprender torna-se mais interessante quando o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação aplicados em sala de aula. O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, não é uma tarefa que cumpre com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que isto possa ser combatido, o professor deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando todas as suas ações no desenvolver das atividades.

As preocupações do professor não podem passar somente com o conhecimento através da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da

cidadania do aluno. Apesar de tal, para que isto ocorra, é necessário que o professor esteja consciente de que o seu papel é de ser um facilitador de aprendizagem, ser aberto às novas experiências, procurando compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas dos seus alunos e tentar levá-los à autorrealização.

De modo concreto, não podemos pensar que a construção do conhecimento é entendida como individual. O conhecimento é produto da atividade e do conhecimento humano marcado social e culturalmente. O papel do professor consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação do aluno.

O trabalho do professor dentro da sala de aula, o seu relacionamento com os alunos é expresso pela relação que ele tem com a sociedade e com a cultura.

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que as suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade. (Abreu & Masetto,1990).

A relação entre professor e aluno depende, essencialmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com os seus alunos, da sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor, educador da era industrial com raras exceções, deve procurar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente dos seus deveres e das suas responsabilidades sociais.

As sucessivas mudanças na sociedade fazem com que os alunos de hoje já nasçam numa sociedade informatizada e a influência visual faça com que ampliem outro tipo de atenção apreendendo de outra forma. A aprendizagem não é uma tarefa que o aluno realiza individualmente, mas sim guiado pelo professor. O seu processo de aprendizagem também é influenciado pelos seus comportamentos vinculados ao afeto, amizade, companheirismo, motivação, criatividade e capacidade de resolver problemas. Existem, ainda, algumas condições físicas, psicológicas, ambientais e sociais que podem envolvê-los ou inibi-los na sua aprendizagem.

Assim, a iniciativa do professor em acrescentar mais informações ao conteúdo de aula com a intenção de o aluno saber mais é importante. Há a troca constante de

informações pela Internet. Hoje em dia, é comum os professores acederem à Internet no momento da aula, para assim, mostrarem outros exemplos de conteúdos aos alunos e debaterem novas ideias, técnicas, etc.

Se é verdade que é tarefa do educador criar um clima que favoreça a aprendizagem pois o seu comportamento em relação aos educandos é de fundamental importância para que ocorra uma aprendizagem significativa, também não é menos verdade que a iniciativa na escola pertence ao aluno e não ao professor.

O desenvolvimento da aprendizagem, competências, saberes ou a formação de interesses, vão progressivamente moldando o aluno e ocorrem cada vez mais no contexto da escola, construindo a sua identidade pessoal e a sua orientação para o futuro, embora como dizia Agostinho da Silva *“o que há de fundamental na criança e no seu desenvolvimento depende da qualidade, da força, do poder vital do seu impulso interior”* (Silva, 2000, p.176).

Tendo à sua disposição os livros e material de trabalho, o papel do aluno deverá ser o de Auto instruir-se, estudar por si, descobrir, construir, fazer ele próprio as experiências e perceber como se constrói o saber. Hoje em dia o aluno tem que aprender a pesquisar por ele próprio e aprender com os seus próprios erros, pois ao errar o aluno é obrigado a repetir e isso vai aperfeiçoar a sua técnica.

4. O desenvolvimento de competências na disciplina de Educação Visual

4.1. Conceito de Competência

O termo competência é, muitas vezes, utilizado com sentidos distintos e com diversas implicações. A *“competência implica aprendizagem e experiência na utilização dos conhecimentos”*. Neste sentido, *não nos devemos centrar unicamente nos saberes, mas sim “criar condições favoráveis à mobilização e à transferência desses saberes. A competência implica um certo grau de autonomia relativamente ao uso do saber, em diversas situações”* (Perrenoud, 2001, p.15).

De acordo com Abrantes (CNEB, 2001), *“uma competência integra conhecimentos, capacidades, atitudes, valores e pode ser entendida como saber em ação ou em uso”*.

Neste sentido, a competência não se identifica com um “*comportamento*” que se manifesta num dado momento e em situações específicas e pré-determinadas. Para Perrenoud (2001, p.21), “*está relacionada com o processo de mobilizar ou ativar recursos – conhecimentos, capacidades e estratégias em diversos tipos de situações e especialmente em situações problemáticas*”. Podemos assim dizer que a competência está relacionada com a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.

A competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades...) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos. A competência pertence à ordem do “saber mobilizar”. Para haver competência, é preciso que esteja em jogo um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais...). (Perrenoud, 2001, p.21).

Ainda, segundo Perrenoud (2003, p.13), “*a competência é uma mais-valia acrescentada aos saberes, é ter a capacidade de a utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões e atuar no sentido mais vasto da expressão*”. Assim, é necessário dotar os alunos de competências adequadas para lidarem e enfrentarem as constantes mudanças a que estão sujeitos, bem como para aprenderem a aprender e a participar na melhoria da sociedade.

Desta forma, as habilidades estão relacionadas com o saber-fazer (Bordoni, 2003): “*O principal objetivo da resolução de problemas é o da superação de obstáculos e estímulo à atividade cognitiva, contribuindo a aprendizagem para o desenvolvimento pessoal, na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade e construir não significa inventar*” (Alves, 2004).

Deste modo, de acordo com Perrenoud (2001), *a abordagem por competência não pretende mais do que permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para atuar.*

Para Perrenoud (2000, p.15), a noção de competência designa “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Para tal, insiste em quatro aspetos:

- 1- As competências não são saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
- 2- Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa trata-la em analogia com outras, já encontradas;

- 3- O exercício da competência passa por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação;
- 4- As competências profissionais constroem-se, em formação, mas, também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

Competências específicas adquiridas em Educação Visual.

Dimensões das competências específicas

Ao longo do ensino básico as competências que o aluno deve adquirir em Artes Visuais articulam-se em três eixos estruturantes – fruição-contemplação; produção-criação; reflexão-interpretação.

As metas de aprendizagem em Educação Visual trabalham o programa, organizado por conteúdos e temas, de forma a convertê-los em competências adquiridas pelos alunos. São um instrumento auxiliar do trabalho do professor que assim tem um referencial comum de resultados a alcançar.

De acordo com o documento do M. E. as metas de aprendizagem são as seguintes:

.. constituem, assim, instrumentos de apoio à gestão do currículo, e são disponibilizadas para serem utilizadas voluntária e livremente pelos professores no seu trabalho quotidiano. Não sendo documentos normativos, pretende-se que o seu uso efetivo decorra do reconhecimento da sua utilidade prática.”

.. são entendidas como evidências de desempenho das competências que deverão ser manifestadas pelos alunos, sustentadas na aquisição dos conhecimentos e capacidades inscritos no currículo formal, constituindo por isso resultados de aprendizagem esperados.”

.. serão sempre expressas em termos do desempenho esperado por parte do aluno.”

... são suscetíveis de gestão diversificada por cada escola.”

As metas de aprendizagem estabelecidas para a disciplina de Educação Visual, que figuram organizadas por domínios distintos, são 10:

Domínio: apropriação das linguagens elementares das artes

1. O aluno domina e aplica conceitos relacionados com a comunicação visual e as artes visuais, bem como diversos meios de expressão plástica que usa expressivamente e/ou com a intenção de produzir significado e sentido.
2. O aluno compreende que a perceção visual do mundo envolvente resulta da interação dos elementos definidores da forma.
3. O aluno identifica a estrutura das formas naturais e construídas, bem como das imagens e dos objetos culturais.

Domínio: desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação

4. O aluno utiliza o desenho como um meio para a representação e criação de formas, para a execução de registos de observação, utilizando diversos meios de expressão plástica em diversos suportes.
5. O aluno cria narrativas, utilizando diferentes linguagens visuais.
6. O aluno usa os elementos definidores da forma no desenho, na sintetização de informação, na produção de imagens e na criação plástica bi e tridimensional.

Domínio: desenvolvimento da criatividade

7. O aluno integra no seu processo criativo diferentes conhecimentos, mobilizando-os no sentido de fazer, produzir ou transformar algo, mas também na procura de soluções para os problemas.

Domínio: compreensão das artes no contexto

8. O aluno entende as artes visuais como um valor cultural em diferentes épocas e culturas.
9. O aluno analisa e interpreta diferentes narrativas visuais, presentes nas imagens e nos objetos da cultura visual e popular.
10. O aluno compreende as relações do homem com o espaço (construído e/ou representado): proporção, escala, movimento, ergonomia e antropometria.

(Programa do Ministério da Educação).

www.dgidc.min-edu.pt/

5. Planificações / Educação Visual

5.1. Reflexão sobre modelos de planificações utilizados e seus objetivos

Cada professor tem um estilo único, tem uma forma diferente de encarar o processo de ensino/aprendizagem, e isso reflete-se na forma como planifica e nas intenções com que o faz. Pretende-se que a planificação seja um meio, não um fim em si mesmo. Serve para refletir sobre as melhores formas de trabalhar com os alunos, o que resulta com uma determinada turma pode não funcionar com outra, também por isso, uma planificação nunca pode ser rígida, mas sim flexível. É um vetor orientador da ação, mas não deve ser diretivo, no sentido em que o professor não se deve limitar àquilo que planeou. Corre desta forma o risco de “não dar ouvidos” aos interesses e dúvidas dos alunos, como se eles fossem apenas uma parte da aula. Contudo, são eles que fazem a aula acontecer, durante a planificação o professor deve ter sempre em mente os seus alunos. Assim, faz sentido fazer “desvios” ao percurso planeado, continuando a planificação a ser “válida” como fio orientador. Deve-se sempre avaliar e, alterar os planos, se isso se revelar uma mais-valia para o processo de construção de conhecimento por parte dos alunos. Não se pode considerar um modelo certo em detrimento de um errado, pois cada caso é um caso, e pode até fazer sentido usar simultaneamente mais do que um tipo de planificação.

No entanto, permitindo-nos um juízo de valor, consideramos que o estilo de trabalho que mais se aproxima das exigências sociais feitas aos estudantes de hoje, é o trabalho de projeto. “(...) a escola deverá formar indivíduos que, como cidadãos, associem autonomia e solidariedade, dominem simultaneamente conhecimentos estruturantes e específicos, mantenham a disposição para atualizarem o seu saber, se situem em posição de reflexão crítica e se manifestem tolerante e capazes de diálogo. São orientações que reconhecem o que papel do professor tende a alterar-se, sendo-lhes solicitadas múltiplas competências para dar respostas adequadas aos processos de interação desenvolvidos na sala de aula.” (Fátima Braga et al., 2004, p.29).

“ (...) o modelo de planificação seguido é importante, pois reflete a maneira como foi concebida a aula (...).” (Braga, 2004, p.26)

Dos modelos de planificação utilizados fazem parte: A planificação linear que se caracteriza pela definição clara e rigorosa dos objetivos que explicitam as competências que os alunos devem adquirir. Só depois é que são selecionados os modos de ação e as atividades específicas tendo em vista alcançar as finalidades predeterminadas.

Metas → Ações → Resultados (Arends, 1999, p.54).

Este modelo de planificação baseia-se nos princípios definidos pelas teorias técnicas, e dá grande ênfase aos objetivos e metas a alcançar. Estes devem descrever o resultado que se pretende que os alunos obtenham, sendo por isso um tipo de pedagogia virada para a mestria, que pretende consciencializar e objetivar as aprendizagens a fazer. (Braga, 2004).

Na planificação conceptual teve-se em consideração as representações prévias dos alunos sobre determinado assunto. Foram valorizadas as representações próprias de cada um, aproveitando as corretas e desenvolvendo formas de alterar as erradas. Neste último caso deve tentar perceber-se as causas de tais conceitos incorretos. Trata-se portanto de um ensino baseado na mudança conceptual, em que o professor elabora etapas sucessivas que levam os alunos à construção do saber. Este tipo de planificação tem como base as representações dos alunos, para a partir daí criar situações que promovam a mudança conceptual. Assim, tendo isto em conta, desenvolvem-se planos dinâmicos, abertos e flexíveis.

Planificação a longo prazo que foi feita no início do ano e, tem como principal objetivo selecionar e distribuir os conteúdos, tendo em vista o melhor para a escola e baseando-se nas orientações do plano curricular de escola. As opções que se fazem a este nível vão sofrer ajustamentos ao longo do ano, e para cada turma em particular, após se conhecer os alunos. Pois, é a partir da avaliação que foram feitas das necessidades de cada turma, que podemos intervir diretamente sobre elas.

Nas planificações anuais refletimos sobre as atitudes, metas e temas gerais que pretendemos “passar” para os alunos. As atitudes, por exemplo, não se podem tratar numa aula, só através de determinadas vivências ao longo do ano, que devem ser previstas por nós. Quanto à matéria a dar ao longo do ano, há sempre inúmeros temas a tratar e atividades a realizar, contudo o tempo não chega para tudo, por isso tem de se selecionar o que é realmente importante. Outro especto a ter em conta são os ciclos do ano letivo,

nomeadamente os períodos de aulas, dias da semana, feriados, períodos de férias, entre outros.

- Algumas das tarefas, a realizar em grupo ou individualmente, são:
- Analisar o programa da disciplina, tendo em conta os conteúdos que não foram lecionados no ano anterior;
- Dividir e ordenar o programa em unidades didáticas a serem desenvolvidas;
- Organizar e ordenar as unidades de modo a formarem um todo coerente;
- Definir os objetivos a atingir pelos alunos em cada unidade, assim como, capacidades a desenvolver, atitudes a fomentar e conhecimentos a adquirir;
- Definir estratégias a implementar, atividades e processos de avaliação;
- Distribuir os conteúdos pelo tempo disponível.

Planificações a médio prazo são os planos de uma unidade de ensino, ou de um período de aulas. “Basicamente, uma unidade corresponde a um grupo de conteúdos e de competências associadas que são percebidas como um conjunto lógico.” (Arends, 1999).

Para planificar uma unidade é necessário interligar objetivos, conteúdos e atividades. Desta forma tracei o percurso para uma série de aulas refletindo a compreensão tanto ao conteúdo como ao processo de ensino. Também foi necessário equacionar os materiais necessários de forma mais concreta, a motivação dos alunos, os instrumentos de avaliação, entre outros.

Algumas etapas a ter em consideração:

- Identificar e ordenar conteúdos, bem como, definir os objetivos correspondentes a esses mesmos conteúdos e as competências que os alunos devem adquirir.
- Identificar os conceitos já existentes, pré-conceitos, e os novos conceitos a desenvolver;
- Definir estratégias a implementar, atendendo aos alunos e aos objetivos definidos;
- Criar estratégias de avaliação;
- Distribuir os diferentes conteúdos pelas aulas disponíveis.

Planificações a curto prazo / planos de aula são aqueles a que disponibilizamos mais atenção. É também aqui que melhor se percebe da forma como o encaramos a dinâmica do ensino/aprendizagem. *“Normalmente, os planos diários esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e atividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais envolvidos e os processos de avaliação.”* (Arends, 1999).

Entre a fase anterior e esta deve-se preparar materiais necessários como, fichas de trabalho, exercícios, webquest, material de apoio a atividades práticas, atividades experimentais, saídas de campo, entre outros.

Como aqui se considera a aula em si, existem uma série de pormenores práticos a ter em conta e, especificar outros que já tinham sido considerados anteriormente.

São eles:

- Sumário;
- Novos conceitos a ser lecionados, os pré- requeridos e, o encadeamento adequado;
- Objetivos a atingir e competências a adquirir pelos alunos;
- Estratégias, atividades específicas;
- Tipo de exercícios;
- Materiais necessários;
- Linguagem específica a utilizar, observações pertinentes;
- Momentos de questionação/avaliação;
- Tempo a distribuir pelas diferentes tarefas.

Aquando da planificação das Uts, procuram-se estratégias e temas para dotar os alunos da capacidade de discriminar nas formas visuais os seus aspetos formais, funcionais, materiais e as suas qualidades expressivas. Para que o aluno desenvolva a sua sensibilidade estética, ao longo das aulas de EV o aluno é confrontado com a análise e reflexão de obras de arte e até as suas próprias criações.

Assim, o desenvolvimento da sensibilidade estética pressupõe que ao longo do seu processo de crescimento o aluno desenvolva as seguintes capacidades:

- Analisar a adequação dos meios à ideia ou intenção expressas;
- Ser sensível ao valor estético de diferentes formas de expressão visual.

Ao planificar as atividades devemos ter como base fundamental a liberdade de expressão dos alunos, procurando envolvê-los com vários materiais proporcionando-lhes

experiências onde eles possam representar a realidade observada, onde a criatividade e imaginação sejam um aspeto fulcral, onde os alunos possam desenvolver a destreza manual, manipulação de materiais e objetos e descoberta de formas e volumes.

No entanto, não devemos esquecer que um docente tem também o dever de ter uma individualidade própria dentro do ensino e uma visão particular do mesmo, independentemente de qualquer orientação que possa existir, pois uma mesma unidade de trabalho nunca será aplicada de igual forma por professores diferentes.

6. Material didático

6.1. Reflexão sobre a importância do material didático.

Os materiais didáticos e em especial o livro didático exercem um papel mediador entre o ensino e a aprendizagem. Este recurso pode ser uma ajuda nas aulas de expressões, mas também pode acontecer que o livro ganhe centralidade no percurso educativo, tornando-o uma dependência para as aulas.

Enquanto professor, o recurso a este material não é muitas vezes utilizado, talvez devido ao facto do manual não ser um recurso obrigatório quando falamos da disciplina de EV.

Uma das maiores dificuldades aquando a planificação dos conteúdos é a carência de informação nos manuais, o que leva à necessidade da criação constante de recursos digitais. Com isto, não se devem excluir os manuais nas disciplinas de artes, mas seria benéfica a sua reformulação para que se melhore e adeque à metodologia das disciplinas.

A aplicação de projetores digitais e quadros interativos, promove a utilização destes equipamentos, pois o acesso flexível à informação e o facto de estarem assimilados num mesmo documento múltiplos formatos (texto, imagem, vídeo e som) fazem destes documentos aprazíveis suportes de informação que, muito naturalmente, irão otimizar o processo de ensino/ aprendizagem e insurgir a forma de encarar o processo didático. Por este motivo a utilização com recurso ao projetor digital nas aulas deve ser uma prática constante.

A aplicação do Power Point como material didático é pensada por melhor e mais facilmente se adequar às várias faixas etárias e ao nível de ensino. Criadas apresentações

com os conteúdos específicos para cada unidade, e reformulados sempre que se considere necessário. O PowerPoint é uma ferramenta utilizada, com a qual é relativamente fácil organizar assuntos para produzir apresentações. Nestas apresentações, usando esta ferramenta é possível incluir imagens e texto com as quais as aulas se tornam mais atrativas.

O PowerPoint como ferramenta de ensino contribui de forma positiva para o melhor aproveitamento dos alunos em sala de aula e facilita a planificação das aulas, tornando-se visualmente interessantes.

O recurso à imagem para a aprendizagem pode converter o processo de percurso educativo num ato com sentido em si mesmo. Assim, o professor de Educação Visual pode recorrer à imagem para mostrar aos alunos o seu poder comunicacional, para potenciar a criatividade, a fantasia e a livre interpretação.

7. A disciplina de Educação Visual no 9º ano de escolaridade

7.1. Reflexão/ Programa Nacional de Educação Visual

Arte assume-se como uma componente integrante da Lei de Bases do Sistema Educativo. Nos três ciclos da educação básica os alunos têm a oportunidade de contactar, de forma sistemática, com a Educação Artística como área curricular. A abordagem às Artes Visuais faz-se através da Expressão Plástica, da Educação Visual e Tecnológica e da Educação Visual, que desempenham um papel essencial na consecução dos objetivos da Lei de Bases.

