



Mónica Oliveira

A Arte
Contemporânea
para uma
Pedagogia
Crítica

FICHA TÉCNICA

Autor

Mónica Oliveira

Título

A Arte Contemporânea para uma Pedagogia Crítica

Conceção gráfica

Edgar Sprecher

Fotografia da capa

Escultura de Mónica Oliveira, 2007

Editora

Associação de Professores de
Expressão e Comunicação Visual – APECV

<http://www.apecv.pt>

R. Padre António Vieira, 76.

4300-030 Porto Portugal

Data de Edição

fevereiro de 2015

Mónica Oliveira

A Arte
Contemporânea
para uma
Pedagogia
Crítica

Prefácio

Conheci a Mónica durante uma conferência da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, chamou-me à atenção a sua apresentação porque, apesar da sua timidez, revelava uma grande segurança na sua abordagem. Mónica continuou a participar nos encontros e conferências da APECV e em cada uma das suas participações trazia ideias novas e reflexões fundamentadas sobre a educação das artes visuais, a formação de professores e processos de avaliação. Durante o período do seu pós-doutoramento no Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS), como orientadora, tive o enorme privilégio de a conhecer melhor e de construirmos uma relação profissional e pessoal forte. Mónica, investigadora, professora e formadora de professores é uma pessoa generosa, questionadora, curiosa, com vontade de romper limites e experimentar alternativas. Tem a fibra daqueles que deixam marcas na educação. Nunca se satisfaz com a mediania e não tem medo de sair da sua zona de conforto. A Mónica desenvolveu entre 2014 e 2015 o projeto de investigação *Didática da Expressão Artística na Formação Inicial de Professores - A Arte Contemporânea para uma Pedagogia Crítica*, no âmbito do programa de Pós-doutoramento da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (i2ADS). Nesse estudo abordou o problema do conhecimento sobre a arte contemporânea nos cursos de formação inicial de educadores e professores, apresentando um modelo didático para esse nível de formação baseado numa extensa revisão da literatura abrangendo campos como filosofia da educação; teoria e desenvolvimento curricular; arte contemporânea; formação de professores; educação artística e avaliação. Fundamentou o estudo em recentes teorias e utilizou uma metodologia de investigação mista integrando métodos de investigação quantitativos e qualitativos. A partir de entrevistas com teóricos chave da educação artística na Europa como María Jesus Agra-Pardiñas; Cristina Trigo; Alfredo Palacios; Dennis Atkinson; John Baldachino e Christiane Herth a autora concebe um instrumento crítico para desenhar a estrutura de um instrumento de pedagogia crítica através das possibilidades da arte contemporânea. O seu trabalho trouxe inovação para o campo do ensino-aprendizagem na formação inicial de professores através do

desenho e implementação de uma unidade de aprendizagem para os seus alunos a partir de obras artísticas contemporâneas. A investigação relatada neste livro é pertinente e abre horizontes para uma futura reestruturação das disciplinas artísticas nos cursos de formação inicial de educadores e professores. As conclusões que aponta são abrangentes, trazendo conhecimento novo que será do interesse das comunidades de investigadores em educação artística; investigadores em formação de professores; professores do ensino superior e professores de artes de todos os níveis de ensino. Esta obra ajuda a construir um novo paradigma eco sistémico e interdisciplinar para a educação artística e, sobretudo, deixa-nos exemplos de como se podem construir alternativas para romper rotinas obsoletas através da arte contemporânea e das questões que as práticas dos artistas contemporâneos nos trazem.

Infelizmente tais práticas não são geralmente abordadas na formação de professores em Portugal, apesar de terem possibilidades fantásticas para qualquer tipo de professor, independentemente da área ou do nível de ensino. Processos de investigação baseados na arte, como por exemplo a/r/tografia (Irwin & de Cosson, 2004), poderiam trazer ar fresco para as rotinas da investigação ação nos cursos de mestrado. O pensamento artístico, o pensamento visual, a comunicação através de media artísticos; a performance, a instalação podem ajudar a construir recursos didáticos. Metodologias de trabalho de projeto das artes e do design; diagramas, mapas e ensaios visuais são apenas algumas das inúmeras possibilidades que na formação de professores e na educação em geral se poderiam desenvolver com maior abrangência, por exemplo, na construção de portefólios criativos. Como diz Hickerman (2007, p. 317), as obras de arte não servem apenas para registar eventos mas também são maneiras de os interpretar expondo as inúmeras realidades que eles integram. Muitas das práticas artísticas contemporâneas são relacionais e conectivistas. Do ponto de vista relacional, o diálogo e a ação através de media artísticos são possibilidades latentes para ações pedagógicas inovadoras tal como nos exemplifica Mónica neste excelente livro. Esta obra é também um desafio para que outras investigações sobre as possibilidades dos processos artísticos como processos didáticos apareçam. Precisamos urgentemente de alternativas contra práticas educativas arraigadas em culturas hegemónicas,

veiculadas por poderes multinacionais, viradas para a competição, o individualismo, o consumo autofágico e a passividade. É urgente pensar a educação e especialmente a educação artística como um dos últimos redutos da diversidade cultural, da promoção para a paz e para os valores de cidadania e consciência planetária (de Eça, p.187) e, para isso, precisamos rever a formação de professores e trazer possibilidades novas como, por exemplo, os questionamentos que se estão a lançar na arte contemporânea.

Teresa Eça

Resumo

Partindo do pressuposto que um novo paradigma artístico está a emergir, o que implica a construção de um conhecimento sempre renovado, quer na dimensão concetual, quer na dimensão da intervenção, os processos formativos dos futuros profissionais docentes merecem-nos especial atenção. Este projeto centra a sua preocupação na necessidade de equacionar a educação artística na formação inicial de professores, no horizonte das transformações contemporâneas – o que implica pensar o posicionamento do sujeito, as mudanças no ensino-aprendizagem, a descrença dos sistemas de justificação educacionais, a mutação do conceito de arte e das práticas artísticas e as mudanças dos comportamentos, perspetivando o futuro.

O trabalho desenvolvido assenta na auscultação dos pareceres de professores/*experts* sobre o valor e pertinência da arte contemporânea na formação de professores, na implementação de um projeto de formação, ação e transformação da prática pedagógica na área da Didática da expressão plástica (mobilizando um programa pedagógico assente na arte contemporânea enquanto conteúdo e ferramenta do pensamento pedagógico) e na identificação de um referencial de competências adquiridas pelos estudantes.

Neste contexto, o projeto desenvolve-se num enquadramento concetual consequente com a realidade educativa, indo ao encontro da importância e relevância da arte contemporânea no processo formativo e na transformação de teorias e práticas pedagógicas apontando novas linhas de atuação para o ensino-aprendizagem tendo por base o Currículo Pós Moderno e a Pedagogia Crítica. Na formação inicial de professores, *per si* potenciadora do desenvolvimento artístico, destaca-se o novo papel dos diferentes interlocutores educativos: o educador artístico no desempenho da (re)configuração dos novos contornos no novo contexto formativo, no desenhar de novos caminhos para a melhoria das suas práticas e os estudantes enquanto construtores do seu próprio conhecimento e da sua identidade.

Privilegia-se um quadro paradigmático de investigação numa perspetiva interpretativa e adota-

-se uma metodologia de estudo de caso que envolveu sessenta estudantes de uma Licenciatura em Educação Básica ao longo do 1º semestre no ano letivo 2013/2014 e o parecer de seis professores/*experts* de Ensino Superior sobre a importância e operacionalização da arte contemporânea na formação inicial de professores. A análise dos dados cruzou informação proveniente de diferentes fontes e diferentes instrumentos (observação participante, entrevistas, portfólios e questionários).

O trabalho de interpretação realizado permitiu, por um lado, conhecer representações e práticas de educação artística centradas na arte contemporânea na formação inicial de professores e, por outro lado, avaliar as atitudes, conhecimentos e comportamentos construídos no processo de formação que define as competências dos estudantes.

As conclusões emergentes do estudo evidenciam:

- Que os professores e os estudantes reconhecem a importância artístico-pedagógica da arte contemporânea no processo formativo, nomeadamente no desenvolvimento de competências específicas e transversais que concorrem para o seu perfil profissional;
- A necessidade de uma reforma curricular na educação artística, visando a inovação dos processos de formação onde a arte contemporânea seja contemplada.

Palavras-chave: Educação Artística, Arte Contemporânea, Formação Inicial de Professores, Pedagogia Crítica, Didática da Expressão Plástica.

Abstract

This study starts from the assumption that a new artistic paradigm is emerging, which involves the construction of a continuously renewed knowledge, both in conceptual and relational dimensions and its consequences on art education in of initial teacher training. This project focuses on the awareness of the need to integrate art education in initial teacher education, on the horizon of contemporary issues such as: subject based identities, changes in teaching and learning, disbelief on educational justification systems, changings in art concepts and artistic practices and changes in behaviour and envisioning the future.

The study starts from a review of current literature and the opinion of arts education keys experts on the value and relevance of contemporary art in teacher education. In a second stage it includes a framework of competencies to be acquired by the students during their course and the implementation of a pedagogical project focused on contemporary art as pedagogical practices.

In this context, the study analyses theories and pedagogical practices offering new lines of action for teaching and learning based on Post Modern Curriculum and Critical Pedagogy. The study presents ways to improve initial teacher training courses by redefining students' roles as builders of their own knowledge and identity.

The chosen research methods follow a paradigmatic framework for research in an interpretative perspective and the study adopts a case study methodology. The research involves sixty students of a BA degree in Elementary Teachers Education during the 1st semester in the academic year 2013/2014 and the opinion of six experts in Higher Education Arts Education Programmes. Data analysis crossed information from different sources and different instruments (participant observation, experts' interviews, students portfolios and questionnaires).

The interpretation of work allowed, first, to find out pedagogical practices focused on contemporary art in initial teacher training and, on in other hand, evaluation of attitudes, knowledge

and behaviours developed during the implementation on the pedagogical project.

The emerging findings of the study were listed as follows:

- That teachers and students recognize the artistic and pedagogical importance of contemporary art in the training process, including the development of specific and life skills that contribute to their professional profile;
- The need for curriculum reform in arts education, aiming at innovation of training processes where contemporary art theories and practices are included.

Keywords: Arts Education, Contemporary Art, Initial Teacher Training, Critical Pedagogy, Didactic of Artistic Expression.