A Arte como forma de apreender o Mundo permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura. A relevância das Artes no sistema educativo centra-se no desenvolvimento de diversas dimensões do sujeito através da fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação.

A escola, nas suas múltiplas experiências educativas, deve proporcionar o acesso ao património cultural e artístico, abrindo perspetivas para a intervenção crítica. Neste contexto, as Artes Visuais, através da experiência estética e artística, propiciam a criação e a expressão, pela vivência e fruição deste património, contribuindo para o apuramento da

sensibilidade e constituindo, igualmente uma área de reconhecida importância na formação pessoal em diversas dimensões – cognitiva, afetiva e comunicativa.

Acredita-se que a educação em Artes Visuais, num processo contínuo ao longo da vida, tenha implicações no desenvolvimento estético-visual dos indivíduos, tornando-se condição necessária para alcançar um nível cultural mais elevado, prevenindo novas formas de iliteracia.

A Arte não está separada da vida comunitária, faz parte integrante dela. A aprendizagem dos códigos visuais e a fruição do património artístico e cultural constituem-se como vertentes para o entendimento de valores culturais promovendo uma relação dialógica entre dois mundos: o do Sujeito e o da Arte, como expressão da Cultura. O entendimento da diversidade cultural ajuda à comparação e clarificação das circunstâncias históricas, dos modos de expressão visual, convenções e ideologias, valores e atitudes, pressupondo a emergência de processos de relativização cultural e ideológica que promovem novas formas de olhar, ver e pensar. Estas formas revelam-se essenciais na educação em geral, pelo facto de implicarem processos cooperativos como resposta às mudanças que se vão operando culturalmente.

(Programa do Ministério da Educação).

www.dgidc.min-edu.pt/

7.2. Reflexão e considerações sobre as práticas na disciplina de Educação Visual.

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspetivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.

As artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida (Programa do Ministério da Educação).

Relativamente às práticas na disciplina de Educação Visual, deverá ser considerado:

1. O domínio de uma grande diversidade de suportes, em escalas e matérias diferenciadas, e suas potencialidades;
2. O domínio dos diferentes meios atuantes, integrando o conhecimento da sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações;
3. O domínio de fatores, processos e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial e dinâmica e sua articulação operativa na representação e expressão gráfica;
4. O domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação, compreendendo práticas de ocupação de página, enquadramento e processos de transferência;
5. A capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível e o domínio, no campo dos estudos analíticos de desenho à vista, de proporção, escala e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria, configuração e pontos de inflexão de contorno, acompanhada do desenvolvimento de uma capacidade de síntese gráfica;
6. A adequação da formulação gráfica à função, à audiência e à tecnologia de divulgação;
7. A eficácia técnica no uso dos recursos gráficos e construtivos;
8. A utilização de novas tecnologias e sua aplicação às tarefas e processos do desenho.

7.3. Reflexão sobre os objetivos da disciplina de Educação Visual

- Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação.
- Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação de pinturas.
- Desenvolver a motricidade fina.
- Usar o desenho, a pintura, a escultura e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação formalizando uma contextualização.
- Conhecer as articulações entre perceção e representação do mundo visível.
- Representar bi - e tridimensionalmente uma imagem através de meios riscadores e outros materiais adequados à sua representação utilizando-os adequadamente (papel, linóleo, gesso, ferro, etc.,).
- Compreender as relações do Homem com o espaço: proporção, escala, movimento, ergonomia e antropometria.

- Conceber projetos e organizar com funcionalidade e equilíbrio os espaços bidimensionais e tridimensionais.
- Perceber os mecanismos preceptivos da luz/cor, síntese aditiva e subtrativa, contraste e harmonia e suas implicações funcionais.
- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.
- Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.
- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.
- Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia.
- Dominar as diferentes fases metodológicas de desenvolvimento de um projeto, nas diversas áreas em estudo.
- Relacionar-se responsavelmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiossincrasias e posições discriminatórias.
- Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos. (Programa do Ministério da Educação).

PARTE II

A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO II

OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA

Neste capítulo pretendemos apresentar o objeto de estudo utilizado nesta investigação, onde procurámos saber as opiniões dos alunos inquiridos, acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Professor de Educação Visual na sala de aula. Será apresentada a metodologia do nosso estudo e as justificações que determinam a sua escolha; aborda-se o objetivo do estudo e suas finalidades. Referem-se os instrumentos de pesquisa utilizados e os critérios dos mesmos, assim como os procedimentos metodológicos adotados.

2. OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA

2.1. Objetivo geral e objetivo específico

Objetivo Geral

Saber em que medida o Professor de Educação Visual tem um contributo importante na escolha das Artes Visuais pelo aluno.

Objetivos Específicos

- Analisar a importância que os alunos atribuem à atividade criadora na educação.
- Analisar alguns dos elementos da Filosofia do Professor.
- Analisar as diferentes abordagens e métodos de ensino utilizadas pelo professor.
- Analisar qual a participação do professor em relação ao comportamento e desenvolvimento da aprendizagem do aluno.
- Analisar a importância da interação entre professor – aluno na escola, (segundo vários autores).
- Analisar a importância de fomentar uma aprendizagem cooperativa ao invés de um estilo autocrático e distante.
- Analisar a influência do professor na opinião, motivação e relação do aluno na disciplina de Educação Visual.
- Analisar as atividades dadas pelo professor para estimular a motivação e o ensinar/gosto pelas artes.
- Analisar as orientações pedagógicas dos professores (democratizantes, libertários, modernistas, elitistas).

2.2. Metodologia da Investigação

2.2.1. Finalidades e objetivos do estudo

Este trabalho tem um carácter explicativo, tendo como preocupação central identificar o contributo do professor de Educação Visual na escolha das Artes Visuais pelo aluno, seguido de um pensamento dedutivo, fundamentado por pesquisa bibliográfica e estudo de campo. Uma vez que a finalidade deste estudo é interpretar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Professor de Educação Visual na sala de aula optámos pela metodologia quantitativa, para compreendermos de que forma pode o Professor de EV contribuir para a escolha pelas Artes Visuais pelo aluno.

O aluno de Educação Visual é o ponto-chave deste trabalho, que pode apontar ou não o professor de Educação Visual como determinante na sua escolha pelas Artes Visuais. Os dados deste trabalho foram obtidos pela utilização de um questionário direto feito a alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade em escolas pública e semiprivada, sendo esta, tutelada pelo Ministério da Defesa.

Com base em levantamentos bibliográficos serão feitos os fundamentos teóricos aos resultados obtidos.

Segundo Bell (2004, pp. 19-20), os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles”

Para Bogdan (1994) a utilização de Métodos Quantitativos está associada à investigação experimental ou quase - experimental o que pressupõe a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos, o controlo de variáveis, a seleção aleatória dos sujeitos de investigação (amostragem), a verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatística e uma utilização de modelos matemáticos para testar essas mesmas hipóteses. O objetivo é a generalização dos resultados de uma determinada população em estudo a partir da amostra, o estabelecimento de relações causa – efeito e a previsão dos fenómenos.

- A investigação quantitativa implica que o investigador antes de iniciar o trabalho elabore um plano de investigação estruturado, no qual os objetivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente.

- A elaboração do plano deverá ser precedida de uma revisão de literatura pertinente (também nos métodos qualitativos, diga-se), a qual é essencial não só para a definição dos reais objetivos do trabalho, como também para a formulação de hipóteses e para a definição de variáveis.
- Os objetivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos, testar teorias.
- Quer se trate de uma investigação experimental, quer se trate da caracterização estatística de uma determinada população (por exemplo mediante a administração de um inquérito por questionário ou por entrevista estruturada), procede-se à seleção de uma amostra que deverá ser representativa da população em estudo, para que os resultados possam ser generalizados a essa mesma população, o que implica a seleção aleatória dos sujeitos de investigação.
- Em métodos quase-experimentais assumem-se as limitações da não aleatorização.
- Para testar as hipóteses (verificação ou rejeição) existe uma grande variedade de testes, cuja eficácia é reconhecida.
- Uma das principais limitações dos métodos quantitativos em Ciências Sociais está ligada à própria natureza dos fenómenos estudados: complexidade dos seres humanos; estímulo que dá origem a diferentes respostas de acordo com os sujeitos; grande número de variáveis cujo controlo é difícil ou mesmo impossível; subjetividade por parte do investigador; medição que é muitas vezes indireta, como é por exemplo o caso das atitudes; problema da validade e fiabilidade dos instrumentos de medição.

- A categorização dos métodos depende dos autores.

Método → etimologia → grego → "caminho para"....estratégia usada pelo investigador para responder a um problema que ele próprio se colocou.

Categoria A – Métodos Quantitativos

Categoria B – Métodos Qualitativos

- Os métodos quantitativos apresentam resultados em números (estatística).

Os métodos qualitativos apresentam resultados em termos verbais.

Os métodos quantitativos assentam numa filosofia de positivismo lógico. Já os métodos qualitativos assentam numa filosofia naturalmente fenomenológica, que aceita várias realidades criadas por variadas variáveis (indivíduos, sociedade, crenças).

- ... Admitem-se «misturas»... semi-quantificações... elementos qualitativos em estudos quantitativos...

2.3. Sequência das Etapas de Investigação

O facto de se ter optado por uma investigação quantitativa, justifica-se por se considerar o procedimento mais consistente em função das peculiaridades da investigação. Estamos perante um estudo com uma especificidade própria, referente a um período concreto, a um local, que pretende encontrar pistas de reflexão, hipóteses de trabalho e alargar também as metodologias e práticas pedagógicas, daí a sua função heurística.

Passamos a explicitar, em termos gerais, todas as etapas da investigação.

Começámos por efetuar uma revisão bibliográfica, selecionando diversos textos e artigos referentes ao tema objeto de estudo.

Para procedermos ao trabalho de investigação que nos propúnhamos desenvolver, solicitámos, junto dos Diretores Executivos de cada uma das quatro escolas, sendo elas: o IPE, CM, ESMT e ESFL, autorização para a aplicabilidade de um questionário a alunos, comprometendo-nos a utilizar os dados recolhidos de todos os intervenientes, para estudo de carácter científico. Foi igualmente perguntado aos Professores de EV da escola em questão, se estariam interessados e se se disponibilizavam a aceitar aplicar o questionário a uma das suas turmas.

Para melhor entendimento sobre as questões colocadas no questionário e para eventualmente tirar uma dúvida que algum aluno pode-se ter, estive sempre presente na sala enquanto o aluno respondia ao questionário.

2.4. Campo de Pesquisa e Caracterização das Turmas

Os cenários escolhidos para empreendermos o nosso estudo foram quatro escolas EB 2º e 3º Ciclo e Secundário, sedeadas três em Lisboa e uma em Torres Vedras. A

seleção das mesmas prende-se por razões práticas, uma vez que o IPE e o CM são Estabelecimentos de Ensino Militar, escolas semiprivadas, e como Oficial do Exército Português teria maior facilidade em dar início ao trabalho empírico. O mesmo aconteceu com as restantes duas escolas, escolas públicas, que por razões de proximidade facilitaria o desenvolvimento do trabalho. Por razões peculiares, tais como: nenhuma das escolas tinha no ensino secundário o grupo de Artes Visuais; os Estabelecimentos de Ensino Militar apenas têm no ensino secundário Cursos Profissionais. Assim, caso os alunos queiram seguir o seu percurso escolar pelas Artes Visuais terão sempre de mudar de escola, o que poderá ser um fator de desinteresse pelo prosseguimento em Artes, isto, mais propriamente para os alunos que estudam nos estabelecimentos de Ensino Militar pelos fatores inerentes ao meio. Podemos dizer que estes fatores são de ordem: rigor e disciplina militar, fardamento utilizado, camaradagem e lealdade, hábitos diários quer nos que estão em regime de internato ou externato.

Bogdan & Biklen (1994) referem que o cenário ideal para a investigação é aquele onde o investigador acede facilmente, estabelece logo à partida uma boa relação com os informantes e recolhe dados de acordo com os interesses da investigação.

Caraterização das Turmas:

- A turma do 9º ano do **IPE** que é objeto da presente intervenção era formada por 17 elementos, todos eles do sexo masculino.

Em termos etários, a composição da turma revela-se pouco heterogénea, tendo entre os 15 e os 16 anos de idade.

Esta heterogeneidade é ainda sensível em outros aspetos, tais como: o conjunto dos alunos tem uma origem bastante diversificada quanto ao estabelecimento de ensino frequentado no 2º ciclo. Existem grupos de 3 a 5 alunos com origem em escolas distintas (o próprio IPE, escolas públicas e privadas da zona). Ainda a referir que alguns dos alunos são oriundos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

Passando para a análise do ambiente familiar podemos analisar, para obter uma melhor caracterização do contexto em que nos movemos, algumas variáveis como o nível académico, a profissão e a estrutura dos familiares (ascendentes ou outros) com quem vivem os(as) alunos(as).

Quanto ao nível académico, 30% dos Encarregados de Educação e/ou pais dos elementos da turma de que conhecemos estes dados, cumpriram apenas o que agora se considera a escolaridade obrigatória (9º ano); 50% completaram ou frequentaram o Ensino Secundário e 20% concluíram o Ensino Superior.

Esta situação tem natural reflexo na estrutura profissional dos Encarregados de Educação da turma, em que predominam os(as) empregados(as) de comércio e serviços e outros(as) trabalhadores(as) por conta de outrem de nível intermédio, normalmente ligados(as) a médias empresas da região. Entre os licenciados(as) temos referência a professores, economistas, advogados, médicos.

Quanto ao núcleo familiar com quem vivem os alunos da turma, verifica-se que a maioria vive com o agregado familiar original (pai, mãe e eventuais irmãos) e apenas uma minoria com apenas um dos progenitores ou com um dos progenitores e a família de um segundo casamento, ainda que alguns apenas ao fim de semana, pois a maioria dos alunos está em regime de internato no IPE.

Foi possível apurar ainda que mais de metade dos alunos dispõe de um espaço próprio para estudar (quarto individual ou partilhado com um irmão), sendo esporádico o único caso em que se afirma que o local de estudo é exclusivamente a Escola.

- A turma do 9º ano do **CM** que é igualmente objeto da presente intervenção era formada por 37 elementos, todos eles do sexo masculino.

Em termos etários, a composição da turma revela-se pouco heterogénea, tendo entre os 15 e os 17 anos de idade.

Esta heterogeneidade é ainda sensível em outros aspetos, tais como: o conjunto dos alunos tem uma origem bastante diversificada quanto ao estabelecimento de ensino frequentado no 2º ciclo. Existem grupos de 15 a 20 alunos com origem em escolas distintas (o próprio CM, escolas públicas e privadas da zona). Ainda a referir que alguns dos alunos são oriundos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

Passando para a análise do ambiente familiar podemos analisar, para obter uma melhor caracterização do contexto em que nos movemos, algumas variáveis como o nível académico, a profissão e a estrutura dos familiares (ascendentes ou outros) com quem vivem os(as) alunos(as).

Quanto ao nível académico, 20% dos Encarregados de Educação e/ou pais dos elementos da turma de que conhecemos estes dados, cumpriram apenas o que agora se

considera a escolaridade obrigatória (9º ano); 50% completaram ou frequentaram o Ensino Secundário e 30% concluíram o Ensino Superior.

Esta situação tem natural reflexo na estrutura profissional dos Encarregados de Educação da turma, em que predominam os(as) empregados(as) de comércio e serviços e outros(as) trabalhadores(as) por conta de outrem de nível intermédio, normalmente ligados(as) a médias empresas da região. Entre os licenciados(as) temos referência a militares, professores, economistas, advogados, médicos, psicólogos .

Quanto ao núcleo familiar com quem vivem os alunos da turma, verifica-se que a maioria vive com o agregado familiar original (pai, mãe e eventuais irmãos) e apenas uma minoria com apenas um dos progenitores ou com um dos progenitores e a família de um segundo casamento, ainda que alguns apenas ao fim de semana, pois a maioria dos alunos está em regime de internato no CM.

Foi possível apurar ainda que mais de metade dos alunos dispõe de um espaço próprio para estudar (quarto individual ou partilhado com um irmão), sendo esporádico o único caso em que se afirma que o local de estudo é exclusivamente a Escola.

- A turma do 9º ano da **ESFL** que é também objeto da presente intervenção era formada por 36 elementos. Relativamente ao sexo, 21 dos alunos eram do sexo masculino e 15 dos alunos eram do sexo feminino.

Em termos etários, a composição da turma revela-se muito heterogénea, tendo entre os 15 e os 18 anos de idade.

Esta heterogeneidade é ainda sensível em outros aspetos, tais como: o conjunto dos alunos tem uma origem bastante diversificada quanto ao estabelecimento de ensino frequentado no 2º ciclo. Existem grupos de 20 a 30 alunos com origem em escolas distintas (a própria escola, escolas públicas e privadas da zona). Ainda a referir que alguns dos alunos são oriundos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, China, Ucrânia.

Passando para a análise do ambiente familiar podemos analisar, para obter uma melhor caracterização do contexto em que nos movemos, algumas variáveis como o nível académico, a profissão e a estrutura dos familiares (ascendentes ou outros) com quem vivem os(as) alunos(as).

Quanto ao nível académico, 20% dos Encarregados de Educação e/ou pais dos elementos da turma de que conhecemos estes dados, cumpriram apenas o que agora se

considera a escolaridade obrigatória (9º ano); 50% completaram ou frequentaram o Ensino Secundário e 30% concluíram o Ensino Superior.

Esta situação tem natural reflexo na estrutura profissional dos Encarregados de Educação da turma, em que predominam os(as) empregados(as) de comércio e serviços e outros(as) trabalhadores(as) por conta de outrem de nível intermédio, normalmente ligados(as) a médias empresas da região. Entre os licenciados(as) temos referência a militares, professores, economistas, advogados, médicos, psicólogos, engenheiros, farmacêuticos.

Quanto ao núcleo familiar com quem vivem os alunos da turma, verifica-se que a maioria vive com o agregado familiar original (pai, mãe e eventuais irmãos) e apenas uma minoria com apenas um dos progenitores ou com um dos progenitores e a família de um segundo casamento.

Foi possível apurar ainda que mais de metade dos alunos dispõe de um espaço próprio para estudar (quarto individual ou partilhado com um irmão), sendo esporádico o único caso em que se afirma que o local de estudo é exclusivamente a Escola.

- A turma do 9º ano da **ESMT** que é igualmente objeto da presente intervenção era formada por 37 elementos. Relativamente ao sexo, 23 dos alunos eram do sexo masculino e 14 dos alunos eram do sexo feminino.

Em termos etários, a composição da turma revela-se muito heterogénea, tendo entre os 15 e os 18 anos de idade.

Esta heterogeneidade é ainda sensível em outros aspetos, tais como: o conjunto dos alunos tem uma origem bastante diversificada quanto ao estabelecimento de ensino frequentado no 2º ciclo. Existem grupos de 25 a 30 alunos com origem em escolas distintas (a própria escola, escolas públicas e privadas da zona). Ainda a referir que alguns dos alunos são oriundos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, China, Ucrânia, Moldávia.

Passando para a análise do ambiente familiar podemos analisar, para obter uma melhor caracterização do contexto em que nos movemos, algumas variáveis como o nível académico, a profissão e a estrutura dos familiares (ascendentes ou outros) com quem vivem os(as) alunos(as).

Quanto ao nível académico, 30% dos Encarregados de Educação e/ou pais dos elementos da turma de que conhecemos estes dados, cumpriram apenas o que agora se

considera a escolaridade obrigatória (9º ano); 50% completaram ou frequentaram o Ensino Secundário e 20% concluíram o Ensino Superior.

Esta situação tem natural reflexo na estrutura profissional dos Encarregados de Educação da turma, em que predominam os(as) empregados(as) de comércio e serviços e outros(as) trabalhadores(as) por conta de outrem de nível intermédio, normalmente ligados(as) a médias empresas da região. Entre os licenciados(as) temos referência a militares, professores, economistas, advogados, médicos, psicólogos, engenheiros, farmacêuticos.

Quanto ao núcleo familiar com quem vivem os alunos da turma, verifica-se que a maioria vive com o agregado familiar original (pai, mãe e eventuais irmãos) e apenas uma minoria com apenas um dos progenitores ou com um dos progenitores e a família de um segundo casamento.

Foi possível apurar ainda que mais de metade dos alunos dispõe de um espaço próprio para estudar (quarto individual ou partilhado com um irmão), sendo esporádico o único caso em que se afirma que o local de estudo é exclusivamente a Escola.

2.4.1. Os instrumentos de pesquisa

Como método de investigação de modo a obter informações importantes, que permitam estabelecer uma compreensão do nosso objeto de estudo, recorreu-se ao registo de um questionário que passou por uma cuidadosa fase de construção, com perguntas fechadas e diretas, respondido pelos alunos em torno da temática “O professor de Educação Visual, os alunos e as Artes Visuais.

No sentido de confrontar dados de contextos diferentes e ter uma perspetiva mais globalizante do que queríamos estudar, tivemos a preocupação em fazer a separação dos dados por Escolas de Ensino Público e Escolas de Ensino Semiprivado, conhecer a importância que o professor de EV tem relativamente às suas práticas pedagógicas como meio facilitador e motivador da aprendizagem, levando assim o aluno a seguir pelas artes Visuais, mais concretamente caracterizar a importância, contributo e influência que o professor tem na tomada de decisão do aluno na escolha pelas Artes Visuais através da sua prática pedagógicas.

Assim, no questionário estão patentes grandes categorias como: Influência do Professor; Acompanhamento do Professor na aprendizagem do Aluno; Incentivo por parte do Professor; Planeamento das atividades com base nos interesses do aluno pela disciplina; Fomento da Colaboração na aprendizagem em sala de aula; Fatores de Motivação para a

disciplina; Reconhecimento e exploração da criatividade pelo Professor; Estimulação dos sentidos enquadrados por diferentes contextos em sala de aula; Promoção da autonomia no desenvolvimento das atividades; Importância da constante descoberta de novas técnicas, métodos e materiais; Estimulação da criatividade; Relação de abertura e proximidade Professor/Aluno; Importância do material didático; Autoritarismo vs Criatividade.

Quadro 1. Quadro descritor do questionário e seus objetivos

	Objetivos	Questões
Opinião sobre o Professor de Educação Visual	- Saber se o professor teve influência na escolha do aluno. - Saber se o professor fez o acompanhamento ao aluno em EV. - Saber se o professor incentivou os alunos. - Saber se o professor de EV fez o planejamento das atividades com base nos interesses dos alunos.	teve influência na área que escolheu. - O professor de EV acompanhou a progressão da sua aprendizagem na disciplina de EV.. - O professor de EV incentivou-o no desenvolvimento das diferentes propostas de trabalho. - O professor de EV planeou as atividades com base nos seus interesses pela disciplina.

	- Saber se o professor fomentou a colaboração na sala de aula. - Saber se o professor promoveu a motivação através das atividades. - Saber se a repetição de atividades traz desmotivação para a disciplina. - Saber se o professor ao reconhecer a criatividade do aluno o leva a sentir motivação extra na disciplina. - Saber se o professor promoveu a autonomia.	- O professor de EV fomentou a colaboração na aprendizagem em sala de aula. - As atividades criativas apresentadas pelo professor de EV foram fator de motivação para a disciplina. - A repetição de algumas atividades, sugeridas e apresentadas pelo professor de EV foram fator de desmotivação para a disciplina. - O reconhecimento da sua criatividade por parte do professor de EV, numa determinada atividade, levou-o a sentir uma motivação extra. - O professor de EV promoveu a autonomia no desenvolvimento/criação das suas peças artísticas.
--	---	---

	- Saber se o fato de o professor ser mais liberal que conservador estimula a criatividade do aluno. - Saber se o aluno prefere desenvolver temas livres ou impostos pelo professor. - Saber se a criatividade de criar/pensar do aluno fica dificultada por o professor impor regras de execução. - Saber se o professor deve utilizar o método expositivo para melhor promover o ensino-aprendizagem. - Saber se é importante o professor de EV utilizar termos técnicos suas nas explicações e apresentações.	- O professor ao apresentar um método de ensino mais liberal do que conservador estimulou a sua criatividade. - Prefere desenvolver temas livres a temas atribuídos pelo professor. - A sua criatividade no pensar/criar a peça artística fica dificultada quando o professor de EV impõe regras de execução. - Pensa que o método expositivo é o mais indicado para o ensino-aprendizagem. - Considera ser fundamental o professor de EV utilizar termos técnicos nas explicações dos conteúdos programáticos da disciplina.
	- Saber se o fato de as aulas de EV poderem ser enquadradas com música e assim apelar à estimulação dos sentidos do aluno, fez crescer o seu gosto pelas	- As atividades enquadradas por novas condições de contexto (aula com música, novos materiais) que apelaram à estimulação dos sentidos fez crescer o seu

Opinião sobre a disciplina de Educação Visual	artes. - Saber se o fato de a área de Artes Visuais possibilitar ao aluno estar em constante descoberta de novas técnicas, métodos e materiais, faz com que prossiga os seus estudos pelas Artes Visuais. - Saber se o fato de nas aulas de EV o professor ter uma relação de proximidade e abertura com os seus alunos faz com que este continue ligado às artes. - Se as aulas de EV tivessem uma componente teórica grande faria com que os alunos desistissem de prosseguir os seus estudos em artes.	gosto pelas artes. - A constante descoberta de novas técnicas, métodos e materiais a aplicar na construção de uma peça artística, foram relevantes na escolha da área de Artes Visuais. - Considera que a relação de abertura e proximidade aluno/professor, nas aulas de EV, foi razão da contínua ligação às artes. - Considera que uma forte componente teórica nas aulas faria com que desistisse de prosseguir os seus estudos em artes.
--	---	---

Quadro 2: Categorias relativas às respostas dos alunos

Em função dos objetivos do questionário, os dados foram analisados de acordo com a seguinte grelha:

	Categorias
Opinião sobre o Professor de Educação Visual	- influência do professor na escolha do aluno. - acompanhamento ao aluno pelo professor em EV. - incentivo do professor aos alunos. - planeamento das atividades de EV por parte do professor com base nos interesses dos alunos. - fomento da colaboração na sala de aula por parte do professor. - promoção da motivação através das atividades por parte do professor. - desmotivação para a disciplina pela repetição de atividades. - saber se o professor ao reconhecer a criatividade do aluno o leva a sentir motivação extra na disciplina. - saber se o professor promoveu a autonomia. - saber se o fato de o professor ser mais liberal que conservador estimula a criatividade do aluno.

	- saber se o aluno prefere desenvolver temas livres ou impostos pelo professor. - saber se a criatividade de criar/pensar do aluno fica dificultada por o professor impor regras de execução. - saber se o professor deve utilizar o método expositivo para melhor promover o ensino-aprendizagem. - saber se é importante o professor de EV utilizar termos técnicos suas nas explicações e apresentações.
Opinião sobre a disciplina de Educação Visual	- apelo à estimulação dos sentidos do aluno como forma de aumento do gosto pelas artes através da utilização de música nas aulas de EV. - descoberta de novas técnicas, métodos e materiais na área de Artes Visuais como forma de prosseguimento dos estudos em Artes Visuais. - relação de proximidade e abertura do professor com os seus alunos como motivo de continuidade da ligação às artes. - componente teórica grande nas aulas de EV como fator de desistência de continuação estudos em artes.

2.5. Os Procedimentos e a Recolha dos Dados

2.5.1. A operacionalização da pesquisa

O período de recolha de informação empírica decorreu durante o ano letivo 2012/2013, tendo apenas uma fase onde foram aplicados questionários, de modo a conhecer as opiniões dos alunos relativamente ao papel do professor de Educação Visual na sala de aula.

2.5.2. A aplicação dos questionários

O inquérito por questionário é uma maneira indireta de recolher dados, permitindo-nos descrever uma realidade concreta, do ponto de vista dos seus atores. Nesta investigação foi aplicado um questionário, que passou por uma cuidadosa fase de construção. Após alguma reflexão e discussão conjunta com a orientadora e tendo em conta a amostra e o objetivo do estudo, o questionário foi organizado de forma a recolher informações sobre o Professor de EV e as Artes Visuais. Todas as perguntas são fechadas o que exige um cuidado redobrado na sua formação e elaboração escrita. O questionário é composto por vinte e três perguntas.

O questionário foi aplicado para melhor compreensão das questões pelo aluno, explicitação a operacionalidade dos conceitos estudados, ou seja, que as respostas às perguntas do questionário correspondam ao que se pretende saber e, portanto, permita classificar os indivíduos nas diversas categorias em função das suas respostas.

A construção do questionário e a elaboração das questões constituíram uma fase crucial do desenvolvimento do inquérito como método de investigação. Quaisquer imprecisões, erros ou ambiguidades precisaram de ser eliminadas antes da sua aplicação em campo pois estas, por mínimas que sejam, poderiam ter exercido um impacto decisivo no total das operações posteriores em direção às conclusões.

Depois da aplicação dos questionários por turma e verificação se está tudo bem (completo), este recebe uma numeração para a obtenção e tratamento dos dados na sua

globalidade. O número atribuído corresponde ao número de alunos inquiridos. As respostas aos questionários foram depois objeto de análise de conteúdo, permitindo segundo Bardin (2001), alguma “ultrapassagem de incertezas”. Identificaram-se no questionário grandes categorias como: Influência do Professor; Acompanhamento do Professor na aprendizagem do Aluno; Incentivo por parte do Professor; Planeamento das atividades com base nos interesses do aluno pela disciplina; Fomento da Colaboração na aprendizagem em sala de aula; Fatores de Motivação para a disciplina; Reconhecimento e exploração da criatividade pelo Professor; Estimulação dos sentidos enquadrados por diferentes contextos em sala de aula; Promoção da autonomia no desenvolvimento das atividades; Importância da constante descoberta de novas técnicas, métodos e materiais; Estimulação da criatividade; Relação de abertura e proximidade Professor/Aluno; Importância do material didático; Autoritarismo vs Criatividade.

Durante esta etapa seguiram-se genericamente as três fases propostas por Miles & Huberman (1994): redução de dados, apresentação gráfica de dados e sua interpretação. Depois de definidos os sistemas de código para estruturar a informação foi necessário organizar os dados para que fosse mais fácil a sua interpretação e tirar conclusões. Recorreu-se por isso à utilização de gráficos circulares ao longo de todo o processo. Miles & Huberman (1994) consideram esta fase determinante da análise pois permite a visualização dos dados de forma compacta e imediatamente acessível facilitando a sua comparação e interpretação.

2.5.3. As vantagens da utilização deste instrumento de pesquisa

No domínio das vantagens há que realçar a possibilidade de recolha de informação de várias formas e com agrado por parte dos professores e alunos. Os alunos desde o início, sentem que as suas opiniões são tidas em conta e valorizadas, levando assim a que as respostas ao questionário sejam levadas pelo aluno de uma forma mais séria. A este respeito, Amado (2001) também nos diz que “ existem muitos desacordos entre os investigadores acerca do melhor meio de levar por diante uma investigação interpretativa, não existindo um plano geral e único, talvez porque difícil e, despropositado”. Por outro lado,

ninguém é preterido, ultrapassado ou esquecido, todas as respostas são tidas em conta com igual valor e pertinência. (Amado, 2001, p.198).

2.6. Metodologias da Análise e Interpretação dos Dados

Inicialmente foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, posteriormente uma pesquisa de campo.

A escolha das escolas teve com base as seguintes premissas:

Para aqueles que frequentam o ensino público tive a preocupação de escolher duas escolas sem o agrupamento de Artes Visuais (no Ensino Secundário), sendo aqui os alunos obrigados a ir para outra escola, caso prossigam os seus estudos pelas Artes.

Para aqueles que frequentam o ensino particular tive a preocupação de escolher duas escolas também sem o agrupamento de Artes Visuais (no Ensino Secundário), sendo aqui os alunos obrigados a ir para outra escola, caso prossigam os seus estudos pelas Artes.

O questionário foi aplicado a uma turma de 9ºano por escola, sendo a escolha das turmas aleatória.

No mesmo, os alunos irão responder a questões que procuram analisar a influência do professor quanto à escolha do aluno pelas Artes Visuais.

O objetivo central deste estudo é conhecer de modo mais profundo e estabelecer uma compreensão mais esclarecedora e contextualizada sobre a importância que o professor de EV tem relativamente às suas práticas pedagógicas como meio facilitador e motivador da aprendizagem, levando assim o aluno a seguir pelas Artes Visuais. Compreender e interpretar a atividade do professor na sala de aula proporcionando ao aluno um desenvolvimento e gosto pelas artes.

Em termos mais específicos o objetivo central do estudo é saber em que medida as práticas pedagógicas do professor de EV levam o aluno a optar por prosseguir os seus estudos do ensino secundário na área das AV. A questão é concretizada da seguinte forma:

Terão as práticas pedagógicas do professor de EV um contributo importante na escolha vocacional dos alunos? Em que medida favorecem um prosseguimento de estudos do ensino secundário na área da AV?

Após as sucessivas leituras, das respostas dos alunos aos questionários, construímos uma grelha de análise, para recolher o máximo de informações, que considerámos pertinentes, relativas aos seguintes itens:

Opinião sobre o Papel do Professor:

- Acompanhamento na aprendizagem;
- Incentivo aos alunos;
- Planeamento das atividades;
- Promoção da colaboração;
- Motivação através das atividades;
- Repetição de atividades sinónimo de desmotivação;
- Importância do planeamento das atividades;
- Promoção da autonomia;
- Estimulação da criatividade através de um ensino liberal e não autoritário;
- Desenvolvimento de temas livres a temas impostos pelo professor;
- Dificuldade na forma de pensar/criar pela imposição de regras de execução;
- Promoção do Ensino-aprendizagem pelo método expositivo;
- Importância da utilização de termos técnicos nos conteúdos programáticos.

Opinião sobre a disciplina de Educação Visual:

- Componente teórica da disciplina;
- Constante descoberta de novas técnicas, métodos e materiais;
- Promoção da colaboração e entreajuda.

Foram encontradas algumas categorias que se revelaram ser muito vastas e uteis. A este respeito Bogdan & Biklen (1994) são da opinião de que à medida que se vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representem estes mesmos tópicos e padrões.

Posteriormente elaborámos uma grelha onde explicitámos as respetivas categorias e subcategorias. As categorias encontradas para cada tema são exclusivas relativamente ao mesmo, permitindo operacionalizar e sistematizar os respetivos temas tendo em atenção os objetivos pretendidos com a realização deste estudo. A este respeito Amado (2000) também nos diz que, depois de reunidas todas as categorias, as mesmas “nos dão uma visão holística e uma unidade genérica das características do corpo documental, e nos permite descortinar consensos, oposições, contradições e clivagens no interior das condições de produção dos documentos em análise”.

Com base nesta grelha analisámos a influência que o professor de Educação Visual tem: na decisão dos alunos no momento da escolha pelas Artes Visuais; no acompanhamento na progressão da aprendizagem na disciplina de EV; no incentivo aos alunos; no planeamento das atividades com base nos interesses do aluno na disciplina; na importância da promoção da colaboração em sala de aula; na motivação através das atividades criativas sugeridas, para não desmotivar os alunos, aquando o planeamento das atividades pois podem ser fator de reconhecimento da aptidão natural do aluno para as artes; na promoção da autonomia no desenvolvimento das peças artísticas; na estimulação da criatividade através de um ensino liberal; no desenvolvimento de temas livres a temas impostos; na forma de pensar/criar a peça artística pela imposição de regras de execução e se dificulta a criatividade do aluno; ao promover o Ensino-aprendizagem através da utilização do método expositivo; ao utilizar termos técnicos nos seus conteúdos programáticos.

Quanto à opinião que os alunos têm sobre a disciplina de EV analisámos se os alunos consideravam que uma forte componente teórica nas aulas faria com que desistissem de prosseguir os seus estudos em artes; se a constante descoberta de novas técnicas, métodos e materiais seriam relevantes na escolha da área de Artes Visuais e se o facto de nas aulas de EV poder existir uma maior colaboração, entreajuda entre alunos fez com que seguissem a área de AV.

Relativamente aos procedimentos adotados, fizemos uma análise cuidada aos questionários, questão a questão, com o objetivo de apreender o conteúdo geral dos questionários, a fim de possibilitar uma inventariação de temas relevantes dos conceitos e práticas mais utilizadas, permitindo um trabalho apurado de refinamento, surge a necessidade de confrontar os dados obtidos.

A análise interpretativa segundo Miles e Huberman (1994), trata-se de uma fase de “estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões”, foi feita analisando os questionários, salientando alguns aspetos significativos; seguidamente procedemos a uma análise descritiva e comparativa das opiniões registadas pelos alunos. O confronto entre os dados permitir-nos-á caracterizar e chegar a conclusões no sentido de determinar, possivelmente, a importância, contributo e influência que o professor tem na tomada de decisão do aluno na escolha pelas Artes Visuais através da sua prática pedagógica.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados da análise é apresentada neste capítulo. Procedemos à análise essencialmente descritiva e qualitativa dos resultados.

3.1 Apresentação dos Resultados

A informação e os dados obtidos são muitos e diversificados; todavia e em função das questões enunciadas nos questionários, organizam-se os resultados que aqui se apresentam.

As citações que propositadamente se transcrevem, representam uma forma de reproduzir, o mais fielmente possível, o significado que outros investigadores referem acerca da temática em questão.

3.1.1 Análise dos questionários

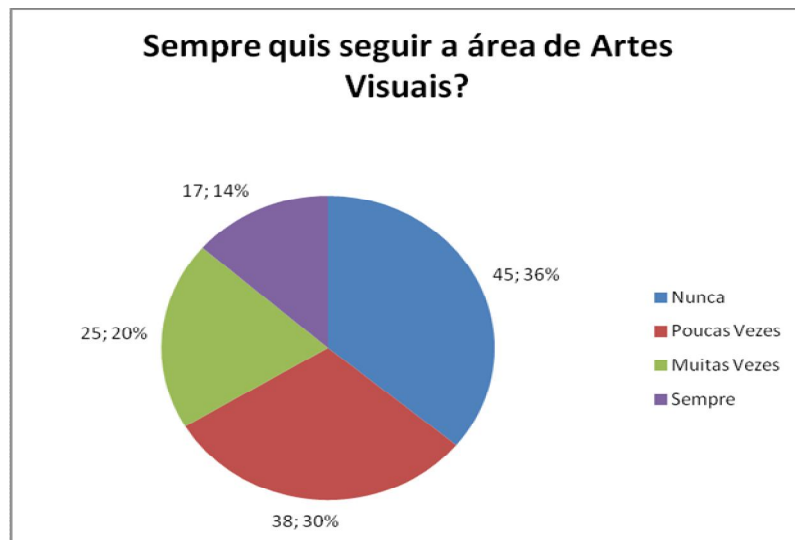
Como um dos nossos objetivos do nosso trabalho é recolher informações sobre a importância do professor de Educação Visual na escolha pela área das Artes Visuais, optámos por aplicar um questionário com perguntas fechadas. Depois da aplicação dos questionários por aluno, estes foram sujeitos à prática da análise de conteúdo, como técnica de tratamento de informação do material recolhido.