ÍNDICE GERAL

Prefácio	V
Resumo	IX
Abstract	XI
Índice Geral	XV
Índice de esquemas e quadros	XXII
Índice de tabelas	XXIII
Índice de gráficos	XXIV
Índice de figuras	XXV
Introdução	29
PARTE I – ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO: DISCURSOS, TRAJETOS E OLHARES	35
Capítulo 1 Desenho Metodológico	37
1. Justificação, interesse e originalidade do tema	39
2. Objetivos e grau de inovação previsto	43
3. Estrutura do documento	45
4. Metodologia de investigação	49
5. Questões de investigação	53
6. Fontes Iniciais	55
7. O contexto e população investigada	57

Capítulo 2 Enquadramento teórico e conceitual: a problemática geral da inscrição da arte contemporânea na formação de professores	59
1. Pressupostos teóricos gerais para a arquitetura do projeto	61
2. Pressupostos teóricos específicos para o desenho do projeto	65
2.1 Arte contemporânea na formação inicial de professores	66
2.1.1 A arte contemporânea na transformação de teorias e práticas pedagógicas	67
2.1.2 Ensino-aprendizagem: novas linhas de atuação através da arte contemporânea	71
2.1.3 A necessidade de incorporar a arte contemporânea neste projeto	74
2.2 Um novo contexto: um novo professor	75
2.2.1 O novo perfil do educador artístico	77
2.2.2 As múltiplas dimensões da atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem	80
2.3 Relação com a realidade do estudante	82
2.4 Construção da identidade do estudante	84
3. Marco epistemológico	87
3.1 O Currículo Pós Moderno	89
3.2 A Pedagogia Crítica	91
3.3 Síntese dos modelos utilizados neste trabalho	92

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	95
Capítulo 1 Opções Metodológicas	97
Introdução	99
1. A Investigação Educativa	103
2. Paradigma da investigação	105
2.1 Desenho do estudo – um “estudo de caso único”	106
2.2 Instrumentos de recolha de dados	108
2.3 Objetivos de estudo	109
3. Problemática investigativa	111
4. Opções das técnicas metodológicas da investigação	113
4.1. A entrevista	113
4.1.1 O guião das entrevistas	114
4.1.2 Procedimentos	116
4.1.3 Protocolos das entrevistas	117
4.2. Observação participante	117
4.3 Questionários	118
4.3.1 Estrutura do questionário	119
4.4 Análise documental	121
5. Caracterização da população e amostra	123
6. Técnicas de análise dos dados utilizados na investigação	125
7. Triangulação	127

Capítulo 2 Caraterização do Modelo Didático	129
Introdução	131
1. O modelo didático	133
2. Metodologia de trabalho – o projeto	135
3. O Portefólio como registo do trabalho de projeto	139
3.1 O Portefólio no processo ensino-aprendizagem	141
4. Formulação da proposta de trabalho	145
5. A arquitetura das aulas	147
5.1 Aulas teóricas	148
5.2 Aulas teóricas-práticas	149
5.3 Aulas práticas	150

Capítulo 3 Apresentação e Interpretação dos Resultados	155
1. Caracterização geral da investigação empírica	157
2. Análise de conteúdo	159
2.1. Análise e interpretação das entrevistas	159
2.1.1 Perfil do Entrevistado	162
2.1.2. Grau académico	162
2.1.3 Identificação socioprofissional	163
2.1.4 Pertinência da arte contemporânea na formação inicial dos professores	164
2.1.5. Conhecimento específico e competências a desenvolver	166
2.1.6 Conhecimento didático	168
2.1.7 Metodologias	169
2.1.8 Postura do Professor	171
2.1.9 Avaliação	171
2.1.10 Constrangimentos na operacionalização do ensino-aprendizagem	173
2.1.11 Atitude dos estudantes	174
3. Análise estatística dos questionários	177
3.1 Aplicação e análise do questionário inicial	177
3.1.1 Síntese dos resultados	186
3.2 Aplicação e análise do questionário final	186
3.2.1 Síntese dos resultados	197
3.3 Análise comparativa entre o 1º e o 2º questionário	198
3.4 Análise do questionário institucional	198
3.4.1 Síntese dos resultados	204
4. Análise documental	205
4.1. Análise e interpretação dos Portefólios	205
4.2 Análise dos dados da atividade 1 – artista plástico contemporâneo	210
4.2.1 Aspetos biográficos	210
4.2.2 Percurso artístico	211
4.2.3 Galeria de imagens	211

4.2.4 Bibliografia	211
4.2.5 Interpretação	211
4.2.6 Análise – características das obras	214
4.2.6.1 Análise concetual	214
4.2.6.2 Análise formal	217
4.2.7 Outros materiais	222
4.2.8 Reflexões dos estudantes	223
4.3 Síntese dos resultados	225
4.4 Análise dos dados da atividade 2 – atividades pedagógicas	226
4.4.1 Museus em Portugal	227
4.4.1.1 Apresentação de resultados	234
4.4.2 Museus internacionais de arte contemporânea	236
4.5 Análise dos dados da atividade	236
4.6 Reflexões efetuadas pelos estudantes	240
4.7 Síntese dos resultados	240
4.8 Análise dos dados - Atividade 3 – Criação de trabalhos artísticos	241
4.8.1 Temáticas	243
4.8.1.1 A Identidade Individual	234
4.8.1.2 A Identidade Cultural	246
4.8.1.3 A Consciência Ambiental	247
4.8.1.4 Projeção de Identidade e Extensão do Self	250
4.8.1.5 Paradoxo e Metáfora Visual	252
4.8.1.6 A Máscara	254
4.8.1.7 Memórias de Infância	255
4.8.2 Técnicas e Materiais	258
4.9 Reflexões efetuadas pelos estudantes	259
4.10 Síntese dos resultados	260
4.11 Análise dos dados - Atividade 4 – Conteúdos curriculares	261

4.12 Síntese dos resultados	263
4.13 Análise dos dados - Atividade 5 – Conceção de atividades pedagógico-artísticas	263
4.13.1 Guiões temáticos – planificação das atividades	266
4.14 Síntese dos resultados	292
4.15 Síntese de todas as atividades constantes no Portefólio	293
5. Técnica da Triangulação	294
6. Limitações do estudo	300
ABRINDO PORTAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS	301
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	311

ÍNDICE DE ESQUEMAS E QUADROS

Esquema 1: Metodologia utilizada no projeto	50
Esquema 2: Estrutura do modelo de formação a utilizar	63
Esquema 3: Modelo de avaliação utilizado no projeto	64
Quadro 1: Bases teóricas dos métodos utilizados no trabalho	92
Quadro 2: Objetivos gerais da investigação	109
Quadro 3: Blocos temáticos e objetivos específicos do guião da entrevista aos professores	115
Quadro 4: Categorização e objetivos específicos do 1º questionário	120
Quadro 5: Categorização e objetivos específicos do 2º questionário	120
Quadro 6: Atividades a incluir no portefólio	145
Quadro 7: Temas, Categorias e Subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas	160
Quadro 8: Categorização e objetivos específicos do 1º questionário	178
Quadro 9: Categorização e objetivos específicos do 2º questionário	187
Quadro 10: Descrição das dimensões do questionário institucional e respetivo número de itens	200
Quadro 11: Apresentação das atividades e respetivos descritores	206
Quadro 12: Percurso artístico	215
Quadro 13: Obras específicas	216
Quadro 14: Linguagem plástica	217
Quadro 15: Processo criativo	218
Quadro 16: Organização compositiva	219
Quadro 17: Técnicas	220
Quadro 18: Materiais	221
Quadro 19: Citações proferidas pelos artistas	222
Quadro 20: Excertos de textos críticos ou entrevistas dadas pelos artistas	223
Quadro 21: Categorias, subcategorias e indicadores	227
Quadro 22: Descrição de uma atividade do serviço educativo da Tate Gallery	238
Quadro 23: Atividade – Crucigrama	266
Quadro 24: Atividade – Desporto Mistério!!!!	268
Quadro 25: Atividade – Eu numa caixa!	270
Quadro 26: Atividade - Os Galos também cantam histórias	272
Quadro 27: Atividade - Vamos transformar, criando novos objetos?	274
Quadro 28: Atividade – Quando dois são um! – Mudança radical ou uma nova identidade?	276
Quadro 29: Atividade - Pssst! Sim, tu aí! Consegues ver-me? – A criação de uma máscara	279
Quadro 30: Atividade - A mancha visual	280
Quadro 31: Atividade – Reinventa o teu personagem favorito!	282
Quadro 32: Atividade – Sopa de letras – Paradoxo visual	284
Quadro 33: Atividade – Nem tudo o que parece, é!	285
Quadro 34: Atividade – Onde fica o teu lugar de sonho?	287
Quadro 35: Atividade - Biblioteca Imaginária	289
Quadro 36: Atividade - À descoberta do mundo!	290
Quadro 37: Classificação das competências-chaves	306

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Género dos entrevistados	162
Tabela 2: Idade dos entrevistados	162
Tabela 3: Grau académico dos entrevistados	162
Tabela 4: Identificação socioprofissional dos entrevistados	163
Tabela 5: Análise global dos elementos constitutivos de cada portefólio	209
Tabela 6: Identificação das temáticas trabalhadas pelos estudantes	242
Tabela 7: Identificação das técnicas e materiais trabalhados pelos estudantes	243
Tabela 8: Divisão dos grupos por anos/ áreas de saber	261

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Expetativas para a UC	179
Gráfico 2: Tipologia de aulas que espera encontrar	180
Gráfico 3: Interesse em ver arte	181
Gráfico 4: A importância de conhecimentos sobre arte contemporânea	182
Gráfico 5: Conhecimento sobre artistas plásticos contemporâneos e sua justificação	183
Gráfico 6: Pertinência da arte contemporânea na Educação Básica	184
Gráfico 7: Tipologia de atividades a propor aos alunos de Educação Básica relacionadas com arte contemporânea	185
Gráfico 8: Expetativas relacionadas com a realização da UC	188
Gráfico 9: Avaliação da UC	189
Gráfico 10: O que aprendeu com a UC	190
Gráfico 11: Atividades que mais gostou	191
Gráfico 12: Apresentação dos 3 artistas plásticos contemporâneos que mais lhe interessam	192
Gráfico 13: Justificação dos 3 artistas plásticos contemporâneos que mais lhe interessam	192
Gráfico 14: A importância da arte contemporânea para o perfil de desempenho profissional dos estudantes e sua justificação	193
Gráfico 15: A importância da arte contemporânea na Educação Básica	194
Gráfico 16: Justificação da importância da arte contemporânea na Educação Básica	194
Gráfico 17: Tipologia de atividades a propor enquanto futuro professor, relacionadas com arte contemporânea	195
Gráfico 18: Comentários efetuados pelos estudantes	196
Gráfico 19: Caraterização da unidade curricular	202
Gráfico 20: Desempenho docente	203

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: "O divórcio"	244
Figura 2: "Palavras cruzadas"	244
Figura 3: "A minha história"	245
Figura 4: "Preciso de proteção"	245
Figura 5: "Eu sou assim"	245
Figura 6: "Soma de partes"	245
Figura 7: "Frágil"	246
Figura 8: "Sem título"	246
Figura 9: "Quem quer sardinha vivinha?"	247
Figura 10: "Barco com sabor de mar"	247
Figura 11: "Vista da cidade"	248
Figura 12: "Levo a casa às costas"	248
Figura 13: "Um novo animal invade a cidade"	248
Figura 14: "Espécie em vias de extinção"	248
Figura 15: "Os animais já não são o que eram!!"	249
Figura 16: "Que pensará a coruja?"	249
Figura 17: "Quanto mede o pescoço da girafa?"	249
Figura 18: "Sem título"	249
Figura 19: "Fabricando..."	250
Figura 20: "Onde estão as flores que a minha avó colhia?"	250
Figura 21: "Com quem te pareces?"	250
Figura 22: "Sexy..."	250
Figura 23: "Miss Universo"	251
Figura 24: "Já sou um Super-herói"	251
Figura 25: "O peso do saber"	252
Figura 26: "Sopa de letras"	253
Figura 27: "O saber na ponta das mãos"	253
Figura 28: "Que tamanho tem o mundo?"	254
Figura 29: "Sem título"	255
Figura 30: "Eu e ela temos algo em comum!"	255
Figura 31: "Eu, marioneta, não?"	255
Figura 32: "Exercício de memória"	256
Figura 33: "Sem título"	256
Figura 34: "Quando eu andei por lá..."	257
Figura 35: "Beleza a quanto obrigas!"	257
Figura 36: "Somos todos animais, qual é o espanto?"	257
Figura 37: "Problemas de identidade?"	258
Figura 38: "Que lindo és"	258
Figura 39: "Palavras cruzadas"	267
Figura 40: "Eu sou assim"	269
Figura 41: "Eu numa caixa"	271
Figura 42: "Preciso de proteção"	271
Figura 43: "Frágil"	273
Figura 44: "De quantos galos sou feito?"	273

Figura 45: "Pareces alguém que conheço!"	273
Figura 46: "A beleza"	275
Figura 47: "Sem título"	275
Figura 48: "Que conforto!"	275
Figura 49: "Sexy..."	277
Figura 50: "Com quem te pareces?"	277
Figura 51: "Eu e ela temos algo em comum!"	277
Figura 52: "Todos diferentes...e bem diferentes..."	278
Figura 53: "Beleza a quanto obrigas!"	278
Figura 54: "Somos todos animais, qual é o espanto?"	278
Figura 55: "Exercício de memória"	280
Figura 56: "Quando eu andei por lá..."	280
Figura 57: "Tantos num só!"	281
Figura 58: "Olá querido!"	283
Figura 59: "Olha-me nos olhos, são lindos, verdade?"	283
Figura 60: "Medo - não é comigo"	283
Figura 61: "O menino dança?"	283
Figura 62: "Surpresa!!!"	283
Figura 63: "Sem título"	283
Figura 64: "Sopa de letras"	285
Figura 65: "O peso do saber"	286
Figura 66: "Um novo animal invade a cidade"	288
Figura 67: "Os animais já não são o que eram!!"	288
Figura 68: "Que pensará a coruja?"	288
Figura 69: "Sem título"	288
Figura 70: "Made by..."	288
Figura 71: "A minha história"	290
Figura 72: "A minha história" (pormenor)	290
Figura 73: "A Eva?"	290
Figura 74: "Que tamanho tem o mundo?"	291
Figura 75: "Sem título"	291
Figura 76: "Tenho vertigens"	291
Figura 77: "Vou para o baile"	291
Figura 78: "Sem título"	291

Introdução



A chegada do século XXI emerge num contexto de um mundo globalizado, a que se convencionou chamar de sociedade da informação e do conhecimento. Neste contexto também as concepções de arte, sustentadas pela pós-modernidade, provocaram grandes mudanças no contexto cultural e abriram um espaço de questionamento que implica um conhecimento sempre renovado, quer na dimensão concetual, quer na dimensão formal sobre o ensino da arte que implica novas formas de pensar e de produzir a obra artística. E estas mudanças, assim como as alterações do contexto político, económico e social vigente no espaço europeu, pressupõem alterações na formação inicial dos professores.

Nesta transição paradigmática cuja atmosfera social é assinalada por crise, incerteza, “há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu” (Santos, 2000, p. 41). As instituições formadoras de ensino superior que centram a sua atenção na formação inicial de professores, na sua prática pedagógica na área artística, permanecem ainda acorrentadas a teorias de aprendizagem, não acompanhando os avanços artísticos e tecnológicos que se desenvolvem a velocidade acelerada. E, neste sentido, é necessário uma mudança no ensino da educação artística na formação inicial de professores.

Mais do que assumir uma continuidade sem limites relacionada com manualidades artísticas, desconexas, isoladas e sem intencionalidades pedagógicas, é necessário uma nova forma de estar e pensar a arte no ensino superior que leve os estudantes a questionarem-se sobre o propósito e a importância da educação artística e os ajude a perceber a relação de proximidade que existe entre escola, arte e sociedade, para que assim se possa operar nas próximas gerações uma transformação de mentalidades que produzirá efeitos na operacionalização das práticas educativas.

Tendo como pano de fundo a necessidade de equacionar estas situações, decorre a necessidade de (re)pensar uma formação artística centrada no contexto das transformações ocorridas atualmente, perspetivando o futuro. É a sua existência concreta que nos dá consciência e nos impulsiona a intervir enquanto investigadores e professores começando por desconstruir estas atitudes e saberes,

estabelecendo pontes com o mundo artístico atual capazes de formar pessoas que possam construir o seu corpo de conhecimentos tendo por base a época em que vivem. Pensar na formação artística dos futuros professores é pensar nos novos desafios e novas exigências, em que valores e práticas em vigor terão de ser equacionados, em que mitos e verdades terão de ser colocados em causa. Precisamos repensar as práticas educativas e perceber que perfil académico do futuro professor de educação básica na área artística queremos formar e qual o currículo que será propício para a formação desses indivíduos.

Como docentes todos partilhamos da mesma ideia: a educação artística contribui para o desenvolvimento pessoal e social e as capacidades e potencialidades artísticas encontram-se em todos os indivíduos, os quais são fundamentais na sensibilização e comunicação dos seres humanos. Thistlewood afirma que da arte “[...] podemos extrair princípios de profunda significação socioeconómica e cultural, como também fazer uso disto para efetuar uma “re-construção” de nossas próprias suposições culturais” (2005, p. 125). Para isso é necessário conhecer a arte que se produz atualmente. Caracterizada pela experimentação, abertura à diferença, à multiplicidade de meios e processos criativos e liberdade de experimentações, quando trabalhada em contexto educativo não apenas como conteúdo, mas como pensamento e princípio, ou seja, como fundamento, acrescentará à formação destes estudantes, futuros professores, uma oportunidade de questionamentos, de novos pensamentos e visões que certamente promoverá interpretações, questões e realizações diferenciadas por parte dos estudantes (Menezes, 2005, p. 188).

A arte contemporânea proporciona aos estudantes situações diversificadas e pode causar o “estranhamento” capaz de os levar a refletir sobre a arte, sobre o mundo e sobre o seu papel na sociedade. Trabalhar com a arte contemporânea é promover também um contacto mais direto com a realidade, mais próximo do tempo e do espaço dos estudantes. Produções artísticas contemporâneas abrangem a perceção das relações de espaço, tempo, materiais e corpo da obra, o que muitas vezes envolve também o corpo dos espetadores.

O convite para pensar sobre arte contemporânea seja através da reflexão, da perceção e até mesmo pela via do “estranhamento”, propõe enfrentarmos o novo, o diferente, que de uma maneira ou outra nos interpela, aguça a nossa curiosidade, agita a nossa afetividade e muitas vezes nos incomoda. Refletir sobre imagens, obras de arte, objetos artísticos, é colocar à disposição dos estudantes um corpo de conhecimentos que lhes permita abrir os referenciais artísticos desenvolvendo-lhes a autonomia e o sentido crítico. O sentido crítico assenta no olhar crítico que permite ver para além do óbvio é aquele que busca o desejo de ver mais do que lhe é dado a ver, é o que busca sentido e reflexão incluindo a atenção e a sensibilidade. O olhar crítico desconfia, reelabora, reconfigura.

Entrar num terreno arenoso, onde a incerteza é ponto de partida para questionamentos e diálogos,

trás consigo grande riqueza e constante reflexão, discussão e análise sobre a arte, a história, as poéticas e a sociedade de hoje. Estar atento a uma multiplicidade estética e saber que não nos podemos acomodar numa visão única de verdade é uma postura que tem de fazer parte do perfil profissional destes estudantes. No mundo de hoje que profissão que não exige esta postura?

Neste trabalho pretende-se, a partir de um quadro epistemológico conectado com o binómio Arte Contemporânea-Educação e tendo por base modelos pedagógicos da educação artística atual, refletir sobre a formação inicial que é ministrada no ensino superior com o objetivo de proporcionar uma melhor formação aos futuros professores que pressupõe uma contínua (re)construção e adequação dos saberes formativos às circunstâncias do contexto ecológico da formação, tendo em conta as evidências resultantes quer do meio artístico, quer da sociedade atual, quer dos pressupostos recentemente enumerados pela política educativa vigente.