Para descrevermos os resultados referentes às concepções dos alunos envolvidos no estudo, optámos por fazê-lo questão a questão, e de forma sistemática, seguindo a ordem numérica destas. Começamos por apresentar cada questão, tal como foi colocada aos alunos inquiridos, e procedemos, depois, à apresentação gráfica e explanação dos resultados obtidos para cada uma delas.

A análise de dados, de acordo com Vala (1986), é um processo que exige do investigador grande dedicação, concentração e rigor.

Questão 1

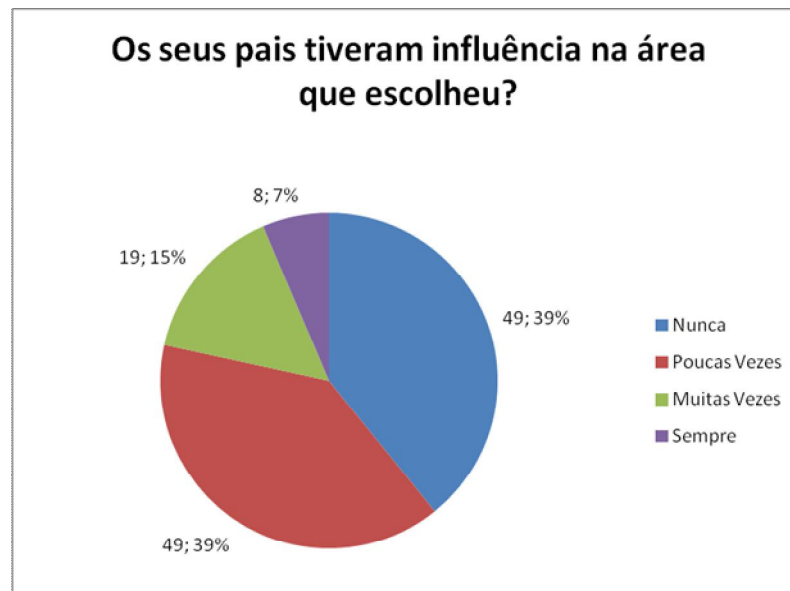
Gráfico 1. Interesse dos alunos em seguir a Área de Artes Visuais



De acordo com os entrevistados 36% que corresponde a 45 dos alunos inquiridos, responderam que nunca quiseram seguir a área de Artes Visuais, 30% responderam que poucas vezes pensaram em seguir Artes Visuais, 20% muitas vezes e 14% disseram que sempre quiseram seguir AV.

Questão 2

Gráfico 2. Influência dos pais na escolha da área



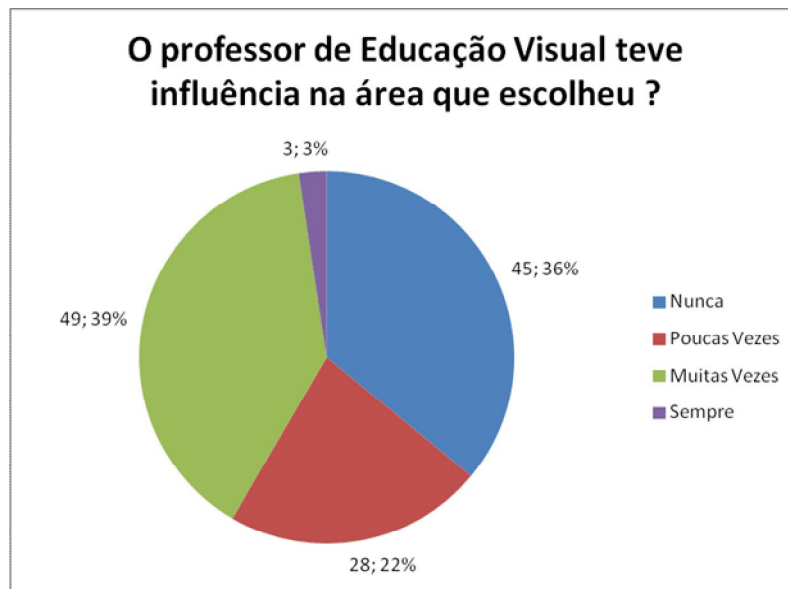
Relativamente à questão se os pais tiveram influência na área que o aluno escolheu, 39% dos alunos entrevistados respondeu que poucas vezes e nunca, e só 15% respondeu muitas vezes e 7% sempre.

De acordo com Nérici, *“a educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o que é, da melhor forma possível, sem mistificações, sem deformações, em sentido de aceitação social. Assim, a ação educativa deve incidir sobre a realidade pessoal do educando, tendo em vista explicitar suas possibilidades, em função das autênticas necessidades das pessoas e da sociedade (...). A influência da Família, no entanto, é básica e fundamental no processo educativo do imaturo e nenhuma outra instituição está em condições de substituí-la. (...)”*.

(Nérici, 1972, p.12).

Questão 3

Gráfico 3. Influência do professor de Educação Visual na escolha da área

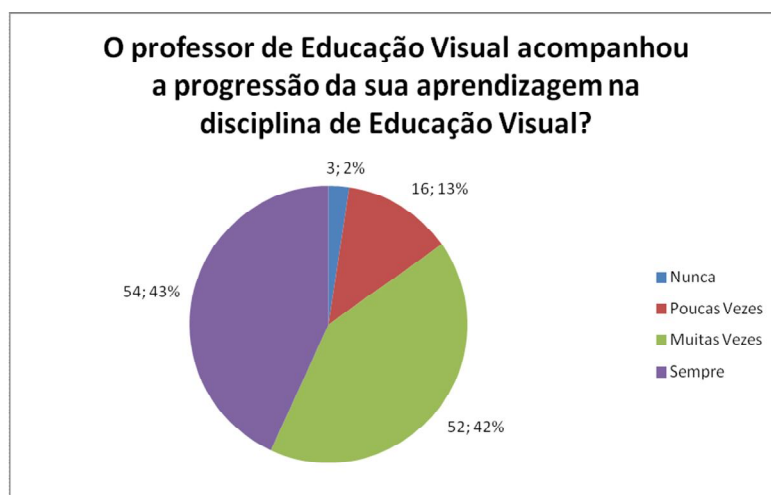


Com relação à influência do professor de EV na escolha da área, segundo os entrevistados, 42%, disse que o professor tinha influenciado muitas vezes e sempre o aluno na sua tomada de decisão.

De acordo com Polity, *“nunca é demais ressaltar a importância fundamental de estabelecer uma verdadeira relação entre professor e o aluno, para que o processo de ensino aprendizagem se efetue satisfatoriamente”*. (Polity,1988).

Questão 4

Gráfico 4. Acompanhamento do professor de Educação Visual em relação à progressão das aprendizagens do aluno



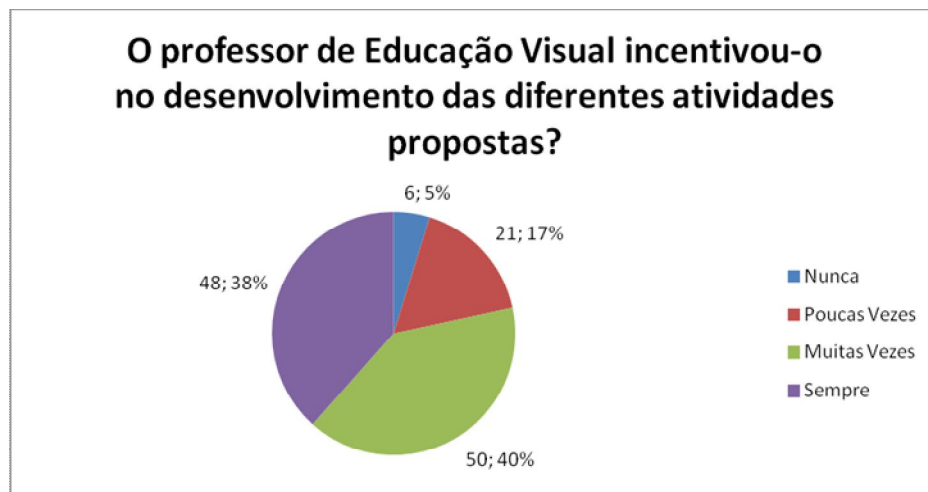
Como podemos verificar no gráfico a maioria dos alunos, ou seja, 42% e 43% responderam que o professor da disciplina de Educação Visual acompanhou muitas vezes e sempre a progressão da aprendizagem do aluno na disciplina.

O ensino consiste na resposta planeada às exigências naturais do processo de aprendizagem. Daí que é mais importante o professor acompanhar a aprendizagem do aluno do que se concentrar demasiadamente no assunto a ser ensinado, ou mesmo nas técnicas didáticas como tais. O ensino é visto como resultante de uma relação pessoal do professor com o aluno.

O trabalho do professor em sala de aula, o seu relacionamento com os alunos é expresso pela relação que ele tem com a sociedade e com a cultura. Abreu & Masetto, afirma que “ *é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que as suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada conceção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade*”, (Abreu & Masetto, 1990, p.115).

Questão 5

Gráfico 5. Incentivo pelo professor de Educação Visual no desenvolvimento das diferentes atividades propostas

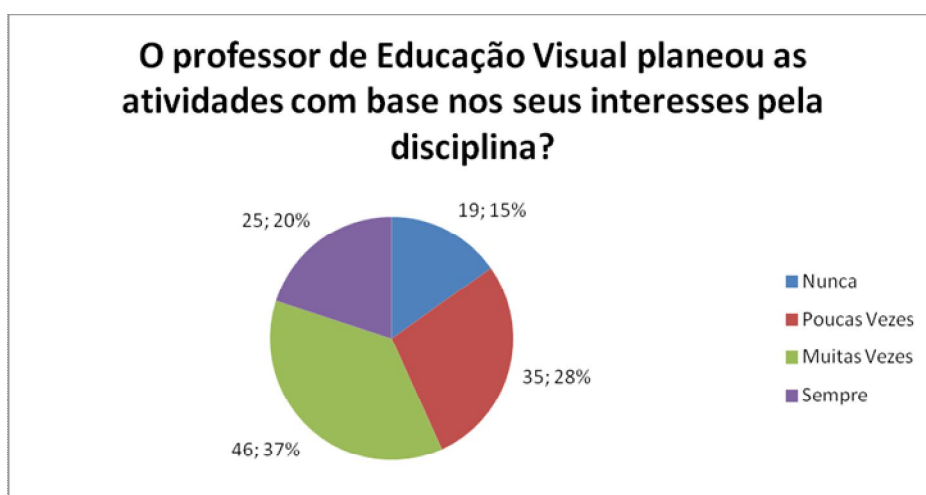


De acordo com as respostas dos alunos entrevistados, 40% responderam que o professor de EV os tinha incentivado muitas vezes no desenvolvimento das diferentes atividades propostas e 38% disseram que os tinha incentivado sempre.

Como Barret (1979) refere, o aluno deve ser capaz de identificar um problema, pois só quando o fizer, se tornará autónomo e independente. Assim, cabe ao professor incentivar o aluno e dar-lhe meios e processos para que desenvolva essas competências. É fundamental o professor na educação pela arte, estimular a curiosidade dos alunos e por consequência a criatividade dos mesmos, orientando-os na execução do trabalho.

Questão 6

Gráfico 6. Planeamento pelo professor de Educação Visual com base nos interesses dos alunos pela disciplina



Ao analisarmos o gráfico constatamos que 28% dos alunos inquiridos respondeu que o professor poucas vezes tinha planeado as atividades com base nos seus interesses pela disciplina e 37% disse que o professor o tinha feito muitas vezes.

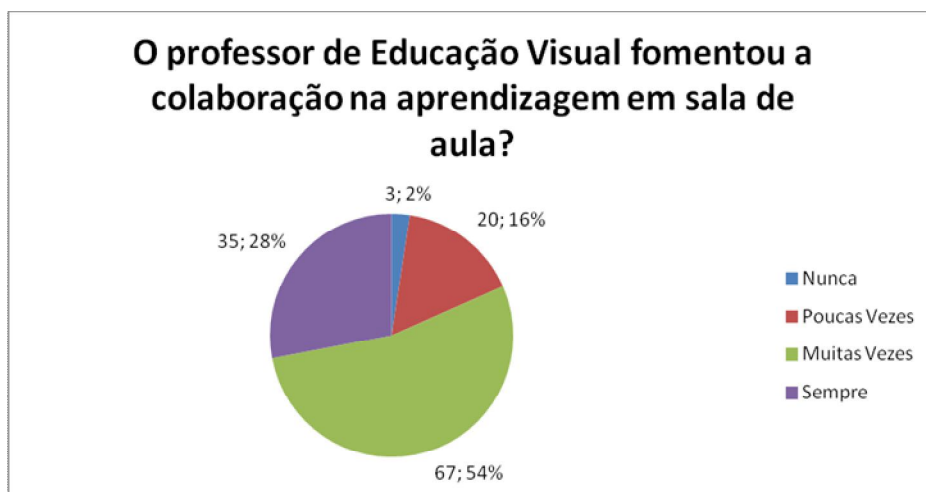
O professor não deve abordar conteúdos, nem lançar propostas de trabalho à turma sem antes familiarizar-se com a mesma. Como Maurice Barret (1979) refere, os objetivos e os métodos só fazem sentido se forem envolvidos no contexto do aluno e na sociedade em que ele está inserido.

Para Eisner (1995), planificar é criar *“uma sequência de atividades que se desenvolvem de forma intencional com o fim de oferecer experiência educativa.”* (Eisner, 1995).

O professor deve, tendo por base o programa da disciplina, preparar, de forma organizada, aquilo que pretende desenvolver com os alunos de acordo com as necessidades, motivações e gostos dos mesmos. No entanto, a capacidade do professor planificar as suas aulas, conforme a turma em questão, dependerá do seu conhecimento relativamente ao meio envolvente, da sua sensibilidade e experiência.

Questão 7

Gráfico 7. Fomento pelo professor de Educação Visual da colaboração na aprendizagem em sala de aula



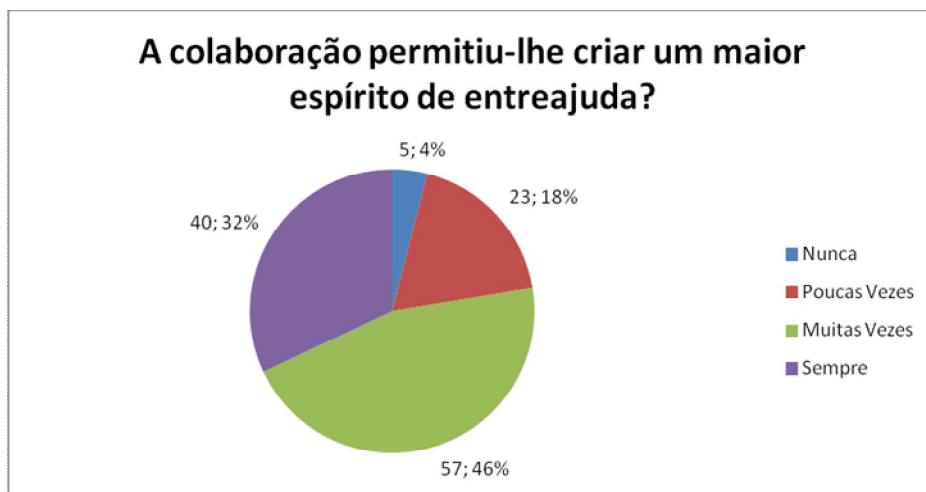
Ao analisarmos o gráfico constatamos que a grande maioria dos alunos referiu que o professor tinha fomentado muitas vezes a colaboração em sala de aula com 54% das respostas e 28% dos alunos respondeu que o professor tinha fomentado sempre a colaboração na aprendizagem em sala de aula.

Muitas das técnicas de ensino chamadas de aprendizagem cooperativas sublinham a importância de um ou vários dos fatores de motivação como a colaboração. Um exemplo é a “Individualização Assistida no Grupo” proposta por Slavin (Nunes, 1996), que combina o ensino individualizado e a aprendizagem cooperativa com a utilização de uma sucessão ordenada de passos que os alunos devem seguir.

Desta forma, verificamos que o trabalho cooperativo imposto pelo professor revela grandes possibilidades aos alunos sob vários aspetos: a aquisição de conhecimentos, maior compreensão conceptual, mais motivação e acrescidas capacidades de comunicação, reflexão crítica sobre as tarefas, grandes progressos escolares, para além de outros aspetos não cognitivos, como o sentido de cooperação, o gosto pela escola, a autoestima, entendimento mutuo e um certo grau de tolerância.

Questão 8

Gráfico 8. Colaboração como potenciador de um maior espírito de entreajuda



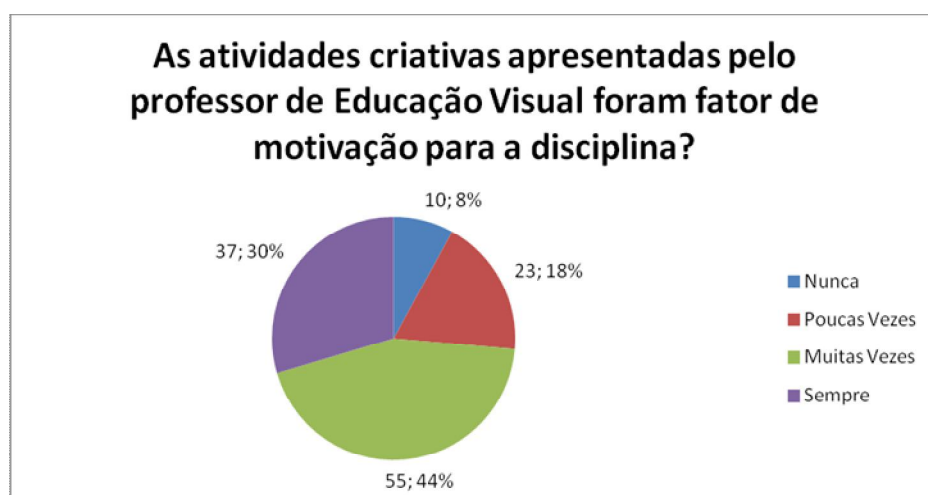
De acordo com os resultados obtidos pelos inquiridos temos, 46% responderam que a colaboração lhes tinha permitido criar um maior espírito de entreajuda muitas vezes e 32% responderam sempre.

Neste sentido, temos Slavin (1992), que nos diz que *“Os efeitos da aprendizagem cooperativa são melhores mediante a coesão do grupo, no sentido em que os alunos ajudar-se-ão uns aos outros, no alcance do sucesso, por se preocuparem e quererem que os seus colegas sejam bem sucedidos”*, (Slavin, 1992, pp. 71-82).

Johnson e Johnson (1992) defendem uma perspetiva em que se todos os alunos forem responsáveis pelos resultados, sucessos ou fracassos do seu grupo, sentir-se-ão compelidos a ajudar os outros e a procurarem ajuda para si próprios.