O trabalho que se pretende desenvolver assenta na formação, ação e transformação da prática pedagógica na área da expressão plástica tendo por base a arte contemporânea, mobilizando dinâmicas de formação e intervenção que produzam conhecimento para os estudantes de ensino superior na área da formação inicial de professores, promovendo a autonomização estratégica de capacitação organizacional, processual e pessoal na educação básica.

Para concretizar os aspetos acima referidos, o trabalho tem como objetivos perceber qual a pertinência e o valor educativo da arte contemporânea na formação inicial de professores, estabelecendo um enquadramento consequente com a realidade educativa, indo ao encontro de um novo papel do educador artístico no desempenho da (re)configuração desses novos contornos no processo de ensino-aprendizagem, no desenhar de novos caminhos para a melhoria das suas práticas e, por outro lado, perceber que impacto tem a implementação de um projeto pedagógico centrado em novas estratégias ancoradas na arte contemporânea na formação destes estudantes, concretamente na aquisição de competências que concorrem para o perfil profissional do futuro professor.

É nosso desejo contribuir para uma formação inicial de professores consentânea com o mundo em que vivemos, para uma revitalização da educação capaz de conceber, projetar, atuar e refletir – uma formação que ajude a escola a problematizar e a projetar o futuro, verdadeiramente ambiciosa, que questione todos os momentos para conhecer as causas e seja capaz de traçar novas linhas de ação.

A dark, monochromatic photograph of a branch with a string and a textured object. The branch is dark and extends from the top left towards the center. A thin, light-colored string is attached to the branch and hangs down. At the end of the string is a rectangular, textured object that appears to be made of wood or a similar material, with a rough, grainy surface. The background is a light, neutral color, creating a high contrast with the dark elements.

Parte I

Arte Contemporânea
e Educação: Discursos,
Trajetos e Olhares

Capítulo 1

Desenho Metodológico

1.

Justificação, interesse e originalidade do tema

A proposta de investigação aqui apresentada resulta da conjugação entre a pertinência e a atualidade de uma problemática e um interesse pessoal antigo.

A primeira encontra-se fundeada na curiosidade em perceber se a arte contemporânea tem vindo a ser trabalhada na formação inicial dos professores tendo em conta a emergência de novas manifestações artísticas - e com ela compreender preocupações que derivam da sua operacionalização - e identificar se esta aprendizagem concorre para o perfil profissional do futuro professor de Educação Básica.

O interesse pessoal antigo decorre das funções que tenho vindo a desempenhar no âmbito da formação inicial de professores, em particular a uma dimensão que reputo de central - a educação artística. A preocupação com a dimensão artística da formação deriva de um diagnóstico efetuado por mim em várias escolas do distrito do Porto, dos diálogos com investigadores de outros países e pela observação efetuada nos estágios em que verifiquei que esta área surge desvalorizada, trabalhada sem intencionalidade pedagógica por parte dos professores (os quais não se sentem preparados para a implementar) e que, assim, se tem assumido como um domínio de intervenção cuja importância parece ser inversamente proporcional ao modo como tem sido passada à prática. São vários os autores que subscrevem que a arte na educação se encontra numa posição menosprezada (Barbosa, 2002, 2001; Efland, 2002, 2004; Hernández, 2000; Martins, 2002; Lopez Garcia, 2003; Wagner, 2001). Esta preocupação encontra fundamento:

- Nas políticas vigentes: quer na centralização do saber em áreas específicas como o

Português e a Matemática em detrimento ou mesmo anulação de outras áreas do saber, como ocorre com a área da Educação Artística, quer na contínua diminuição de horas desta área no currículo;

- Nos desenhos dos programas oficiais que orientam todo o processo de ensino/aprendizagem, os quais permanecem imutáveis com o passar dos anos. Esta continua utilização da mesma lógica de ensino encontra-se obsoleta pois a geração de hoje não é definitivamente a mesma que a do século passado (quando foram arquitetados os programas);
- Nos objetivos, conteúdos e metodologias que não centram a sua atenção no novo paradigma cultural e social, vividos por esta nova geração de estudantes marcada uma forte cultura visual advinda das tecnologias, da multiculturalidade, ou seja, na mutação ocorrida na sociedade atual tal como diversos investigadores sustentam. (Tapscott, 1998; Livingston & Bovill, 1999; Kinder, 2000; Kenway & Bullen, 2001; Buckingham, 2002 entre outros);
- Na reorientação e reestruturação do ensino superior da formação inicial de professores de acordo com o processo de Bolonha que vem alterar o modo como se diagnosticam necessidades de formação, se planeiam e, por maioria de razão, se concebem e passam à prática estratégias formativas, tendo primazia fatores economicistas e estatísticos em detrimento da qualidade e excelência do ensino.
- Num claro déficit na preparação dos recursos humanos indispensáveis para a área da educação artística:

[...] É necessário a adoção de medidas práticas tendentes a reforçar a urgente qualificação de recursos humanos na educação artística, nomeadamente ao nível da Formação Inicial, no Ensino Superior reforçando amplamente a componente de formação artística na formação inicial de professores para a área artística, garantindo que esta dedique mais unidades de crédito à aquisição das linguagens, e ao aperfeiçoamento das literacias artísticas, ao conhecimento histórico e teórico, à análise e crítica integrando as componentes de formação pedagógica na formação. (Recomendações da Conferência Nacional de Educação Artística, 2007, p. 2)

- Na ausência de diálogo entre a esfera social-cultural e o sistema educativo, como afirma Charreú sinónimo do:

Alheamento da escola de si mesma e do próprio mundo e essa atitude foi sempre desfavorável à busca daquelas que deveriam ser as verdadeiras finalidades da educação: dar uma “*forma*” e um “*conteúdo*” à informação cognitiva e cultural que se adapte melhor à estrutura psicossociológica do aluno. (2009, p. 27)

Estas considerações relevam a necessidade de se pensar a arte na formação inicial dos professores no horizonte das transformações contemporâneas, da (re)orientação dos seus pressupostos – o que implica pensar o deslocamento do sujeito, a produção de novas subjetividades,

Capítulo 1

Desenho Metodológico

as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificação morais, políticos e educacionais, a mutação do conceito de arte e das práticas artísticas e as mudanças dos comportamentos. Reiterando estas ideias, os organismos internacionais fazem recomendações:

Encourages the Member States and the Commission to promote artistic and cultural education among all age groups, from primary to higher or vocational education, including the context of lifelong learning. [...] In Europe, the cultural sector plays a key role and attracts citizens, enterprises and investment, thereby highlighting Europe as a dynamic, stimulating place to live and work. [...] The creative economy means that those working in the cultural sector are the drivers of the knowledge-based society and are becoming a source of economic development and social harmony. (Schmid, M., 2010, pp.4-8).

Os aspetos acima referenciados assumem um enorme consenso nos professores, quer de educação básica, quer da formação inicial de professores. É hoje generalizadamente aceite que a arte é importante na formação dos estudantes e que importa reformular o modo como a formação é encarada, sendo que essa aceitação resulta da tomada clara de consciência de que tem havido insuficiente enfoque quer na qualidade dos efeitos quer na eficiência e sustentabilidade das atividades de educação artística. Atualmente, no entanto, tem-se assistido paulatinamente a uma mudança educativa onde as questões exclusivamente relacionadas com a eficácia e os resultados da formação têm vindo a dar origem a uma outra preocupação, mais centrada na eficácia do processo formativo. Complementarmente, importará que sejam criadas condições para a “*disseminação de boas práticas*”, acompanhadas de sistemas de monitorização e de *benchmarking*, uma vez que são instrumentos que contribuem para o reforço da aprendizagem coletiva.

É neste contexto de preocupações que se insere a presente proposta de investigação. Ao longo de dezanove anos tenho tido a oportunidade de estar ligada aos cursos de formação inicial de professores, de monitorizar ações de formação destinadas a professores, de apoiar os estudantes de ensino superior a trabalhar no terreno na área da educação artística, de orientar teses de mestrado e doutoramento e de publicar resultados de investigações realizadas no domínio da arte contemporânea, formação de professores e, sobretudo, da educação artística. Este tipo de trabalho permitirá confirmar suspeitas, identificar novas formas de estar/ensinar arte, propor novas linhas de orientação, reforçar a identidade da área artística junto dos seus interlocutores, constituindo, por isso, a força motriz deste projeto.

2.

Objetivos e grau de inovação previsto

No sentido de delimitar o nosso campo de estudo e orientar o nosso projeto, a partir de uma observação de características heurísticas, enunciaremos os seguintes objetivos:

Objetivos gerais:

- Compreender o valor educativo e a pertinência da arte contemporânea na formação inicial de professores;
- Desenhar e implementar um programa pedagógico na formação inicial dos professores assente na arte contemporânea que concorra para o desempenho do seu perfil profissional;
- Identificar um referencial de competências adquiridas pelos estudantes;
- Avaliar a eficácia do método utilizado.

Objetivos específicos:

- Aferir como tem vindo a ser implementada a arte contemporânea na formação inicial de professores e averiguar preocupações, dificuldades e preferências;
- Identificar os principais mecanismos facilitadores/obstaculizadores da implementação da arte contemporânea na educação;
- Minimizar o afastamento pedagógico e artístico entre os estudantes e a arte contemporânea que se vive na formação inicial de professores;
- Identificar estratégias para operacionalizar a arte contemporânea na formação inicial dos professores;
- Preparar os estudantes para a conceção/modelização de atividades artístico-didáticas, bem como para a produção/realização de técnicas desenhadas em torno da arte contemporânea que possam ser implementadas na educação básica;
- Desenvolver atividades em torno da arte contemporânea, da relação do estudante com a sua realidade tendo por base a construção da sua identidade, a partir de uma metodologia de projeto que favoreça a compreensão das artes na atualidade;
- Identificar as competências que a arte contemporânea promove nos estudantes e que concorrem para o perfil profissional do futuro professor.

Tendo em linha de conta os objetivos, a estrutura deste trabalho de investigação tem as seguintes etapas:

- Auscultação de professores/*experts* de formação inicial de professores que utilizem a arte contemporânea como conteúdo pedagógico e saber como é operacionalizada na formação inicial dos professores: pretende-se identificar e problematizar os conhecimentos e as compe-

Capítulo 1

Desenho Metodológico

tências que o futuro professor necessita de ter à disposição, em cada momento e em diferentes dimensões da arte contemporânea, sem deixar de admitir que há, neste processo, numerosas condicionantes de natureza política, administrativa, institucional, social, cultural, educativa ou pessoal. Importa conhecer e compreender os seus saberes e competências, como se produzem e organizam, qual o tipo e a natureza das influências a que estão sujeitos;

- Indução de novas práticas mediadas pela arte contemporânea com estudantes do ensino superior na área da formação de professores e identificar mecanismos facilitadores/constrangedores inerentes à sua implementação e perceber o impacto das estratégias utilizadas no perfil de desempenho profissional do futuro professor: atendendo ao caráter de investigação aplicada, toda a investigação procurará propor à população-alvo novos modelos e/ou estratégias pedagógicas, bem como ter um efeito multiplicador junto das crianças que um dia serão alunos destes estudantes. Por outras palavras, a investigação tem como objetivos problematizar a construção do conhecimento pedagógico e didático e identificar as competências adquiridas pelos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem.

Como referido anteriormente, o projeto orienta-se sobretudo para a construção de uma metodologia de trabalho e formação própria dos professores, tendo em consideração a sua futura profissão.

3.

Estrutura do documento

No sentido de evidenciar a coerência e consistência que norteou o alinhamento construtivo deste estudo, a sua estrutura pressupõe Introdução, Parte I, Parte II e Conclusão. A caracterização do estudo teve em consideração uma linha de progressão e sequencialização entre as partes em que estruturamos o trabalho, que se vão interligando e entrecruzando com os diferentes capítulos indo ao encontro dos conceitos neles especificados. A conclusão responde aos objetivos gerais enunciados e às três perguntas de partida que motivaram esta investigação.

Na Introdução apresentamos a pertinência da escolha do tema, a problemática a desenvolver e ainda alguns conceitos fundamentais para um enquadramento do objeto de estudo.

Na Parte I apresenta-se a lógica que subjaz à arquitetura da investigação, estruturada em temas e subtemas de acordo com os domínios definidos para o estudo. Nesta parte apresentam-se os aspetos relativos à organização sinóptica e estrutural do projeto e de fundamentação das opções metodológicas e concetuais. Trata-se da apresentação das principais ideias fundadoras da pesquisa que preparam o desenvolvimento do trabalho empírico. O capítulo 1 inclui a justificação, interesse e originalidade do tema, os objetivos do estudo, a estrutura do documento e a sua organização geral, assim como a metodologia de investigação, com enfoque nos aspetos relacionados com a fundamentação das opções metodológicas, as questões de investigação, as fontes consultadas e o contexto/população investigada em que se elaborou este projeto.

Seguidamente, o capítulo 2 apresenta a problemática geral da inscrição da arte contemporânea na formação inicial de professores. Neste contexto optou-se por reservar três espaços: o ponto 1, o ponto 2 e o ponto 3 onde se explicitam, respetivamente, os conceitos fundamentais referentes à educação, à arte contemporânea e os modelos pedagógicos da educação artística.

Indo ao encontro de uma maior especificidade, no ponto 1 são referidos os pressupostos teóricos gerais que desenham a arquitetura do projeto de investigação apresentando as convicções pedagógicas que o orientam, bem como as estratégias formativas que subscrevemos, através da estrutura do modelo de formação que se vai utilizar na implementação do projeto. Para além destes aspetos referimos a importância dos objetivos pedagógicos bem como deixamos claro o conceito de competência em que se apoia o trabalho. Por último, apresentamos o modelo de avaliação a utilizar no projeto.

No ponto 2, descrevem-se os pressupostos teóricos específicos que desenham o projeto de investigação. Apresenta-se cada um dos eixos estruturantes que determinaram este estudo. Desenvolve-se uma análise concetual das questões relacionadas com a arte contemporânea. Para

Capítulo 1

Desenho Metodológico

isso procura-se conhecer e analisar perspectivas e modelos teóricos de formação, de forma a melhor se poder analisar as suas consequências na implementação do projeto.

Neste ponto é tida em conta a importância e relevância da arte contemporânea enquanto momento-chave do processo formativo, detalhando as várias utilidades que pode assumir na transformação de teorias e práticas pedagógicas e apontam-se novas linhas de atuação no ensino-aprendizagem. Também a formação inicial de professores e a sua inevitabilidade enquanto fator potenciador de desenvolvimento do conhecimento é, obviamente, referida, sendo ainda dado o devido destaque à problemática da necessidade de um novo perfil do educador artístico face a um novo contexto formativo. Por último, destacam-se dois aspetos que surgem na qualidade de peças centrais e incontornáveis de qualquer esforço de investimento que se pretenda bem-sucedido na educação artística: a relação com a realidade do estudante e a construção da sua identidade.

O ponto 3 centra a sua atenção no marco epistemológico utilizado nesta investigação, apresentando-se os modelos que orientaram este projeto: o Currículo Pós Moderno e a Pedagogia Crítica. Tendo em consideração a centralidade que os modelos atualmente assumem e o seu elevado grau de transversalidade e de transferibilidade, optou-se por reservar, neste documento, o espaço suficiente para a sua explicitação. Assim, detalham-se as características e cada modelo.

Na parte II apresenta-se o estudo empírico, consubstanciado no trabalho de campo realizado, que se divide em diferentes capítulos:

O capítulo 1 - Opções metodológicas: é um espaço subdividido em 7 pontos:

- O ponto 1 faz referência à investigação educativa explicitando este conceito;
- O ponto 2 explicita o paradigma da investigação: caracteriza-se o estudo de caso único; identificam-se os instrumentos de recolha de dados e os objetivos do estudo;
- O ponto 3 concede atenção à problemática investigativa;
- No ponto 4 explicitam-se as opções das técnicas metodológicas utilizadas: a entrevista, os questionários, a observação participante e a análise documental;
- O ponto 5 apresenta a caracterização da população e a amostra;

-
- Reservou-se ainda espaço neste capítulo, no ponto 6, para falar das técnicas de análise dos dados utilizados na investigação;
 - Por último, o ponto 7 trata a questão da triangulação.

Capítulo 2 – Caracterização do modelo didático: este capítulo fundamenta o modelo didático utilizado na operacionalização desta pesquisa tendo por base o conhecimento específico da metodologia de trabalho de projeto, e as características pedagógicas do Portefólio e a sua função no processo ensino-aprendizagem. Neste capítulo apresenta-se ainda a formulação da proposta de trabalho que desencadeou o projeto, bem como a tipologia de aulas desenvolvidas.

Capítulo 3 – Apresentação e Interpretação dos Resultados: neste ponto são apresentados os dados recolhidos nas entrevistas, nos inquéritos, na observação participante e nos Portefólios e é efetuada a análise do conteúdo, a análise estatística e a análise documental, com o recurso a grelhas de registo e gráficos. Seguidamente, é apresentada uma síntese dos aspetos abordados através da triangulação de dados.

Na conclusão é sistematizado todo o conteúdo do projeto e são apresentadas algumas reflexões finais sobre o tema dando resposta às três perguntas de partida. Esta parte final do trabalho não tem qualquer pretensão de generalização dos resultados, permitindo-nos apenas um maior conhecimento da realidade com que trabalhamos diariamente na formação inicial de professores. Estes resultados podem ser convertidos em informação útil para a determinação de prioridades e a consequente tomada de decisões futuras na definição de conteúdos, estratégias e metodologias que poderão corrigir eventuais défices na educação artística.

Capítulo 1

Desenho Metodológico

4.

Metodologia de investigação

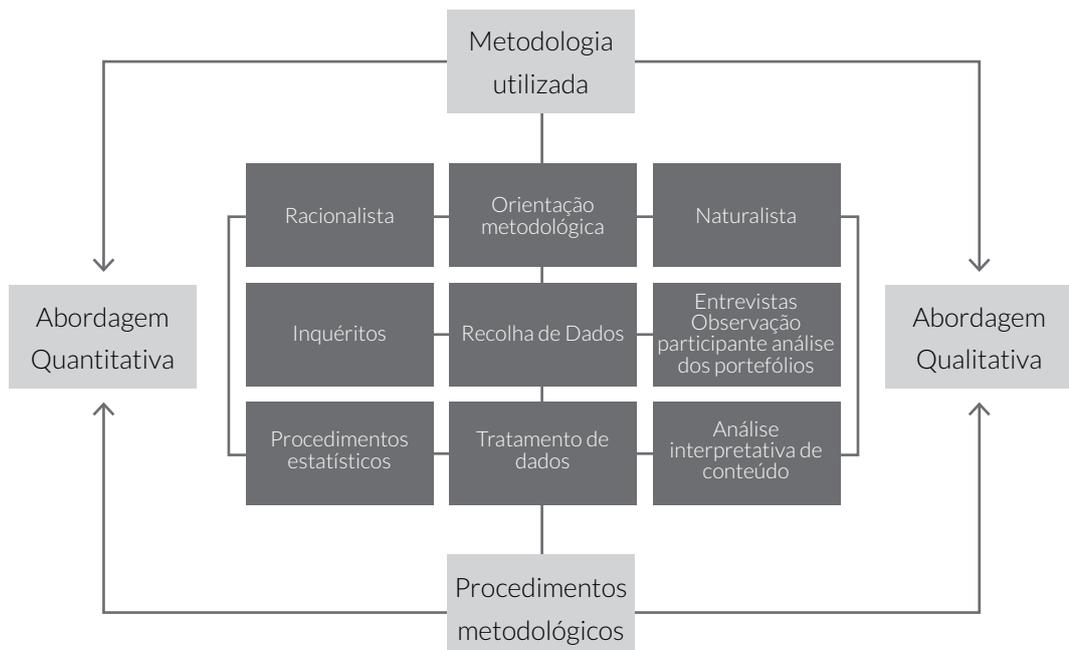
Segundo Shulman (1986), a investigação num determinado campo de ação ou área serve para melhor compreendermos essa mesma área, tornando-nos mais despertos e, talvez, para melhor nos adaptarmos. Podemos, então, depreender que a investigação, neste caso de cariz educativo, nos permite perceber, no contexto a ser estudado, lacunas e necessidades e ir ao encontro de respostas que proporcionem uma mudança efetiva na comunidade académica.