Questão 9

Gráfico 9. Atividades criativas apresentadas pelo professor de Educação Visual como fator de motivação para a disciplina



No que diz respeito às atividades criativas apresentadas pelo professor como fator de motivação para a disciplina, 44% dos alunos inquiridos responderam que as mesmas foram muitas vezes fator de motivação e 30% disseram que as atividades criativas foram sempre fator de motivação para a disciplina.

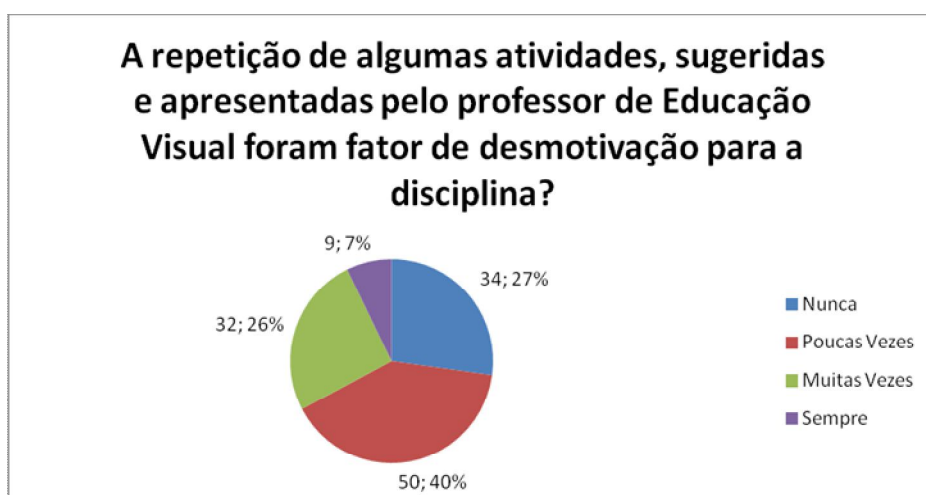
A criatividade, quando posta em prática nas suas diferentes formas, abarca, necessariamente, os mecanismos próprios da motivação autônoma, geradora, ela própria, de criatividade. Se os conteúdos, propostos pelo professor e as estratégias usadas, estimularem os interesses e as necessidades do aluno, a receptividade será, logo à partida, muito maior.

Eisner (2001), diz que o professor é um designer de ambientes, que cria apetites para a aprendizagem e promove tarefas que desafiam os alunos a pensar de novas formas e assim os motiva.

Segundo Libâneo (Libâneo, 1994), o processo de ensino caracteriza-se pela combinação de atividades do professor e dos alunos de forma a que estes se sintam motivados.

Questão 10

Gráfico 10. Repetição de algumas atividades como fator de desmotivação para a disciplina

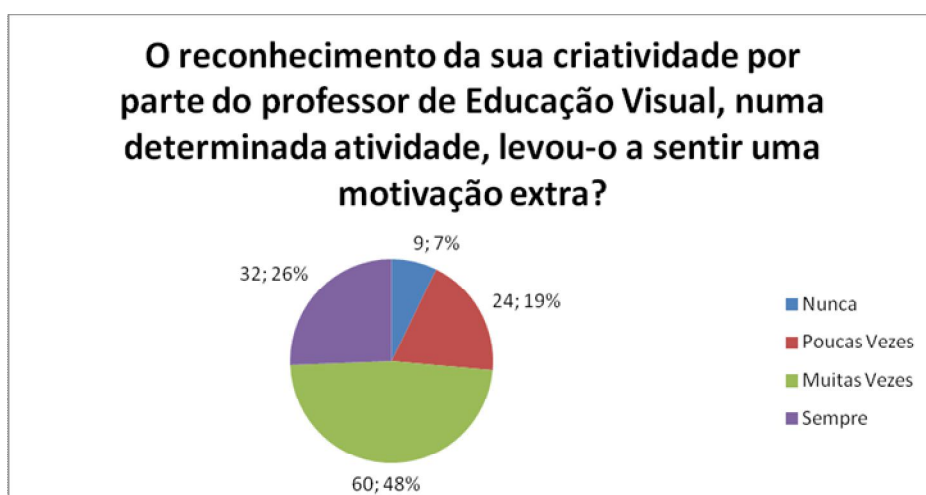


Analisando o gráfico concluímos que as opiniões dos alunos inquiridos são variáveis no sentido em que, 27% disse que a repetição de algumas atividades, sugeridas e apresentadas pelo professor de EV nunca tinha sido fator de desmotivação para a disciplina, 40% respondeu poucas vezes e 26% respondeu que a repetição de atividades tinha sido muitas vezes fator de desmotivação para a disciplina.

É verdade que uma certa dose de repetição ajuda a reter a aprendizagem, mas é importante a matéria ou mesmo a atividade não ser monótona pois, o aluno pode acabar por perder o interesse na tarefa ou em apreender a matéria exposta e acabar por realizá-la de forma mecânica. É esse o motivo pelo qual é preciso fazer também da repetição uma atividade interessante, para a desmotivação não vir a fazer parte integrante do aluno.

Questão 11

Gráfico 11. Reconhecimento da criatividade pelo professor de Educação Visual como potenciador de motivação extra



De acordo com o gráfico apresentado 48% respondeu que o reconhecimento da sua criatividade por parte do professor de EV o tinha levado a sentir motivação extra no desenvolvimento da atividade e 26% referiu que esse mesmo reconhecimento o levou a sentir uma motivação extra.

Grande é a responsabilidade do professor, visto que para desenvolver e orientar a criatividade nos seus alunos é necessário que este conheça as características comportamentais dos indivíduos criativos, os traços de personalidade e as condições internas e externas que favorecem ou impedem a sua realização e o desenvolvimento de suas aptidões, interesses, atitudes e motivações (Campos & Weber, 1987).

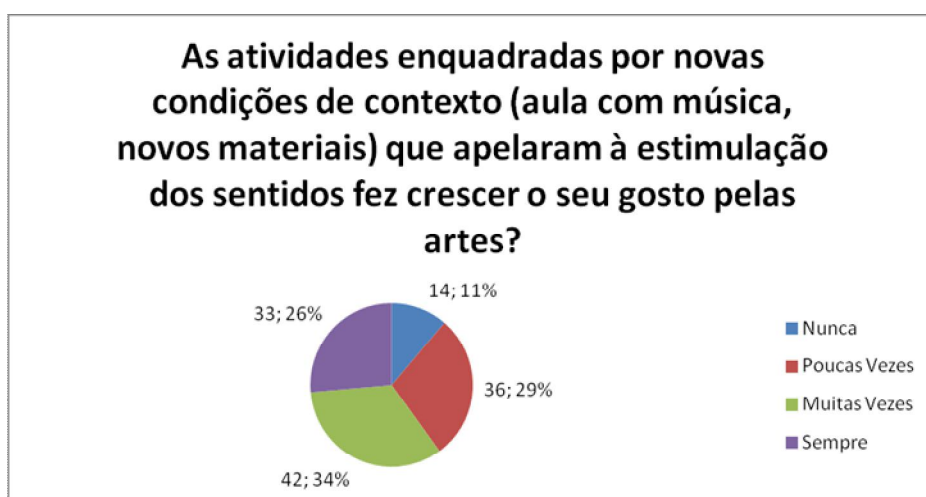
É cada vez mais importante reforçar, estimular e valorizar a criatividade dos alunos, alguns modelos de atuação criativa dos professores e programas de estimulação foram criados e testados. Numerosas inovações educativas foram experimentadas e aplicadas com êxito para ativar o processo de aprendizagem e o papel ativo do aluno. Os princípios do ensino foram problematizados e jogos, simulações e dinâmicas de grupo passaram a ter cada dia maior aplicação na escola, “pois permitem um melhor processo de apropriação de conhecimentos e habilidades, bem como o incremento de capacidades cognitivas diversas, especialmente aquelas do tipo criativo” (Martinez, 1997, P.169).

O uso destas técnicas também pode contribuir para mudanças nas atitudes dos alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o envolvimento pessoal e o desenvolvimento de interesses e motivações fundamentais para a criatividade.

No que diz respeito ao aluno, segundo Sathler (2007), é *preciso "reformular a imagem do aluno ideal, onde a obediência, a passividade e o conformismo devem dar lugar à coragem, ao compromisso, à dedicação, ao entusiasmo, à iniciativa, à autoconfiança - traços que contribuem para a busca de perguntas, respostas e soluções"*. Em relação ao professor, aquele que é comprometido com o desenvolvimento da criatividade dos seus alunos é mais flexível, estabelece uma relação positiva com os seus alunos, estimula o questionamento em sala de aula, valoriza produtos e ideias criativas, tem expectativas positivas em relação ao desempenho dos alunos, demonstra entusiasmo pela atividade docente e dá oportunidade de escolha ao aluno, considerando seus interesses e habilidades. (Sathler, 2007, p.2).

Questão 12

Gráfico 12. Atividades enquadradas por novas condições de contexto como apelo à estimulação dos sentidos e crescimento do gosto pelas artes



Relativamente à análise do gráfico depreendemos que 34% dos entrevistados disse que as atividades enquadradas por novas condições de trabalho que apelaram muitas vezes

à estimulação dos sentidos fez crescer o gosto pelas artes e 26% disse que essas mesmas condições fez crescer sempre o gosto pelas artes.

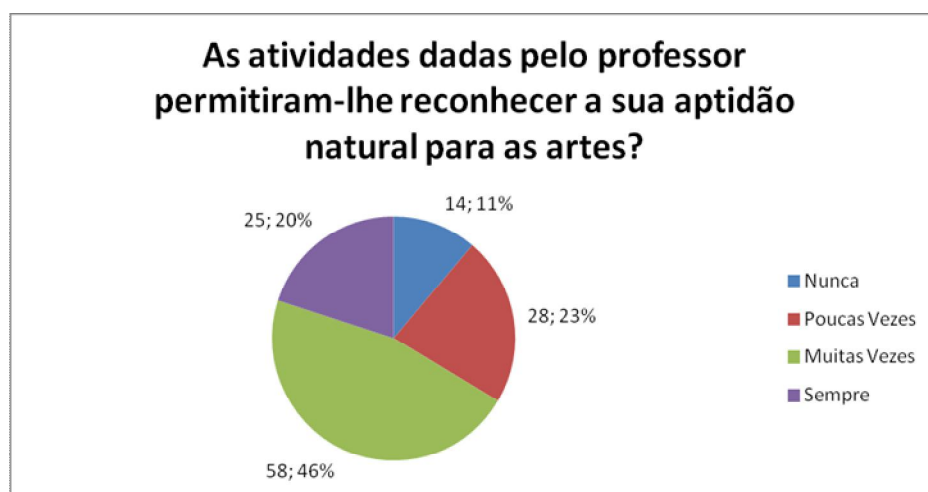
Faria (2001), define que a música é um importante fator na aprendizagem, pois a criança desde pequena já ouve música, a qual muitas vezes é cantada pela mãe ao dormir, conhecida como 'cantiga de ninar. Na aprendizagem a música é muito importante, pois o aluno convive com ela desde muito pequeno. A música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões, por isso, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula.

A expressão musical desempenha importante papel na vida recreativa de toda criança, ao mesmo tempo em que desenvolve sua criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. A música também cria um terreno favorável para a imaginação quando desperta as faculdades criadoras de cada um.

Faria (2001), *"A música como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação"* (Faria, 2001, p24),

Questão 13

Gráfico 13. Atividades fornecidas pelo professor como forma de reconhecimento da aptidão natural para as artes



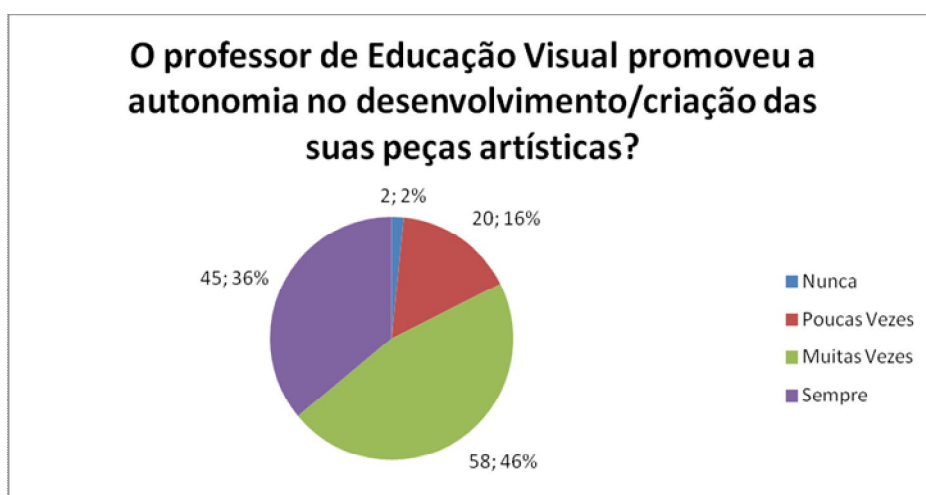
De acordo com o gráfico 46% dos alunos entrevistados referiu que as atividades dadas pelo professor permitiram-lhe reconhecer muitas vezes a sua aptidão natural para as artes e 20% respondeu que as atividades tinham permitido reconhecer sempre a sua aptidão natural para as artes.

Fleith (2001) refere que *“O professor estimulador da criatividade em sala de aula pela variedade de atividades propostas permite ao aluno pensar, desenvolver ideias e pontos de vista, fazer escolhas; valoriza o que for criativo; não realça o erro, mas o vê como etapa do processo de aprendizagem; considera os interesses, habilidades e provê oportunidades para que os alunos se conscientizem de seu potencial criativo; cultiva o senso de humor em sala de aula; demonstra entusiasmo pela atividade e disciplina que ministra”* (Fleith, 2001, pp. 55-61).

Também Cropley (1997, 2005) chama a atenção para comportamentos típicos do professor estimulador da criatividade, como: encoraja o aluno a aprender de forma independente; motiva seus alunos a dominar o conhecimento fático, de tal forma que tenham uma base sólida para propor novas ideias; encoraja o pensamento flexível em seus alunos; considera as sugestões e questões deles; dá oportunidades ao aluno para trabalhar com uma diversidade de materiais e sob diferentes condições; ajuda os alunos a aprender com a frustração e o fracasso, de tal forma que tenham coragem para tentar o novo e o inusitado e promove a autoavaliação pelos alunos.

Questão 14

Gráfico 14. Promoção pelo professor de Educação Visual da autonomia no desenvolvimento ou criação das peças artísticas dos alunos



Ao analisarmos o gráfico verificamos que 46% dos inquiridos disse que o professor de EV tinha promovido muitas vezes a autonomia no desenvolvimento/criação das peças artísticas e 36% disse que o professor tinha promovido sempre a autonomia no desenvolvimento/criação das peças artísticas.

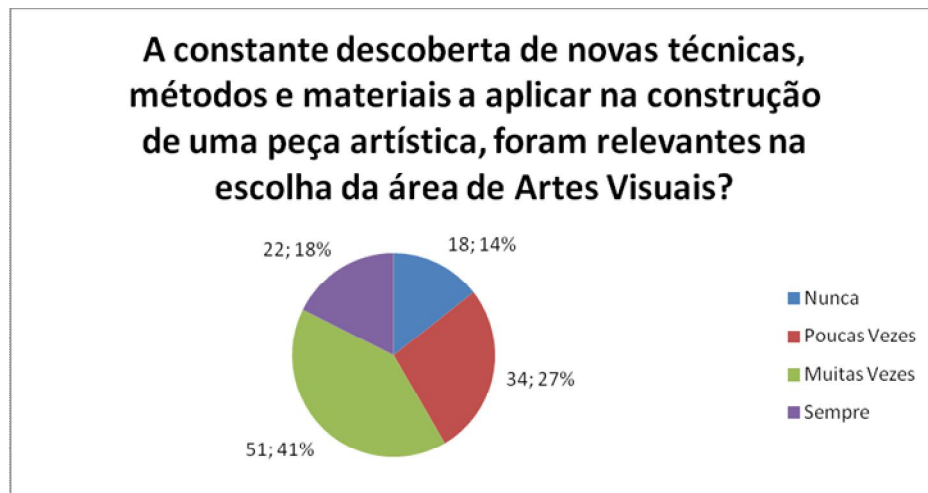
O papel do professor também tem extrema importância no processo de aprendizagem, especialmente quando se envolve a questão da autonomia.

A autonomia é um elemento fundamental para se construir um cidadão com interação social, flexibilidade e criatividade. É a partir da autonomia que a criança se torna um indivíduo questionador, que analisa as situações e adquire liberdade de expressão e responsabilidade.

O papel do professor é trabalhar a autonomia incidindo-se na mudança de comportamento para aumentar a produtividade na aprendizagem, já que a verdadeira aprendizagem só acontece quando o aluno constrói o conhecimento de forma prazerosa

Questão 15

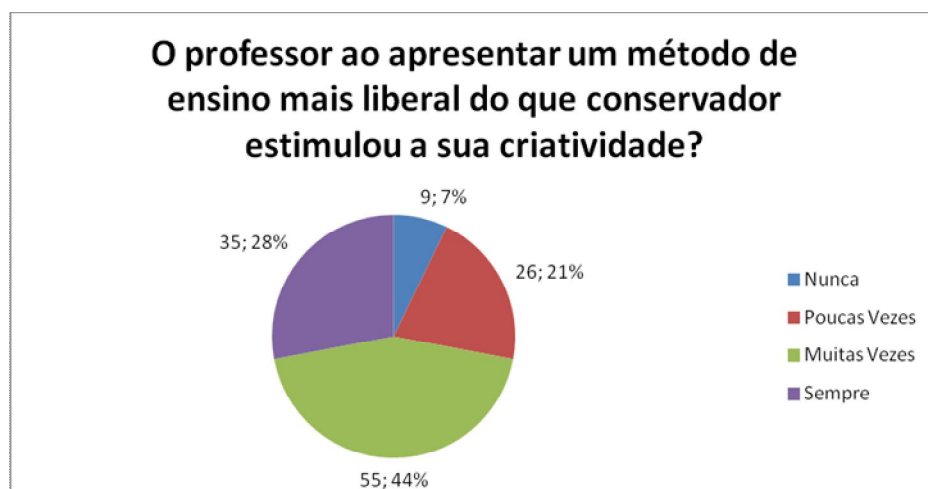
Gráfico 15. A descoberta como fator relevante na escolha de Artes Visuais



De acordo com o gráfico 41% dos alunos entrevistados referiu que a descoberta de novas técnicas, métodos e materiais foi muitas vezes fator relevante na escolha da área de Artes Visuais e 18% referiu que o tinha sido sempre.

Questão 16

Gráfico 16. Ensino mais liberal como estimulador da criatividade



Analisando o gráfico verificamos que 44% dos entrevistados referiu que o professor cujo método de ensino é mais liberal do que conservador estimulou muitas vezes a sua criatividade e 28% respondeu que o professor ao apresentar um método de ensino mais liberal do que conservador estimulou sempre a sua criatividade.