No contexto atual da formação de professores, entre um rigor científico e o pragmatismo da profissão, ficou por definir claramente qual a pertinência e os conteúdos pedagógicos da educação artística – expressão plástica - na formação inicial dos professores. A par desta situação surgem ainda diferentes conceções do que significa ensinar expressão plástica e de como esta área pode contribuir para a construção do perfil do professor a formar. Por outro lado, investigações atuais apontam especificamente para a existência de lacunas de formação ao nível da arte contemporânea, principalmente se perspectivadas à luz das exigências do mundo atual. Daí que investigar a pertinência da arte contemporânea na formação inicial de professores, enquanto conteúdo e ferramenta do pensamento pedagógico apresenta-se como necessário para se sustentar uma intervenção formativa a este nível. O propósito da presente investigação é, por um lado, inventariar as opiniões de professores (*experts*) que utilizam a arte contemporânea como um eixo fundamental no seu processo ensino-aprendizagem, indo ao encontro da justificação da sua pertinência e valor educativo e, por outro lado, validar propostas de atividades constantes de um projeto pedagógico a implementar cujo epicentro é a arte contemporânea na formação inicial de professores e avaliar os resultados alcançados, cruzando-os com as opiniões dos estudantes sobre esta temática tendo em consideração o seu futuro profissional. Por isso, a nossa opção metodológica recai num estudo de caso, cujas finalidades principais se circunscrevem à identificação e compreensão dos fenómenos e situações que se relacionam com a temática em estudo.

Em consonância com os objetivos que orientaram o desenvolvimento desta investigação, consideramos oportuno utilizar, complementarmente, uma metodologia de investigação *mista*, uma abordagem que articula metodologias qualitativas e quantitativas. A sua pertinência baseia-se no facto de se reconhecer que a “arquitetura mista” tem como objetivo obter uma visão mais abrangente e uma compreensão mais profunda do fenómeno em estudo, permitindo obter resultados de uma maior amplitude compreensiva e resultados mais válidos do que abordagens quantitativas ou qualitativas isoladas, evitando assim enviesamentos induzidos. Geralmente os métodos mistos pressupõem uma preponderância de orientação quantitativa ou qualitativa, sendo os métodos da outra orientação utilizados para complementar, fortalecer ou corroborar as conclusões obtidas. No caso da presente investigação o desenho metodológico tem uma pre-

dominância qualitativa na medida em, que segundo Bogdan e Biklen (1994), é descritiva dado que a interpretação assume um papel fundamental no processo utilizado para a construção do conhecimento, os dados advêm de uma fonte direta, confere-se mais importância ao processo e ao significado, não existindo uma preocupação simplesmente centrada em resultados ou produtos. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram a entrevista, a observação participante, a análise de Portefólios para a análise qualitativa. Já os inquéritos por questionário de cariz quantitativo surgem para consolidar as ideias que emergem dos diferentes instrumentos de trabalho. Estes instrumentos de recolha de dados serão posteriormente comentados e especificados.

Esquema 1. Metodologia utilizada no projeto



De acordo com a metodologia descrita, a investigação será estruturada na seguinte sequência:

-
1. Análise de documentação e de publicações sobre os assuntos em questão, para se estabelecer o quadro concetual em que a investigação se fundamentará;
 2. Conceção do instrumento de recolha de dados qualitativos (guião de entrevista) para utilização nos grupos-alvo (docentes de ensino superior);
 3. Recolha de dados;
 4. Análise de conteúdo dos dados qualitativos recolhidos de forma a extrair as primeiras conclusões e fundamentar a conceção do programa de formação sobre arte contemporânea a implementar com os estudantes na UC de expressão plástica do curso de Licenciatura em Educação Básica;
 5. Planificação da unidade curricular e construção de uma grelha de observação;
 6. Construção sustentada dos inquéritos propostos aos estudantes (aplicado antes e depois da formação desenhada especificamente para o efeito);
 7. Recolha de dados quantitativos através da distribuição de inquéritos aos estudantes de formação inicial de professores;
 8. Análise de conteúdo dos dados quantitativos recolhidos;
 9. Implementação do projeto durante um semestre em duas turmas de estudantes da Licenciatura em Educação Básica;
 10. Análise dos Portefólios dos estudantes;
 11. Triangulação dos resultados obtidos através dos diferentes instrumentos de recolha;
 12. Redação do relatório final do pós-doutoramento.

Capítulo 1

Desenho Metodológico

5.

Questões de investigação

A definição das perguntas de partida foi essencial para orientar o desenvolvimento do trabalho. Quivy e Campenhoudt (2005) apontam três características fundamentais para uma boa questão: clareza, exequibilidade e pertinência, pois só assim poderá funcionar como fio condutor de uma investigação. Os mesmos autores acrescentam que “ao formular a questão, o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor.” (p. 44). Deste modo, as perguntas de partida que nortearam o estudo desenvolvido foram as seguintes:

- Qual a pertinência e o valor educativo da arte contemporânea na formação inicial de professores?
- Como operacionalizar a arte contemporânea na formação inicial de professores?
- Que competências adquiridas pelos estudantes concorrem para o seu perfil profissional?

Das questões de partida, emergem ainda outras questões de investigação:

- Como se pode minimizar o distanciamento pedagógico e artístico entre os estudantes e a arte contemporânea que se vive na formação inicial de professores?
- Como promover o entendimento da arte contemporânea na formação inicial de professores?
- Estarão os conteúdos, as práticas e a “filosofia” de ensino suficientemente articulados de modo a permitirem aos estudantes (futuros professores) a construção e a compreensão de uma visão do mundo e, em particular, a expressa pelos artistas contemporâneos?
- Quais os principais mecanismos facilitadores/obstaculizadores da implementação da arte contemporânea na educação?
- Quais as estratégias e metodologias necessárias para implementar a arte contemporânea na educação básica?
- Quais as competências que a arte contemporânea promove nos estudantes e que concorrem para o perfil profissional do futuro professor?

Este projeto não respondeu a todas as questões, pois, de acordo com o tipo de investigação utilizada (qualitativa, de cariz descritivo, interpretativo e instrumental), foram surgindo novas perguntas e consequentemente, a necessidade de recolher mais informações para ir ao encontro de outras respostas.

6.

Fontes Iniciais

Para a concretização deste projeto consultaram-se vários documentos e referenciais teóricos de diferentes autores, que se centram na área de educação artística, entrevistaram-se colegas de ensino superior de várias universidades europeias e uma norte-americana (Espanha, Inglaterra, França e EUA) e participou-se em diferentes encontros relacionados com a área da Educação Artística com vista à aquisição de um maior e mais atualizado conhecimento. Também se participou em congressos através de comunicações, o que permitiu a discussão e o debate de ideias sobre os assuntos em questão com colegas da área e percebeu-se que há cada vez mais pessoas implicadas e interessadas nas mudanças no ensino da educação artística na formação inicial de professores, especificamente na implementação da arte contemporânea como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. De seguida, apresentam-se as principais linhas orientadoras da pesquisa:

- Uma revisão atualizada dos referentes internacionais, nomeadamente: Effland, Arthur; Freedman, Kerry; Eça, Teresa; Agra-Pardiñas, Jesus; Charréu, Leonardo; Aguirre, Imanol; Calaf, Roser; Marín, Ricardo.
- Entrevistas a colegas de ensino superior que trabalham a arte contemporânea: María Jesus Agra-Pardiñas; Cristina Trigo; Alfredo Palacios; Dennis Atkinson; John Baldachino e Christiane Herth.
- Participação em Congressos de Educação Artística em Espanha e Portugal:
- Curso de Arte e Educação: configurando o mapa contemporânea que ocorreu no CGAC entre o dia 5 e o dia 7 de dezembro 2013 em Espanha (como participante);
- Encontro 25 horas Non-stop, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, 2013 (com comunicação);
- Congresso da Universidade do Minho, 2013 (com comunicação);
- 2nd Encounter on Practices of Research in Arts Education, janeiro 2014 (sem comunicação);
- 26º Encontro Nacional da Associação de Professores de Expressão e Comunicação

Visual / 2.º Congresso Internacional da Rede Ibero-Americana de Educação Artística: Artes, Comunidade e Educação, decorrido entre 30 de maio e 1 de junho de 2014 (com comunicação);

- The European Conference on Educational Research, setembro, FEUP, setembro 2014 (com comunicação).
- Seminário: “A Ilustração atual em contexto educativo”, 7.º Encontro de Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares. Fazer Leitores: o desafio das bibliotecas Biblioteca Municipal Camilo Castelo Branco, Vila Nova de Famalicão, 6 de dezembro de 2014 (com comunicação);
- Seminário: “La Posmodernidad: un contexto para diálogos artísticos y educativos”, 11 de diciembre de 2014, Universidade de Vigo (com comunicação).

7.

O contexto e população investigada

Este projeto está dividido em dois momentos que pressupõem dois tipos de população alvo deste estudo.

O 1º momento refere-se a um conjunto de entrevistas efetuadas a 6 professores de ensino superior que trabalham a arte contemporânea: María Jesus Agra-Pardiñas; Cristina Trigo; Alfredo Palacios; Dennis Atkinson; John Baldachino e Christiane Herth.

O 2º momento refere-se à implementação de um projeto pedagógico operacionalizado na unidade curricular de Expressão Plástica, do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica, numa Escola Superior de Educação do Porto. A população alvo era composta por duas turmas, cada uma com 30 estudantes, num total de 60 estudantes. Este projeto decorreu ao longo de um semestre (setembro de 2013 a janeiro de 2014).

Capítulo 2

Enquadramento
teórico e concetual:
a problemática geral
da inscrição da arte
contemporânea na
formação inicial de
professores

1.

Pressupostos teóricos gerais para a arquitetura do projeto

Estudos realizados têm evidenciado a necessidade de ser desenvolvida uma prática pedagógica onde as aprendizagens sejam significativas, onde mais importante que obter conhecimentos é perceber que eles são construídos por cada estudante e que vão além da aquisição de conteúdos curriculares colocando de lado as aprendizagens que se apelidam de memorísticas. Haidt (1994) afirma que:

Quando o professor concebe o aluno como um ser ativo, que formula idéias, desenvolve conceitos e resolve problemas de vida prática através de sua atividade mental, construindo, assim, seu próprio conhecimento, sua relação pedagógica muda. Não é mais uma relação unilateral, onde um professor transmite verbalmente conteúdos já prontos a um aluno passivo que o memorize. (p. 61).

Galeffi (2001, p. 23) sustenta a ideia de que é fundamental “potencializar a educação humana do sujeito social autônomo e inventivo”. Ao identificar a função da educação poderemos, assim, perceber o seu real papel nesta investigação de caráter construtivista onde a implementação de conceitos, estratégias, metodologias darão certamente sentido à experiência implementada e a partir dessa nova experiência seremos conduzidos à confirmação, revisão e/ou modificação das convicções pedagógicas que nos orientaram este projeto. Desta forma, acreditamos que:

- A aprendizagem deve ser orientada para a transformação, para a mudança, para a inovação e para a adaptação ao contexto atual;
- A formação deve fomentar a aquisição de consciência crítica, criativa, participativa, questionadora;

-
- A aprendizagem deve ser sólida, assegurando o domínio dos conteúdos e a compreensão dos princípios básicos que fundamentam o ensino numa visão globalizada da cultura;
 - A ação educativa deve ser capaz de vincular teoria e prática, direcionada para a percepção das relações entre os contextos sociais; económicos; políticos e culturais;
 - A formação deve articular aspetos teóricos e práticos com a finalidade de construir uma ponte coerente e consistente entre o que os estudantes aprendem e o que se espera que, posteriormente desenvolvam como profissionais;
 - O estudante é um agente ativo, criador do seu percurso não um simples interlocutor passivo a quem se debita informação;
 - O estudante deve desenvolver a capacidade de análise e questionamento crítico, e ter disponibilidade para procurar respostas adequadas à diversidade das situações e para a tomada de decisões curriculares autónomas;
 - A aprendizagem pressupõe a articulação entre a bagagem cultural que os estudantes já possuem e os novos conhecimentos adquiridos;
 - A intencionalidade pedagógica orienta-se no sentido da compreensão do conhecimento específico e da sua relação com outros conhecimentos;
 - O conhecimento não é a adoção de um modelo pedagógico uno e intocável, mas sim uma orientação formativa que permita aos estudantes construir o seu próprio corpo de conhecimentos;
 - As aulas centradas na arte contemporânea visam a receção e produção das imagens que nos rodeiam através de diferentes linguagens artísticas, ou seja, a utilização da arte contemporânea como elemento ativo da vida quotidiana do estudante, como algo próximo da sua realidade, permitindo ir ao encontro da construção da sua identidade.

Tendo em consideração este referencial teórico, as estratégias formativas que subscrevemos são precisamente as que:

- Não assentam em métodos expositivos ou atividades rotineiras;
- Privilegiam o diálogo e o debate do processo de formação com os estudantes;
- Implicam estratégias diversificadas tendo em consideração a forma de ser e estar e o ritmo de aprendizagem dos estudantes;
- Privilegiam uma abordagem multidisciplinar e integradora de diferentes saberes;
- Valorizam a avaliação formativa;
- Possibilitam mobilizar as informações e conhecimentos, de forma independente.
- Privilegiam uma importância idêntica dos processos de apreciação, compreensão e produção;
- Elegem conteúdos relacionados com as técnicas, materiais, procedimentos, obras e artistas com intencionalidade educativa;
- Fomentam a criatividade e a individualidade de cada estudante para que cheguem a resultados diferentes, diferentemente do que acontece noutras unidades curriculares (UC) onde, em muitos casos, se pretende que todos os estudantes cheguem ao mesmo resultado no mesmo tempo;

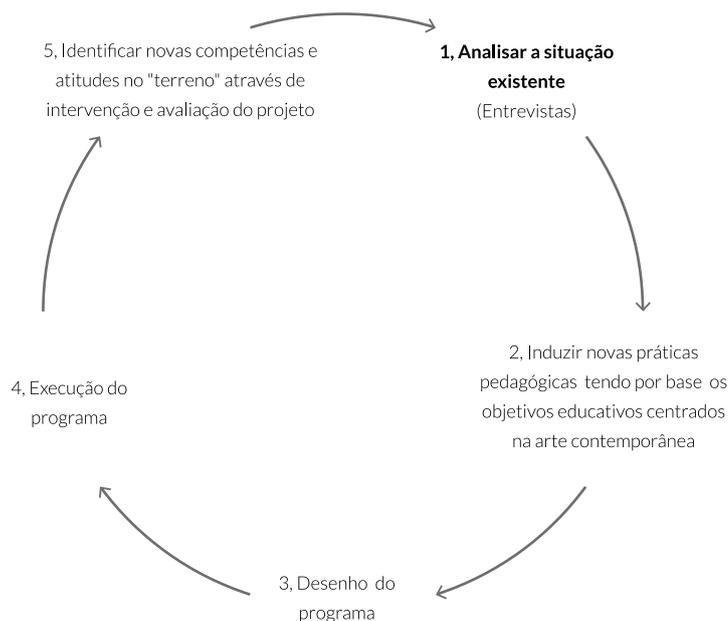
Capítulo 2

Enquadramento teórico e conceitual: a problemática geral da inscrição da arte contemporânea na formação inicial de professores

- Colocam em prática atividades que estimulem o pensamento crítico baseado na compreensão, interpretação e reflexão do processo artístico contemporâneo.

No seguimento desta lógica, o projeto será estruturado de acordo com o seguinte modelo de formação:

Esquema 2. Estrutura do modelo de formação a utilizar



Este projeto parte de objetivos pedagógicos centrados em quem aprende e, preferencialmente, decorrentes de um conhecimento cuja utilidade se centra, sobretudo:

- Na clarificação das intenções e procedimentos da formação;
- Na comunicação e entendimento entre estudantes e professor;
- Na orientação, objetividade e eficácia da ação do professor;
- Nos indicadores de aprendizagem, no que devem constituir as verdadeiras intencionalidades formativas e únicos referenciais de atuação: as competências.

Embora não se parta de um referencial de competências existente, pretende-se no final da implemen-

tação do projeto, concretamente na sua conclusão, perceber quais as competências mobilizadas pelos estudantes e que concorrem para o perfil profissional do futuro professor na área da educação artística tendo por base a arte contemporânea.

Para isso é necessário deixar clara a nossa posição sobre o conceito de competência. Podemos dizer que a competência emerge da junção de um saber e de um determinado problema ou situação a resolver. A capacidade para dar uma resposta plausível a situações diferentes faz com que se estabeleçam relações com os conhecimentos e saberes que cada indivíduo possui, de forma a mobilizá-los para um contexto específico e reelaborá-los de acordo com as particularidades do mesmo. Subscrevemos a ideia de Maria do Céu Roldão para quem a competência “significa sermos capazes de usar adequadamente os conhecimentos – para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir – nesses diferentes domínios do saber e, conseqüentemente, na vida social, pessoal e profissional.” (Roldão, 2004, p. 16). Neste sentido também Perrenoud sustenta a ideia que construir competências não é virar as costas aos saberes (1999, 2001), acrescentando que a grande maioria das competências necessita de mobilizar saberes disciplinares que são inerentes à educação. Os saberes fundamentam as competências, são como uma espécie de ferramentas para a ação. A competência geralmente passa pelo saber fazer, realizar ou agir de forma eficaz perante um contexto, uma tarefa ou uma ação (resolvendo-a com sucesso), mobilizando capacidades, saberes, atitudes e conhecimentos de acordo com as características da situação em questão. Esta ideia é corroborada por Barreira e Moreira (2004, p. 15) já que os mesmos consideram que a competência envolve sempre três elementos comuns: “os saberes, as capacidades e as situações-problema.”, ou seja, para afirmarmos que um estudante é competente, este deve ser capaz de resolver problemas em contexto, interligando saberes e processos anteriormente adquiridos. Le Boterf (1994, 2000) considera que a competência é a “disposição de agir de forma pertinente em relação a uma situação específica” (Le Boterf, 1997, p. 23). Ela realiza-se e manifesta-se numa ação ou num conjunto de ações que são finalizadas com uma atitude que tem sentido para quem a faz, pertencendo desta forma à ordem do “saber mobilizar” (Le Boterf, 1994, p.16).

Todos estes requisitos necessários ao ser competente vão ao encontro do relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, orientado por Jacques Delors (1996, p. 77), onde a educação para o século XXI assenta em quatro pilares do conhecimento fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos.

Por último, e no sentido de avaliar a implementação da nossa prática, fomos ao encontro do modelo de Kirkpatrick (traduzido e adaptado de Meignant, 1991), fazendo alguns ajustes necessários tendo em conta a nossa realidade. Deste modelo, apenas nos centramos em 3 das 4 fases que têm como princípio de base a estratégia avaliativa, a que correspondem outras tantas questões:

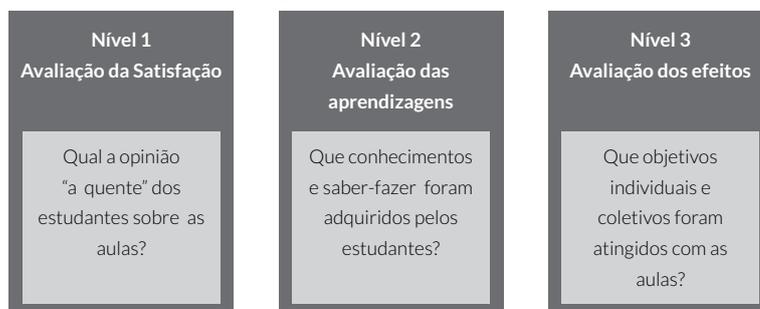
1. Como reagiram os estudantes ao programa?
2. O que aprenderam?
3. Do que aprenderam, o que pensam utilizar no futuro?

Em termos gerais, o modelo traduz-se no seguinte esquema:

Capítulo 2

Enquadramento teórico e conceitual: a problemática geral da inscrição da arte contemporânea na formação inicial de professores

Esquema 3. Modelo de Avaliação utilizado no projeto (adaptado de Kirkpatrick)



2.

Pressupostos teóricos específicos para o desenho do projeto

Tendo por base o conhecimento dos pressupostos gerais mencionados, inerentes a esta investigação, pretendeu-se ainda ir ao encontro de pressupostos específicos da educação artística alicerçados várias teorias e metodologias sobre esta área do saber. Neste projeto optou-se por eleger uma metodologia que fosse ao encontro de 4 eixos fundamentais:

1. Arte Contemporânea;
2. O perfil do educador artístico;
3. Relação com a realidade do estudante;
4. Construção da identidade do estudante.