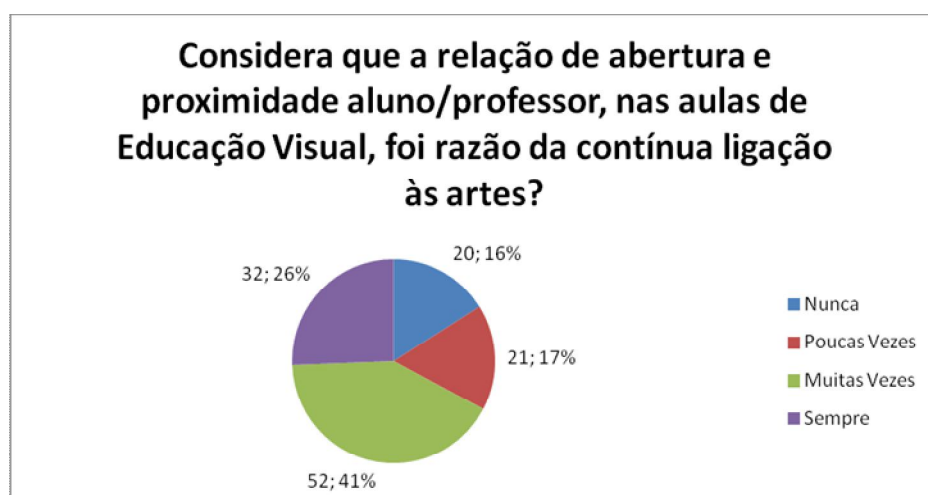
Mourão e Martinez (2006), também procuraram investigar a relação entre o sentido da criatividade para o professor e a sua prática pedagógica. A partir do acompanhamento de dois professores de uma mesma escola, as autoras descobriram que embora a criatividade possa ser vista como um fenómeno interativo, isso nem sempre garante a aplicação desta característica por parte do professor. Ao ver o aluno como um elemento que também os avalia, os professores tenderiam a evitar o uso do espaço da sala de aula como recurso criativo, perpetuando o processo tradicional de ensino-aprendizagem visto que desta forma pouco ou nenhum espaço seria dado ao aluno para a elaboração de críticas e avaliações do trabalho que vem sendo desenvolvido. Por outro lado, após conseguir atravessar a resistência dos professores e ampliar o espaço de aprendizagem para outros locais além da sala de aula, alguns professores demonstraram grande satisfação ao conhecerem uma vivência diferenciada da qual não tinham conhecimento e perceberam que esta pode ser utilizada como recurso adicional para o ensino. Assim, vemos que um trabalho de conscientização acerca dos benefícios de trazer a criatividade para a sala de aula e a implementação de recursos diversificados precisam ser feitos com a finalidade de desfazer os mitos que ainda persistem entre os professores. (Mourão e Martinez, 2006).

Segundo Libaneo (1990), a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Devido a essa ênfase no aspeto cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

Segundo este quadro teórico, a tendência liberal tradicional caracteriza-se por salientar o ensino humanístico, de cultura geral. De acordo com essa escola tradicional, o aluno é educado para atingir a sua plena realização através de seu próprio esforço estimulando a sua criatividade e autonomia.

Questão 17

Gráfico 17. Relação de abertura e proximidade como promotores de ligação contínua às artes



Como podemos ver no gráfico, a relação de abertura e proximidade existente entre o professor e os alunos foi razão para a contínua ligação às artes, onde 41% e 26% dos alunos referiram muitas vezes e sempre. Quando só 16% e 17% referiram nunca e poucas vezes.

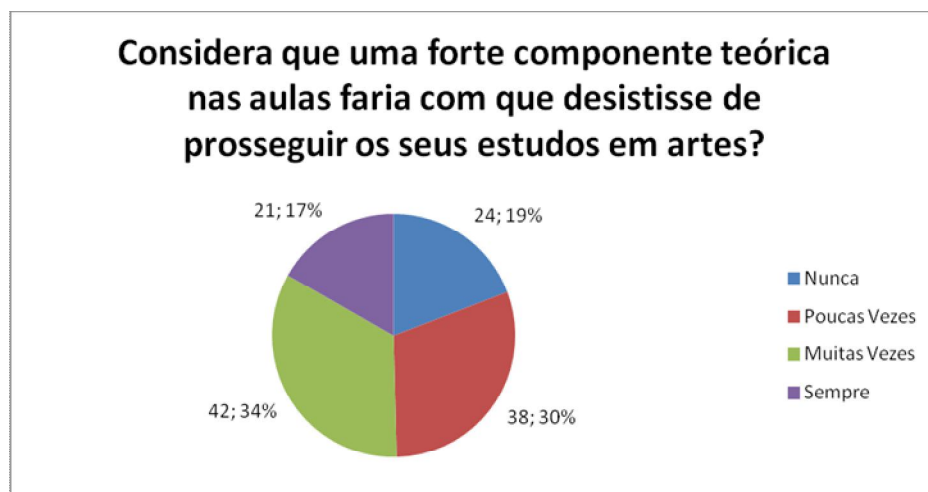
De acordo com Polity, *“é necessário que pais educadores compreendam que colocar certas restrições à ação dos alunos, faz com que estes desenvolvam uma relação afetiva segura com o educador e passem a respeitá-lo por esse comportamento. A existência do amor do professor pelo seu aluno, não deve ser confundida com falta de autoridade. Entende-se que o professor deva sempre, colocar-se como adulto na relação, isto é, favorecer o vínculo afetivo, mas não furtar-se a por os limites, tão necessários para que o aluno cresça dentro de referenciais claros e seguros”* (Polity,1988).

Segundo Aurélio Bona Júnior, *“as pessoas acreditam que o bom relacionamento em sala existe quando a turma é comportada. Vale lembrar que a suposta bagunça, que eventualmente surge como forma de protesto contra o excesso de atos autoritários exercidos pelo professor, muitas vezes é controlada por meio do medo imposto sobre os estudantes. Optando pelo caminho do meio, podemos definir como modelo ideal de sala o ambiente onde os problemas são enfrentados em conjunto, pelo grupo e pelo professor, que não deverá ser nem silencioso, nem passivo. Ou seja, a convivência sadia será alcançada sempre que o professor estiver comprometido com o crescimento intelectual do aluno e atento às suas angústias e dificuldades”*. (Júnior, 2005).

Segundo Mariani e Alencar (2005), as dificuldades relatadas por docentes incluem a falta de habilidade na relação com o aluno que os impede de se expressar criativamente, dificuldade em adequar sua linguagem à faixa etária do aluno de forma a tornar a comunicação mais eficiente, dificuldade no controle da disciplina e inabilidade em organizar aulas diversificadas, sem que isso comprometa o conteúdo.

Questão 18

Gráfico 18. Forte componente teórica como fator de desistência da prossecução dos estudos em artes



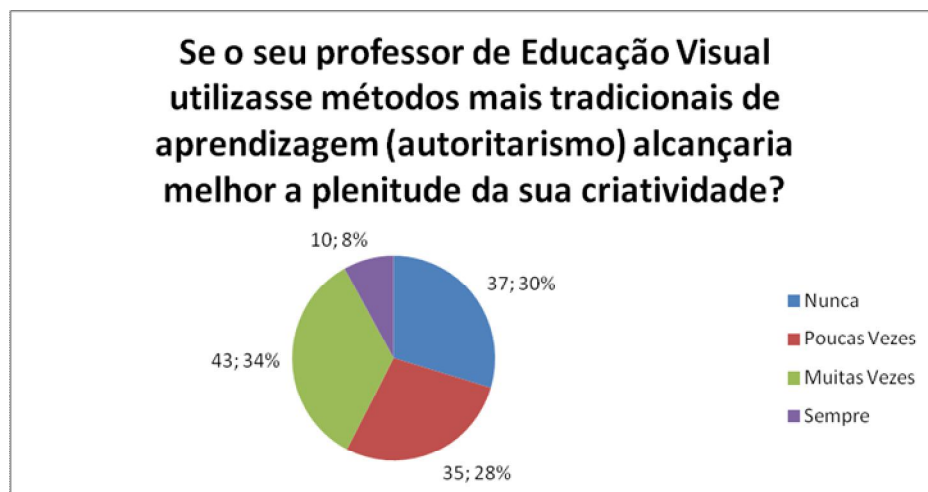
De acordo com o gráfico 30% dos alunos inquiridos referiu que uma forte componente teórica nas aulas poucas vezes faria com que desistisse de prosseguir os estudos em artes e 34% dos alunos inquiridos respondeu muitas vezes.

Esta dualidade de pensamentos, leva-nos a considerar de que forma a teoria da arte é encarada pelos críticos e alunos. Segundo os críticos, a arte é um facto excessivamente diversificado para que possa ser descoberta uma *natureza comum* a todas as suas

manifestações, o que equivale a dizer que não podemos encontrar condições necessárias e suficientes para a sua identificação, ou seja, condições que uma vez presentes nos garantam que estamos diante de obras de arte. Para os alunos, poderá tornar-se enfadonha se excessiva, preferindo estar a trabalhar diretamente nos materiais e assim construírem a sua obra de arte.

Questão 19

Gráfico 19. A criatividade em função de métodos mais tradicionais de aprendizagem



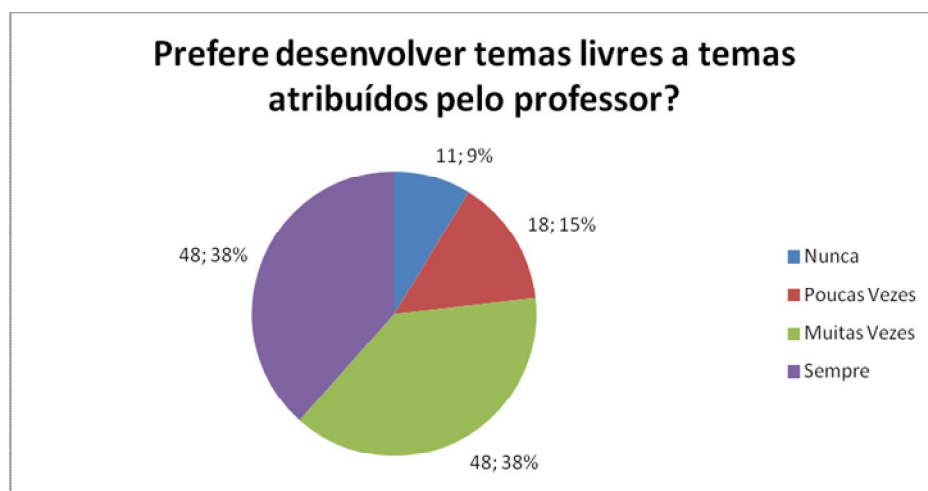
Relativamente ao gráfico 30% dos entrevistados respondeu que nunca alcançariam a plenitude da sua criatividade se o professor utilizasse um método autoritário na sala de aula e 28% respondeu que poucas vezes alcançaria a plenitude da sua criatividade por o professor ser autoritário.

Segundo Freire (1989), a autoridade sendo um produto da relação professor-aluno não é de toda errada e sim necessária, porém realizada de forma eficaz, conduz o discente a se disciplinar, sendo esse então capaz de adequar o seu comportamento a determinadas regras, definidas por ele ou não. (Freire,1989).

Segundo Libaneo (1994) o entendimento da didática como possível solução de conflitos na relação professor-aluno, é centrado no conceito de *que “ao estudarmos os passos didáticos, é importante assinar que a estruturação da aula é um processo que implica criatividade e flexibilidade do professor”* (Libaneo, 1994, p.179), logo regras impostas pelos professores impossíveis de serem questionadas por os seus alunos, prejudicam não só a relação dentro da sala de aula, mas também o processo educativo como um todo.

Questão 20

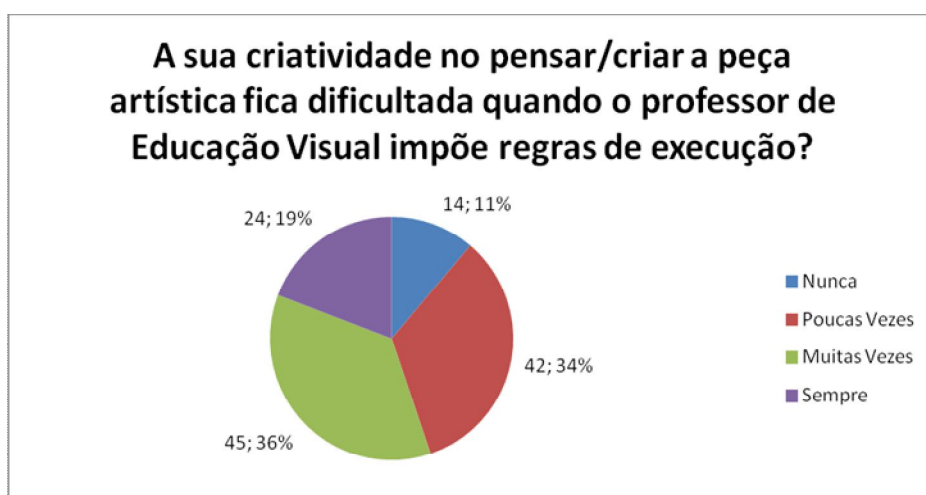
Gráfico 20. A preferência entre temas livres e atribuídos pelo professor



Com base nas respostas dadas pelos alunos inquiridos podemos dizer que estes preferem desenvolver muitas vezes e sempre com 38% temas livres a temas atribuídos pelo professor.

Questão 21

Gráfico 21. Regras de execução como fator dificultador no pensar ou criar a peça artística



De acordo com o gráfico a maioria dos alunos entrevistados, ou seja, 36% e 19% responderam que a sua criatividade no pensar/criar a peça artística fica dificultada muitas vezes e sempre quando o professor de EV impõe regras de execução e 34% e 11% responderam relativamente à mesma poucas vezes e nunca.

Podemos dizer, que há uma semelhança entre os pressupostos de desenvolvimento da autonomia e da criatividade. Em Piaget e Vygostky são conhecidas diferentes concepções acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, no entanto, podemos dizer que em relação a estes pressupostos teóricos há certa convergência de ideias.

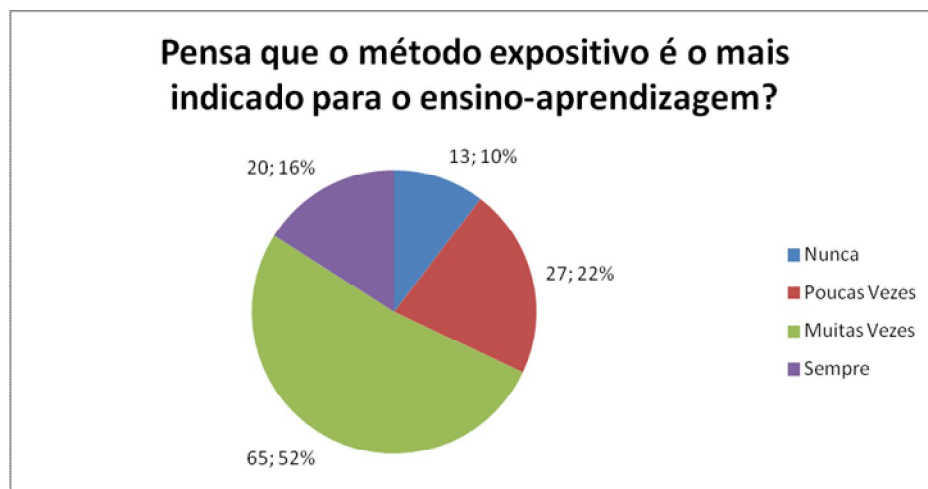
Ambos os conceitos implicam a necessidade de experimentação do mundo. A expansão da experiência e da possibilidade de interação com os sujeitos e objetos ao seu redor possibilitam tanto a riqueza e variedade de elementos que serão a base da atividade criadora e imaginação, como ampliam as possibilidades de desenvolvimento cognitivo. Através da socialização e das atividades cooperativas, o sujeito é capaz de se deslocar do seu egocentrismo inicial, colocar-se na perspetiva dos outros, demonstrar, por meio da lógica, os produtos e processos do seu pensar e desenvolver seu pensamento no sentido do raciocínio lógico e formal. Sem o desenvolvimento da lógica e das operações que se tornam reversíveis, não há possibilidade de desenvolvimento da sua autonomia moral ou intelectual. No entanto, o desenvolvimento tanto da autonomia quanto da criatividade são pressupostos desejáveis de uma educação de qualidade.

Ao falar da atividade criadora na escola, Vygotsky critica a imposição de temas desvinculados da realidade dos alunos, assim como a não valorização do interesse das mesmas. Esta crítica é sempre presente nos estudos de Piaget, nos quais ele frisa que enquanto não forem valorizados os interesses dos alunos e enquanto as atividades desenvolvidas na escola partirem apenas do professor, não se estará dando atenção e valor aos pressupostos do desenvolvimento do aluno, (Piaget, 1998).

Entretanto, para que se consiga atingir tal objetivo é preciso que os professores mudem sua visão de educação. A postura tradicional de cópia, de repetição e de atribuição dos conhecimentos pelo professor (*"o detentor do saber"*, aquele que vai *"dar"* o conhecimento para o passivo aluno que vai *"receber"* o que já está pronto e acabado) precisa ser substituída por uma atuação mais marcante do aluno na construção de seu próprio saber. A pesquisa necessita ganhar cada vez mais espaço na escola e o conhecimento deve ser visto com algo a ser construído por ambos: professor e aluno. Quando conseguirmos modificar a educação, substituindo a postura de passividade por uma educação ativa, rica e interativa, não será difícil construirmos as bases para o desenvolvimento de seres humanos mais criativos, conscientes, autônomos e críticos. A Metodologia de Projetos de Trabalho pode ser uma boa alternativa para começarmos a pensar a construção de uma "nova" educação.

Questão 22

Gráfico 22. Método expositivo como o mais indicado para o ensino-aprendizagem



Ao analisarmos o gráfico verificamos que 52% dos entrevistados referiu que o método expositivo é muitas vezes o mais indicado para o ensino-aprendizagem.

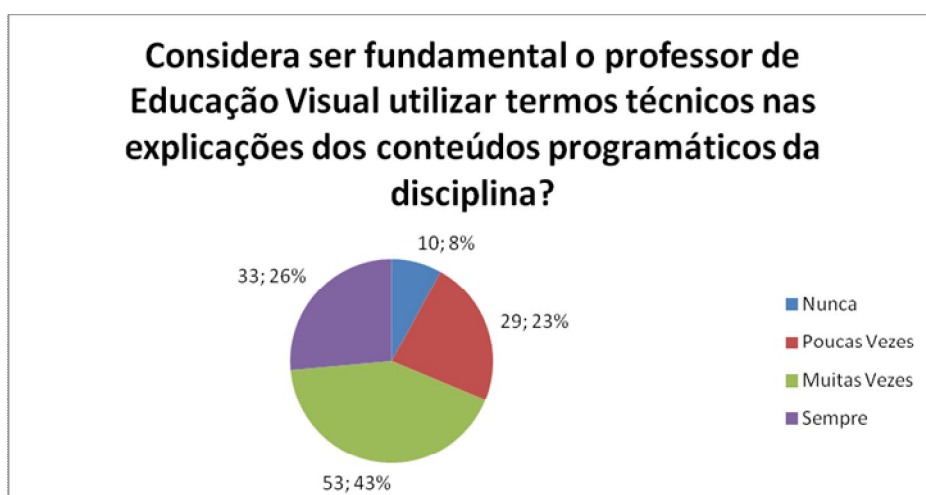
O método expositivo utiliza uma pedagogia tradicional de ensino, uma educação centrada no educador de quem, segundo Carline et al. (2004), depende exclusiva mente o sucesso. Godoy (1997) destaca que a aula expositiva é usada para atingir vários objetivos educacionais, dentre deles a transmissão do conhecimento. Os alunos, porém são passivos neste processo, somente recebem a informação, uma vez que o conteúdo é apresentado para o educando na sua forma final. O professor fica impossibilitado de utilizar certas habilidades intelectuais do aluno como: a aplicação, análise, síntese e julgamento. Apesar disso, o método tem vantagens e desvantagens, segundo Balcells e Martin (1985) apud Godoy (1997).

Para Wallon (Dantas, 1983), "Um educador não poderá valer-se do uso e do emprego automático das técnicas pedagógicas. Tem que haver uma integração dessas técnicas na cultura, criando assim uma aprendizagem significativa. Portanto, mais que passar o conteúdo aos alunos, o ideal é envolvê-los na realidade". (Dantas, 1983, p.20),

"O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca". (Freire, 2002, p.73).

Questão 23

Gráfico 23. Importância da utilização de termos técnicos nas explicações dos conteúdos programáticos da disciplina



De acordo com os entrevistados 43% responderam que é fundamental o professor de EV utilizar termos técnicos nas explicações dos conteúdos programáticos da disciplina, 26% responderam sempre e 23% responderam que consideravam poucas vezes ser fundamental o uso de termos técnicos nas explicações, na medida em que podem usar métodos que fazem todo um diferencial na vida dos mesmos. Estes professores dedicam-se inteiramente ao seu trabalho com a finalidade de explicar o conteúdo de maneira clara e objetiva, facilitando a aprendizagem do aluno.

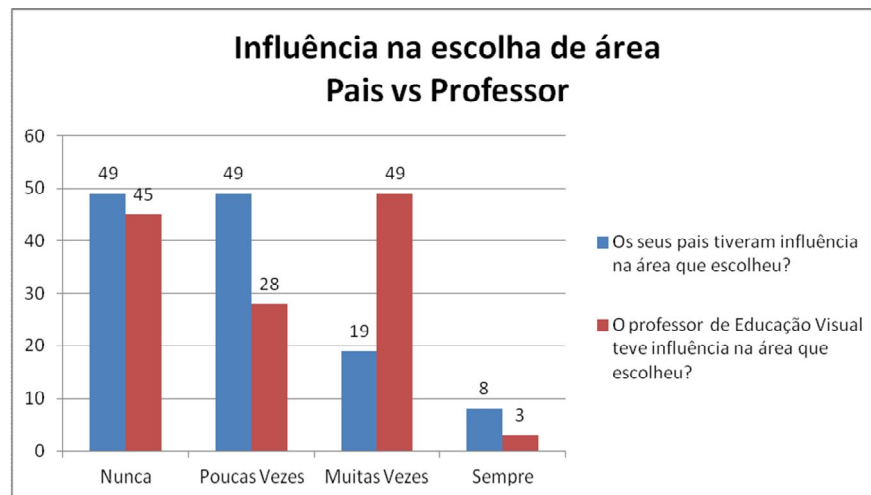
Segundo Oliveira (1987), a interação professor-aluno refletirá alguns valores. Vêem-se os valores reais de um educador pelo tipo de relação que estabelece em classe. Dentre os itens citados para o sucesso da interação professor-aluno, existe ainda a metodologia de aula do professor: Planejar bem, levar em conta a realidade do aluno e a atualidade dos factos.

Segundo Libâneo (1994), os conteúdos de ensino dados pelo professor devem estar em correspondência com os conhecimentos científicos atuais e com os métodos de investigação próprios de cada matéria.

Libâneo (1994), refere que o professor nas suas aulas deve procurar a explicação científica de cada conteúdo da matéria; Orientar o estudo independente dos alunos na utilização dos métodos científicos da matéria.

Questão 24

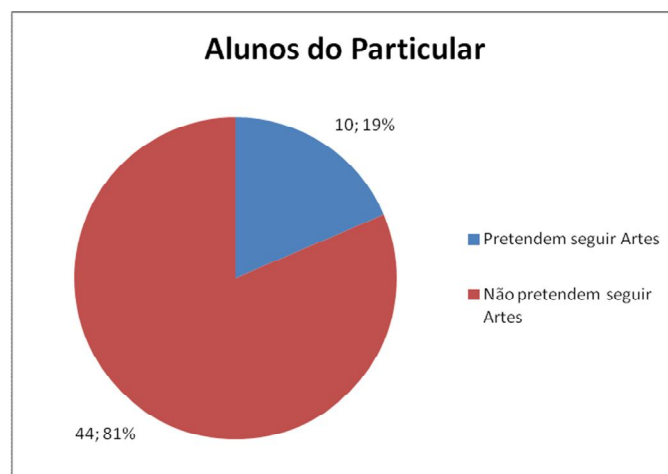
Gráfico 24. Influência na escolha de área



Analisando o gráfico constatamos que existe uma diferença significativa entre a influência que o professor de EV tem em relação aos pais no momento da escolha de área pelo aluno. Onde temos, 49 dos alunos inquiridos respondeu que o professor o tinha influenciado muitas vezes e só 19 dos alunos inquiridos respondeu que os pais tinham influenciado na escolha de área.

Questão 25

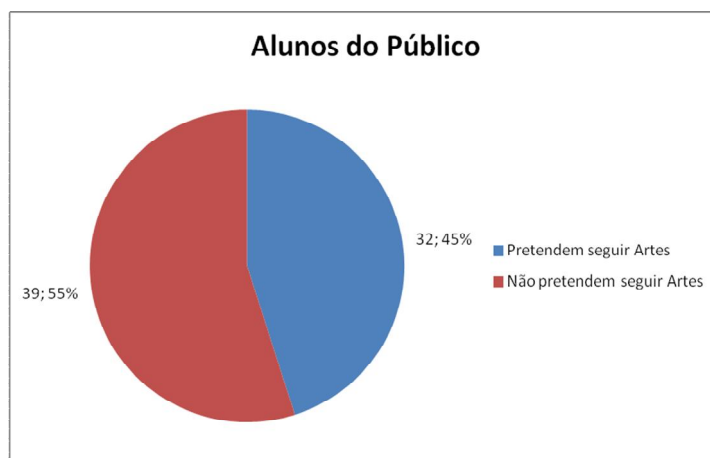
Gráfico 25. Prosseguimento de estudos dos alunos do ensino particular



Com base no gráfico constatamos que 81% dos alunos inquiridos que frequentam o 9ºano de escolaridade das escolas particulares (IPE e CM) não pretendem seguir artes e só 19% dos alunos inquiridos pretendem seguir artes. No entanto, é importante acentuar que estas duas escolas não têm o grupo de Artes Visuais no Secundário.

Questão 26

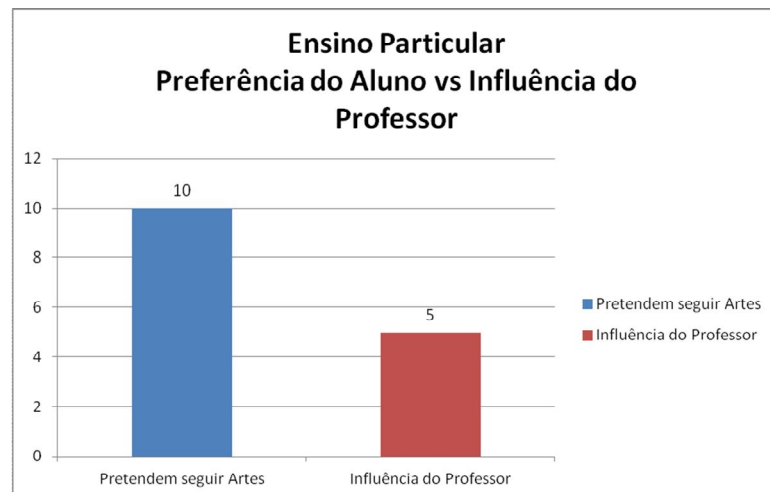
Gráfico 26. Prosseguimento de estudos dos alunos do ensino público



Com base no gráfico constatamos que 55% dos alunos inquiridos que frequentam o 9ºano de escolaridade das escolas públicas (ESFL e ESMT), não pretendem seguir artes e 45% dos alunos inquiridos pretendem seguir artes. No entanto, é importante acentuar que estas duas escolas têm o grupo de Artes Visuais no Secundário.

Questão 27

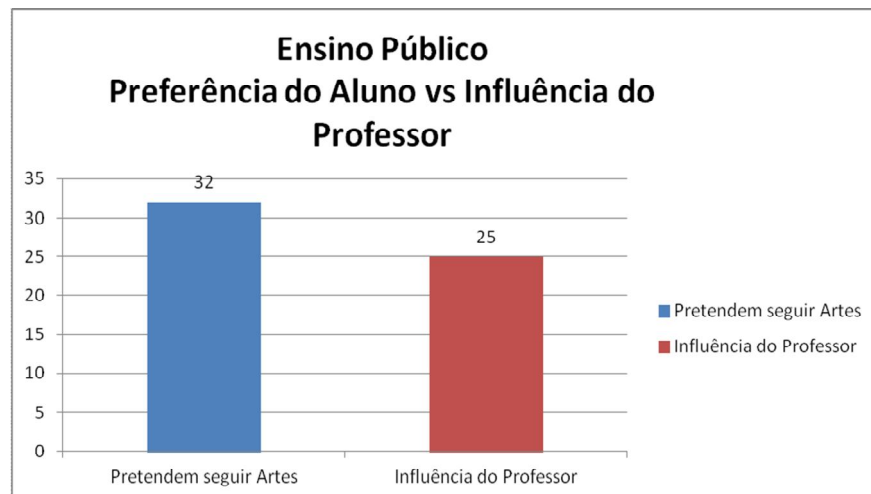
Gráfico 27. Influência do professor nos alunos do ensino particular que pretendem seguir Artes



Com base no gráfico constatamos que 10 dos alunos inquiridos que frequentam o 9ºano de escolaridade das escolas particulares (IPE e CM) e que pretendem seguir artes, 50% destes mesmos alunos inquiridos referem ter tido influência do professor ao pretenderem seguir artes. É importante sublinhar que estas duas escolas não têm o grupo de Artes Visuais no Secundário, o que obriga aos alunos ter de mudar de escola.

Questão 28

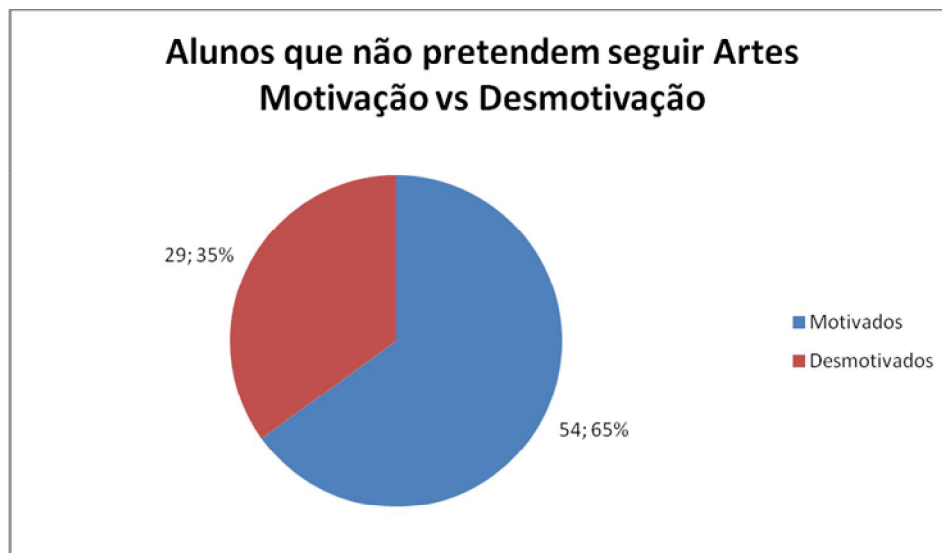
Gráfico 28. Influência do professor nos alunos do ensino público que pretendem seguir Artes



Com base no gráfico constatamos que 32 dos alunos inquiridos que frequentam o 9ºano de escolaridade das escolas públicas (ESFL e ESMT) e que pretendem seguir artes, 25 destes mesmos alunos inquiridos referem ter tido influência do professor ao pretenderem seguir artes. É importante sublinhar que estas duas escolas têm o grupo de Artes Visuais no Secundário, o que faz com que os alunos não tenham de mudar de escola.

Questão 29

Gráfico 29. Motivação e desmotivação dos alunos que não pretendem seguir artes



Com base no gráfico constatamos que 65% dos alunos inquiridos que frequentam o 9ºano de escolaridade das escolas públicas e particulares (ESFL, ESMT e IPE, CM) e que não pretendem seguir artes, mencionam que se sentiram motivados na disciplina pelo professor de Educação Visual. 35% dos alunos inquiridos e que não pretendem seguir artes, referem terem-se sentido desmotivados na disciplina pelo professor de Educação Visual.

Questão 30

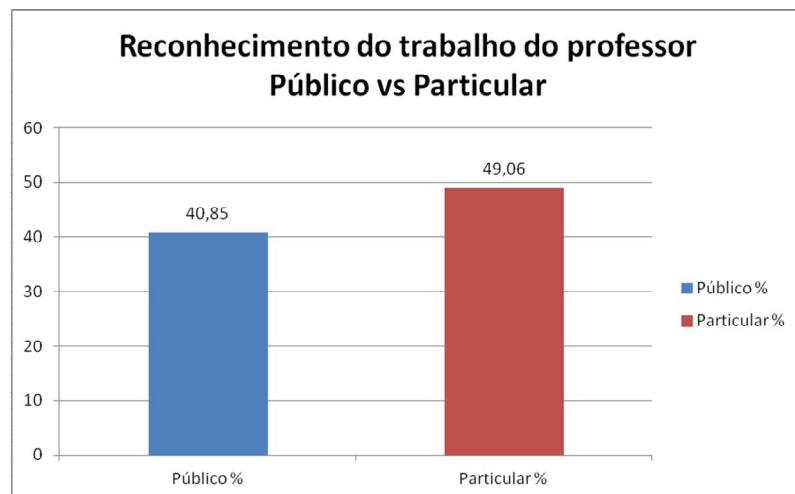
Gráfico 30. Atividades como reconhecimento da aptidão natural para as artes dos alunos que não pretendem seguir Artes



Com base no gráfico constatamos que 58% dos alunos inquiridos que frequentam o 9ºano de escolaridade das escolas públicas e particulares (ESFL, ESMT e IPE, CM) e que não pretendem seguir artes, referem que as atividades propostas pelo professor de EV serviram como reconhecimento da aptidão natural para as artes. Já 42% dos alunos inquiridos e que não pretendem seguir artes, referem que as atividades propostas pelo professor de EV não serviram como reconhecimento da aptidão natural para as artes.

Questão 31

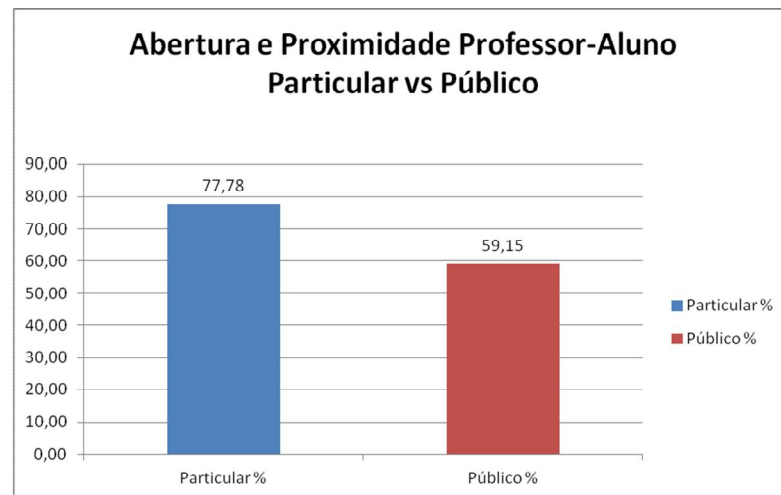
Gráfico 31. Reconhecimento do trabalho do professor do ensino público e do particular



Com base no gráfico constatamos que 40% dos alunos inquiridos que frequentam o 9ºano de escolaridade das escolas públicas (ESFL e ESMT), reconhecem o trabalho do professor de EV como tendo sido produtivo e benéfico. Constatamos ainda que 49% dos alunos inquiridos que frequentam o 9ºano de escolaridade das escolas particular (IPE, CM) reconhecem o trabalho do professor de EV como tendo sido produtivo e benéfico. Assim, concluímos que os alunos do particular reconhecem mais o trabalho do professor que os alunos do público.

Questão 32

Gráfico 32. Abertura e proximidade Professor-Aluno do ensino público e do particular



Com base no gráfico constatamos que 59% dos alunos inquiridos que frequentam o 9ºano de escolaridade das escolas públicas (ESFL e ESMT), reconhecem que existe maior abertura e proximidade professor-aluno. Constatamos ainda que 77% dos alunos inquiridos que frequentam o 9ºano de escolaridade das escolas particular (IPE, CM) reconhecem que existe maior abertura e proximidade professor-aluno. Assim, concluímos que os alunos do particular reconhecem que existe maior abertura e proximidade professor-aluno que os alunos do público.

4.1 Conclusão

Com base nos resultados obtidos nos questionários aplicados a turmas de 9º ano de escolas particulares e públicas, constatamos que as vontades dos alunos divergem, no sentido em que 36% dos alunos inquiridos, responderam que nunca quiseram seguir a área de Artes Visuais, 30% responderam que poucas vezes pensaram em seguir Artes Visuais, 20% muitas vezes e 14% disseram que sempre quiseram seguir Artes Visuais.

Aqui, é importante salientar e sublinhar que muito embora a maioria, ou seja, 66% dos alunos não pense em seguir a área das Artes Visuais no secundário, referem que o professor de EV tinha tido influência na sua tomada de decisão aquando a escolha da área.

. Os alunos sentem que por o professor de EV fazer diariamente um acompanhamento progressivo da sua aprendizagem, os incentivar muitas vezes no desenvolvimento das diferentes atividades propostas, o ter planeado as atividades com base nos seus interesses pela disciplina, ter fomentado sempre a colaboração na aprendizagem em sala de aula, ter apresentado atividades criativas como fator de motivação para a disciplina e não serem repetitivas, o ter reconhecido a criatividade dos alunos para assim lhes dar uma motivação extra no desenvolvimento das atividades. De igual forma citam que o fato de o professor de EV lhes possibilitar terem aulas com música para apelar aos seus sentidos, o pensar as atividades sob forma de lhes permitir reconhecer muitas vezes a sua aptidão natural para as artes, o promover muitas vezes a autonomia no desenvolvimento/criação das peças artísticas, o utilizar um método de ensino mais liberal do que conservador para estimular a sua criatividade, criar uma relação de abertura e proximidade entre o professor e os alunos para uma contínua ligação às artes, o não impor regras de execução para não dificultar a sua criatividade no pensar/criar a peça artística, o utilizar o método expositivo para uma maior eficácia no ensino-aprendizagem foi importante para a ligação que tiveram às artes. Sentem ainda ser fundamental o professor de EV utilizar termos técnicos nas explicações dos conteúdos programáticos da disciplina. Constatamos ainda que existe uma diferença significativa entre a influência que o professor de EV tem em relação aos pais no momento da escolha de área pelo aluno. Onde temos, 49 dos alunos inquiridos respondeu que o professor o tinha influenciado muitas vezes e só 19 dos alunos inquiridos respondeu que os pais tinham influenciado na escolha de área. Assim, aferimos a relevância e importância que o professor tem sobre os alunos, no que diz respeito à motivação, colaboração, aprendizagem, comportamento, interesse pela disciplina, criatividade.

Após a realização da presente dissertação, pudemos concluir que, o professor deve proporcionar novas experiências, permitindo aos alunos o contacto com novas técnicas, novos suportes e novos materiais. A escola, deve proporcionar meios, espaços e equipamentos, para favorecer a exploração da expressão artística, entre outras, nos alunos. Os trabalhos dos alunos não se devem ficar apenas pela expressão plástica tradicional; deve ser promovido o contacto com outros tipos de expressão facultando o desenvolvimento cognitivo integral do aluno. A arte, em si mesmo, é uma forma de comunicação e transmite ideias, sentimentos, emoções; daí que é importante trabalhar nas aulas a expressão plástica, fazendo com que os alunos desenvolvam a sua vertente artística.

Com a realização deste estudo compreendi que o professor não é apenas aquele que transmite conteúdos na sala de aula, mas é sim aquele que pretende estimular a curiosidade e a vontade de saber mais e promover o encontro com outras experiências/pessoas/culturas de modo a podermos recriar o nosso vocabulário de formas sempre cada vez mais proveitosas. Também, é aquele que pretende, incentivar o diálogo, o respeito pela opinião dos outros, a diversidade cultural e a diversidade de pontos de vista alternativos. É necessário cada vez mais o professor levar os alunos a compreender que é o contacto com o novo, desconhecido e não familiar que permite alargar a nossa imaginação, os nossos horizontes de visibilidade ou, dito de outro modo, que fomenta a recontextualização, a nossa edificação, o nosso crescimento.

É essencial que o futuro professor reflita continuamente acerca do funcionamento do ensino tradicional e o encaminhe por uma exploração multiforme das motivações humanas intrínsecas como a necessidade de experimentação, a descoberta e a reconstrução criativa.

Atualmente, o professor não se deve limitar meramente à transmissão de conhecimentos, o seu papel deve ir para além disso, este deve facultar aos alunos, aprendizagem de maneiras diversificadas, em lugares diversos, de formas diversas.

Para Belmira Santos, “os professores, ao protagonizarem novas práticas de ensino, promovem novas exigências à organização escolar. Surgem desta forma os professores como agentes de mudança e a escola como centro e motor da mesma [...]” (Santos, 2007, p.198).

O processo de ensino-aprendizagem deve transformar-se em possibilidade de experimentação, e neste os alunos devem ser ativos e curiosos, aprendendo no contacto com as coisas e não apenas através de exposições teóricas. Neste processo o professor

tem um papel fulcral, pois só ele pode promover esse campo da experimentação e de novas aprendizagens.

Como Belmira Santos refere “ser professor no século XXI requer uma atitude pessoal e profissional de tipo crítico-reflexivo que o leva a repensar e a reajustar o seu desempenho face às situações imprevisíveis e ambíguas da sua prática pedagógica.” (Santos, 2007, p.200).

Na apresentação e discussão dos resultados obtidos, percebemos que é importante frisar que o amor transmitido pelo professor, não anule a sua autoridade. O professor ao interagir com seus alunos está ganhando muito e os mesmos também estão, pois as experiências aprendidas serão essenciais para a sua vida em sociedade. A afetividade é um fator positivo que ajuda o aluno quando este está com problemas. O professor conversa com o aluno e procura ajudá-lo.

Segundo Vygotsky (Rego,1999), o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas transformando a si mesmo. Um educador não poderá valer-se apenas do uso automático das técnicas pedagógicas. Tem que haver uma integração da técnica na cultura, criando uma aprendizagem significativa.

Um bom professor torna suas aulas atraentes e estimula a participação do aluno; explica o conteúdo de forma clara, utilizando técnicas e assuntos relacionados à vida do aluno.

Esta interação deveria ser a mais importante de todas as interações sociais que ocorrem no ambiente escolar, pois é o grande meio pelo qual se realiza o processo ensino-aprendizagem.

Devem-se frisar também as consequências de uma interação negativa, pois afeta muito o desenvolvimento do aluno, como por exemplo, alguns professores demonstram estar muito desanimados em relação ao salário e a conduta dos alunos na aula. Essa reação afeta diretamente os alunos, uma vez que trabalhando sob stress, descontentes, transmitindo uma imagem negativa, o professor esquece-se da responsabilidade que tem no êxito do ensino. Outros professores diferem na forma de tratamento elogiando apenas os alunos que tiram notas altas, e diminuindo o aluno de médio e baixo rendimento, tornando ainda mais negativa a imagem do professor, ao invés de incentivar o aluno com incentivos para que o torne orgulhoso e interessado em aprender.

As aulas expositivas de quaisquer disciplinas podem ser convertidas em atividades centradas nos participantes. Outras atividades centradas nos participantes propiciam resultados objetivos distintos às aulas expositivas, o que sugere oportunidades.

Existem assimetrias importantes entre o grau de assimilação de conteúdos em aulas expositivas e em atividades vivenciais, centradas nos participantes. Os mesmos recursos atualmente disponíveis para ensinar podem aumentar o envolvimento dos agentes (professores e alunos) e a produtividade do sistema educacional (desempenho objetivo) passando a orientá-lo para aprendizagem significativa. A cada estilo de professor e de aprendizes poderá ser associado um estilo educacional combinando-se às atividades tradicionais, disciplinadas e individuais, outras atividades vivenciais, em pequenos grupos que socializam o conhecimento e promovem níveis superiores de aprendizagem.

Contudo, pretendemos com este trabalho de investigação, dinamizar e influenciar os professores, visto serem estes que, através das suas práticas letivas, desenvolvem determinadas competências nos seus alunos. Neste sentido, é, pois, necessário, que a escola cumpra o que lhes é atribuído pela Lei de Bases do Sistema Educativo: um conjunto de finalidades, que vão muito para além da instrução, visando a formação integral do aluno, a qual passa pela aprendizagem de conteúdos, aquisição de competências e o desenvolvimento de capacidades e comportamentos. Cumprindo estes objetivos, pensamos que tanto a escola como o professor de Educação Visual poderão pelas suas práticas, contribuir para que o aluno faça uma correta aprendizagem da vida adulta, desenvolva a sua personalidade, encontre pouco a pouco o seu lugar na sociedade em que vive e se ligado às artes tanto melhor. No nosso entender é neste caminho de intencionalidade, procura e reflexão que se desenha uma boa prática pedagógica.

É importante referir que através dos resultados obtidos nos questionários foi bem notório que os professores de Educação Visual estão bem vistos aos olhos dos seus alunos. Pois, embora a maioria não tencione seguir Artes Visuais vê o professor de Educação Visual como impulsionador das suas capacidades e gostos pela disciplina. É evidente e está bem patente que o trabalho, empenho, dedicação, preocupação, interação, do professor em sala de aula é valorizado pelo aluno.

Sendo o 9º ano de escolaridade um momento de viragem para o 10ºano e consequentemente a escolha de uma área (Artes Visuais), poderia ser importante para o trabalho de investigação o ter alargado a aplicação do questionário a alunos do 10ºano de Artes Visuais. Não só porque já tinham escolhido seguir Artes Visuais e assim seguir o seu

percurso escolar pelas Artes, também como, já poderiam ter uma opinião mais formada sobre a importância, influência e contributo do professor de Educação Visual.

Como resposta a convicções pessoais que tenho sobre a importância do professor no processo ensino/aprendizagem, sinto que um dos aspetos positivos desta investigação foi o de perceber que vários são os autores que partilharem da mesma opinião que eu e isso deixa-me mais confiante e seguro do papel do professor como transmissor de conhecimentos e competências no aluno.

Para futuros alunos do Mestrado em Ensino de Artes Visuais deixo uma mensagem de apoio e incentivo na realização da investigação, no pensarem e delinearem bem os seus objetivos e objetos de estudo, de procurarem desenvolver amplamente, sob uma base sólida, fundamentada e referenciada toda a pesquisa que fizerem e considerarem pertinente como resposta ao estudo em questão.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Abreu, M. C. & Masetto, M. T. (1990). *O professor em aula*. São Paulo: MG Editores Associados.
- Amado, J.S. (2001). *Interação Pedagógica e Interdisciplina na Aula*. Porto: Ed. Asa.
- Andrade, R. M. C. (2010). *Interdisciplinaridade. Um novo paradigma curricular. Pedagoga e Pós- Graduada em Psicopedagogia*, p.6. Disponível em:
<http://www2.ufpa.br/ensinofts/interdisci.html>.
- Arends, R.(1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arnheim, R. (1993). *Arte e percepção visual*. Lx: Vertente.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós: Barcelona.
- Arnheim, R. (1993). *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bardin, L. (2001). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação (3ª edição)*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bzuneck, J. A. (2001). *A motivação do aluno: aspectos introdutórios*. Em E. Boruchovitch & J. A.Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. (pp. 9-36) Petrópolis: Editora Vozes .
- Campos, D. M. de S., & Weber, M. G. (1987). *Criatividade*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Cardoso, M. de F. e Silva, M. de F. & Bastos, P. A. (2002). *Educação pela Arte*. Instituto da Inovação Educacional; Lisboa.

Carline, A. L. e Caricatti, A. M. C. e Guimarães, L. T. & Scarpato, M., Foroni, Y.M.D'A. (2004). *Procedimentos de Ensino: Um ato de Escola na Busca de uma Aprendizagem Integral*. São Paulo: Avercamp.

Carrasco, J. & Baignol, J. (1993). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Ediciones Rialp.

Coll, C. & Solé, I. (1996). *A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem*. Em C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e Educação: Psicologia da Educação*. (pp. 281-297). Porto Alegre: Artes Médicas.

Cropley, A.J. (1997). *Fostering creativity in the classroom: general principles*. In: A. M. RUNCO, (Org.). *The creativity research handbook*. v. 1, (pp. 83-114). Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Cropley, A.J. (2005). *Creativity in education & learning – a guide for teachers and educator*. Oxon: Rotledge Falmer.

Cunha, M. I. (1999). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus.

Davis, C., Silva, M. A. & Espósito, Y. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, 7, 49-54.

Dantas, P. da S. (1983). *Para conhecer Wallon, uma psicologia dialética*. (1ª ed). São Paulo: Brasiliense.

Dreher, H. S. (2002). *Sucesso com motivação e ética*. 8. (ed). Maringá. (s.n.).

Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.

Eisner, E. (2004), *El Arte y la Creación de la Mente*, Barcelona, Paidós Educador.

Eisner, E. (2005). *Educar la Visión Artística*, Barcelona, Paidós Educador.

Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação. *Currículo sem fronteiras*, V.8, nº2, 5-17.

Eisner, E. (2009). Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). Arte - educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez.

Faria, M. N. (2001). *A música, fator importante na aprendizagem*. Assis Chateaubriand – Pr, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

Ferraz, M. H. C. de T. (1999). *Metodologia do Ensino de Arte*. (2ª Ed). São Paulo: Cortez.

Fischer, E. (1973). *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Fleith, D. de S. (2001). Criatividade: novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação. *Revista Cadernos de Educação Especial. Santa Maria*, 17, 55-61.

Freire, Paulo. (2004). *Pedagogia da Autonomia*. 29. (ed) São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. e outros. (1989). *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU.

Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freinet, C. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.

Fusari, M. F. R. & Ferraz, M. H. C. T. (2001). *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez.

Gadotti, M. (1999). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.

Godoy, A. S., Moreira, D. A., Weiss, J. M. G.; Brandão, J. E. A.; Castro, J. M.; Cunha, M. A. V. C. (1997). *Didática do Ensino Superior: Técnicas e Tendências*. São Paulo: Pioneira.

Grossi, E. P. (org.). (1993). *Construtivismo Pós-Piagetiano*. Petrópolis : Vozes.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1992). *Positive Interdependence: Key to Effective Cooperation*. In R. Hertz-Lazarowitz, & N. Miller, (Eds.) (1992). *Interaccion in Cooperative Groups – The Theoretical Anatomy of Group Learning*. Cambridge University Press.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1986). *Learning together and alone. Cooperation, competition, and individualization* (2.^a ed.). Englewoods Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Johnson, D., Johnson, R., Johnson, J., & Anderson, D. (1976). Effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behavior, attitudes toward learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 68, 446-452.

Keller, J. M. (1987). *Desenvolvimento e uso do modelo ARCS de design motivacional*.

Lens, W., & Dedruyenaere, M. (1991). Motivação e Desmotivação Em educação secundária: características dos alunos. *Aprendizagem e Instrução*, 1 (2), 145-159.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Lieury, A. & Fenouillet. (2000). *Motivação e aproveitamento escolar*. São Paulo: Edições Loyola.

Lowenfeld, V. & Brittain, W.L. (1997). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

Martínez, A. M. (1997). *Criatividade, personalidade e educação* (M. Pinto, Trad.). Campinas, SP: Papirus.

Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analyses*, (2^a ed). London: Sage Publications.

Misukami, M.G.N. (1986). *Ensino, as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

Mourão, R. F., & Martínez, A. M. (2006). A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2), 263-272.

Moysés, L. (1994). *O desafio de saber ensinar*. Campinas: Papirus.

Munari, B. (1982). *Das coisas nascem coisas*. Lisboa: Edições 70.

Munari, B. (1981). *Fantasia, Invenção, Criatividade e Imaginação*. Lisboa: Edições 70.

Oliveira, C. B. E. (2003). *O papel do professor no processo de estimulação e manutenção do interesse do aluno pela escola*. Monografia de Graduação. Curso de Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília.

OLIVEIRA, Maria G. M. (2009). *Porque temos que continuar a justificar a importância das artes e do seu desenvolvimento na educação das crianças*. Invisibilidades.

Perrenoud, P. (2001). *10 novas competências para ensinar*. São Paulo: Artmed.

Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*, (2ª ed). Editora Artmed. São Paulo.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento de autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.

Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação*. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora.

Piaget, J. (1998). *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Piaget, J. (1998). *Psicologia e pedagogia*, 9ª (ed). Rio de Janeiro: Forense.

Pinto, A. L., Meireles, F. & Cambotas, M. C. (2006). *Cadernos de História de Arte. História de Arte 12º ano*. Portugal: Porto Editora.

Platão (2001). *A República, Livro V*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (p. 257).

Polity, E. (1988). *Ensinando a ensinar*. São Paulo: Lemos.

Read, H. (1982). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

Rego, T. C. (1999). *Vygotsky, Uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes (p.41).

Ribeiro, Â. (2005). *A imagem da obra de arte no uso dos manuais de Educação Visual*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Roldão, M. do C (1999). *Gestão Curricular, Fundamentos e práticas*. Lisboa: ME.

Rouge, I. de M. (2003). *A Arte Contemporânea*. Mira-Sintra: Editorial Inquérito.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Portugal: Instituto Piaget, 198-200.

Santos, C. S. G. S. (1995). *Interação professor-aluno e aprendizagem de leitura e escrita numa primeira série do primeiro grau*. Dissertação apresentada ao Mestrado de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba.

Sathler, T. C. (2007). *Desenvolvimento da criatividade na educação a distância segundo a percepção de universitários*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Silva, A. (2000). *Textos Pedagógicos I*. Lisboa. Âncora Editora.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 1º volume. Horizontes pedagógicos (pp. 20-27). Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 2º volume. Horizontes pedagógicos (pp. 17- 42). Lisboa: Instituto Piaget.

Slavin, R. (1992). When and Why does Cooperative Learning Increase Achievement? Theoretical and Empirical Perspectives. In R. Hertz-Lazarowitz, & N. Miller, (Eds.) - *Interaccion in Cooperative Groups – The Theoretical Anatomy of Group Learning*. (pp. 236-250). Cambridge University Press.

Slavin, R. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, 71-82.

Slavin, R. (1983). *Cooperative learning*. Nova Iorque: Longman.

Slavin, R.; Sharan, S.; Kagan, S.; Hertz-Lazarowitz, R.; Webb, C. & Schmuck, R. (orgs.) (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Nova Iorque: Plenum Press.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional – Uma abordagem desenvolvimentalista*. Amadora: Editora Mc-Graw-Hill de Portugal.

Tapia, J. A. & Fita, E. C. (1999). *A motivação em sala de aula. O que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.

Vala, J. (1966). A Análise de Conteúdo. In J.M. Pinto (org.). *Metodologias das Ciências Sociais*. (pp 270-278). Porto: Edições Afrontamento.

Vygotsky, L. S. (1987). *Imaginacion y el arte em la infancia*. Mexico: Hispânicas.

FONTE:

<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1142>

<http://www.aprenderjf.com/informativos.php?conteudo=31>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Rela%C3%A7%C3%A3o_professor-aluno

[http://\(www.dgidc.min-edu.pt/\)](http://(www.dgidc.min-edu.pt/)

ANEXO I

Anexo I

Questionário aplicado às Turmas

CARO (A) COLABORADOR (A),

Assinale uma opção de cada item do questionário abaixo.

Leia com atenção as perguntas abaixo e assinale apenas uma opção (X) em cada uma delas. No preenchimento deste questionário é importante ser honesto e objetivo, já que a sua finalidade é obter um registro fiel sobre a importância do professor de Educação Visual para a vossa futura escolha da área de Artes Visuais.

Todas as informações fornecidas serão tratadas com a mais estrita confidencialidade.

Legenda: ☐1 Nunca ☐2 Poucas vezes ☐3 Muitas vezes ☐4 Sempre

QUESTIONÁRIO

1- Sempre quis seguir a área de Artes Visuais?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

2 - Os seus pais tiveram influência na área que escolheu?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

3 - O professor de Educação Visual teve influência na área que escolheu?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

4 - O professor de Educação Visual acompanhou a progressão da sua aprendizagem na disciplina de Educação Visual?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

5 - O professor de Educação Visual incentivou-o no desenvolvimento das diferentes atividades propostas?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

6 - O professor de Educação Visual planeou as atividades com base nos seus interesses pela disciplina?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

7 - O professor de Educação Visual fomentou a colaboração na aprendizagem em sala de aula?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

8 - A colaboração permitiu-lhe criar um maior espírito de entreajuda?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

9 - As atividades criativas apresentadas pelo professor de Educação Visual foram fator de motivação para a disciplina?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

10 - A repetição de algumas atividades, sugeridas e apresentadas pelo professor de Educação Visual foram fator de desmotivação para a disciplina?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

11 - O reconhecimento da sua criatividade por parte do professor de Educação Visual, numa determinada atividade, levou-o a sentir uma motivação extra?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

12 - As atividades enquadradas por novas condições de contexto (aula com música, novos materiais) que apelaram à estimulação dos sentidos fez crescer o seu gosto pelas artes?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

13 - As atividades dadas pelo professor permitiram-lhe reconhecer a sua aptidão natural para as artes?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

14 - O professor de Educação Visual promoveu a autonomia no desenvolvimento/criação das suas peças artísticas?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

15 - A constante descoberta de novas técnicas, métodos e materiais a aplicar na construção de uma peça artística, foram relevantes na escolha da área de Artes Visuais?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

16 - O professor ao apresentar um método de ensino mais liberal do que conservador estimulou a sua criatividade?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

17 – Considera que a relação de abertura e proximidade aluno/professor, nas aulas de Educação Visual, foi razão da contínua ligação às artes?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

18 - Considera que uma forte componente teórica nas aulas faria com que desistisse de prosseguir os seus estudos em artes?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

19 - Se o seu professor de Educação Visual utilizasse métodos mais tradicionais de aprendizagem (autoritarismo) alcançaria melhor a plenitude da sua criatividade?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

20 - Prefere desenvolver temas livres a temas atribuídos pelo professor?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

21 - A sua criatividade no pensar/criar a peça artística fica dificultada quando o professor de Educação Visual impõe regras de execução?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

22 - Pensa que o método expositivo é o mais indicado para o ensino-aprendizagem?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

23 - Considera ser fundamental o professor de Educação Visual utilizar termos técnicos nas explicações dos conteúdos programáticos da disciplina?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

Obrigado pela sua participação