A metodologia de trabalho adotada esteve fortemente relacionada com duas tendências da educação artística que nos serviram como base para um método de trabalho próprio:

- O Currículo Pós Moderno;
- A Pedagogia Crítica.

Neste ponto 2 ir-se-á começar por refletir (no ponto 2.1) sobre o primeiro aspeto enquadrador deste projeto – a arte contemporânea – em que nos surge desde logo a necessidade de perceber qual a necessidade e pertinência da arte contemporânea na formação inicial de professores, compreendendo o contexto específico do qual falamos e tendo em consideração o perfil profissional do futuro professor. Uma outra questão central dentro deste âmbito passa por assumir que a arte contemporânea pode ser considerada uma alavanca para a transformação de teorias

e práticas indo ao encontro do ensino-aprendizagem (2.1.1) através do desenho de novas linhas de atuação pedagógica-artística (2.1.2). Por último (2.1.3), apresentam-se as razões pela qual a arte contemporânea foi escolhida como um dos eixos fundamentais no desenho deste projeto. O ponto 2.2 visa refletir sobre a postura e ação do professor no contexto educativo atual que, face às constantes mudanças na sociedade, na economia e na política, levam a que o seu perfil tenha que ser constantemente redimensionado, por forma a conseguir dar resposta às exigências e aos desafios que lhe são feitos, para garantir a qualidade pedagógica-artística e o maior sucesso escolar possível nos seus estudantes. Seguidamente, no ponto 2.3, fala-se da importância da relação com a realidade do estudante, indo ao encontro da sua bagagem cultural e dos seus conhecimentos, valorizando-a e contextualizando-a em todo o processo ensino-aprendizagem. Este aspeto leva-nos ao último eixo estruturante deste projeto, (ponto 2.4), cujo tema central é construção da identidade do estudante. Como sabemos vivemos num mundo saturado de informação, onde a maioria é visual (Acaso, 2009) e paralela ao mundo real, construída através da linguagem plástica, que tem uma influência cada vez maior na nossa vida que a própria realidade, influenciando assim a nossa forma de ser e estar no mundo, ou seja, a nossa construção identitária.

2.1 Arte contemporânea na formação inicial de professores

As exigências de uma sociedade complexa e contraditória refletem-se nas práticas pedagógicas, logo na ação do professor na sua prática quotidiana, exigindo uma formação que atenda às novas necessidades profissionais, sociais, políticas, humanas e culturais. Como afirma Estrela a formação inicial de professores deve ser entendida como “um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada.” (Estrela, 2002, p. 18). Segundo a autora, todo o processo de formação de professores implica “um determinado conceito de ser humano e das suas relações com o mundo” (Estrela, 2002, p. 18), num contexto perfeitamente determinado que envolve representações e valorações que advêm do passado com as quais se pode dar continuidade ou simplesmente romper com a tradição e pressupõe antecipações do futuro (Estrela). Integra também uma problemática de ordem científica e epistemológica pois engloba todo o conjunto de conhecimentos que a investigação científica foi alcançando ao longo dos tempos em diferentes áreas do saber (psicologia, pedagogia, didática, sociologia, linguística, administração e outras). É com base em todo este manancial de conhecimentos que o professor pode refletir sobre o real, “dando pontos de apoio e de referência à construção do ato pedagógico e do ato de formação e permitindo, ou não, que esses saberes sejam interrogados à luz dos saberes pes-

Capítulo 2

Enquadramento teórico e concetual: a problemática geral da inscrição da arte contemporânea na formação inicial de professores

soais gerados pela experiência e pela reflexão sobre ela.” (Estrela, 2002, p. 19)

Deste modo, a relação entre arte contemporânea e formação inicial de professores constitui um importante espaço de proximidade e de investigação na medida em que os valores da cultura e da experiência do homem são aí criados, processados e transformados. Uma educação contemporânea fundamentada na perspetiva cultural deve “levar em conta o mundo pessoal de quem aprende, seus conhecimentos, ideias prévias e preconceitos” (Franz, 2003, p. 132). Deve também considerar e sobretudo “valorizar a capacidade de relacionar objetos artísticos com a vida das pessoas com as quais a obra está em relação” (Franz, 2003, p. 132). A formação inicial de professores deve proporcionar aos estudantes a aquisição e aprofundamento de conhecimentos, de competências e disposições, desenvolvendo neles a capacidade de análise do contexto social e cultural em que vivem, dos processos de ensino aprendizagem que lhes permitam intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem, preparando-os para os desafios da vida atual (García, 1999, p. 26).

Discutir a natureza e as relações do significado cultural ajuda-nos a compreender as obras de arte e imagens, mas também nos ajuda a tomar consciência e a reconhecer as nossas potencialidades e limitações como professores de Educação Artística.

A inclusão da arte contemporânea na formação inicial de professores implica tanto uma (re)significação de conceitos, como a adoção de uma nova postura do estudante/professor - problematizante, reflexiva, dialógica e dinâmica - orientada para a construção de uma sociedade assente numa conceção do ensino como ato moral, social, político e cultural.

Os cursos de formação inicial de professores, enquanto responsáveis pedagogicamente pela construção de um perfil de desempenho profissional, devem envidar todos os esforços para fazerem com que os estudantes adquiram as competências e saberes necessários para serem, quer produtores, quer recetores, da arte do seu tempo e exercerem a sua profissão formando novos públicos.

Uma formação de natureza transformadora e orientação emancipatória que se movimenta,

paulatinamente, entre a dicotomia do que é e do que deve ser a educação, explorando o possível, mas problematizando sempre o seu próprio valor e a sua função e encontrando, nessa incerteza e nessa insegurança, a sua principal razão de ser, permite aos estudantes e aos professores, uma tomada de consciência crítica com o real e a identificação e construção de alternativas potenciadoras de mudança.

2.1.1 A arte contemporânea na transformação de teorias e práticas pedagógicas

Como afirma (Oliveira, Mónica, 2013):

O ensino superior, tendo por base o paradigma da sociedade contemporânea cujas transformações estruturais fazem emergir diferentes necessidades e competências aos seus atores sociais, necessita também ele de (re) definir e (re) orientar os seus métodos de ensino na área artística, os seus objetivos e as suas práticas, ampliando o conceito de arte contemporânea e as suas consequências educativas (p.17).

No entanto, a arte na formação inicial de professores vive ainda hoje aprisionada por um conjunto de preconceitos, num existir fechado e circular, onde as atividades educativas são ainda redutoras e fazem transparecer práticas artísticas empobrecidas que carecem de profundidade pedagógica. Assiste-se a uma contaminação generalizada e superficial das finalidades educativas, obstáculo para a construção de propostas artísticas centradas na arte contemporânea que permitam romper este circuito fechado e ajudem a compreender melhor o tempo em que vivemos. Em bom rigor os conceitos inerentes a este trabalho – Arte Contemporânea e Formação Inicial de Professores - são em si mesmos fundamentais, no sentido de abrir novos trilhos, efetuar novas caminhadas e, conseqüentemente, implementar novas formas de agir.

As propostas sobre a relação entre arte e educação, consensuais até há pouco tempo, vinculadas ao ideal de formação, não satisfazem mais as expectativas de uma educação que enfrenta a heterogeneidade e a transdisciplinaridade do saber, da sensibilidade e da experiência contemporânea. Desta maneira, os princípios de formação, até agora hegemónicos, que informavam sobre as concepções e práticas da arte na educação, demonstram-se insatisfatórios, não estando claro o que lhes pode ser associado para se superarem as dificuldades atuais.

É necessário analisar a relevância duma articulação entre a arte contemporânea e a educação, orientada para a visualidade atual, de acordo com a dimensão social e cultural do mundo em que vivemos. Como afirma Mirzoeff (1998):

A experiência humana é agora mais visual e visualizada do que alguma vez foi no passado. Do satélite às imagens médicas do interior do corpo humano. Na era do écran visual, o nosso ponto

Capítulo 2

Enquadramento teórico e conceitual: a problemática geral da inscrição da arte contemporânea na formação inicial de professores

de vista é crucial (...) ver é muito mais do que acreditar. Não é apenas uma parte da vida diária, é a vida diária. (pp. 3-13)

A amplitude das possibilidades apresentadas pela produção contemporânea, expandindo as fronteiras entre as diferentes vertentes artísticas, o aumento significativo do vocabulário artístico, técnico e material, bem como os temas representados, transformam a arte num campo tão amplo, indefinido e de uma mutabilidade constante, que criam resistências e relutâncias por parte dos estudantes e professores, estes últimos “formados num tempo e num espaço que deixou de existir, levando em linha de conta que já contamos com uma mudança recente de século e, até, de milénio, o que torna ainda mais evidente as transformações que estão a ocorrer” (Charreú, Leonardo, 2009, p. 28) ou, no caso dos estudantes, discípulos destes professores, que revelam as mesmas dificuldades.

De entre as muitas ideias plasmadas na literatura específica sobre o tema podemos inferir uma inquietação e alguma confusão sobre a caracterização e/ou articulação dos dois termos do binómio, educação e arte contemporânea. A resposta a essa questão exige o entendimento na atualidade entre as duas práticas que passa pela ideia de “formação”. Esta inquietação faz-nos refletir e, simultaneamente, problematizar sobre o papel da formação inicial de professores na sociedade contemporânea em constante transformação e esclarecer qual a conceção e as práticas de arte que suportam esta proposição. Trata-se, acima de tudo, de pensar estas questões com base na atualidade, da qual somos contemporâneos, pois ela determina em grande parte o que somos, pensamos e fazemos hoje, mesmo que insuficiente para dar conta da indeterminação da experiência contemporânea.

Para aventurar-se no desbravar da arte contemporânea é preciso que o próprio estudante/professor esteja consciente de que o que chamamos de arte contemporânea não é um único fenómeno, mas sim um conjunto de variadas manifestações em diferentes tempos e lugares do mundo, o que implica naturalmente uma falta de unicidade e de um discurso único e legitimador para a entender.

Assim, é preciso, segundo Foucault, problematizar a nossa “relação com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si como sujeito autónomo” (Foucault, 2000, p. 35). Um modo de problematização que visa a reativação da atitude crítica perante o permanente, o estável da atualidade, a tensão entre passado e presente. Desenvolver uma pedagogia que atenda às questões da pós-modernidade tem sido alvo da preocupação desta área (Hernández, 1998; Efland, Freedman e Stuhr, 2003; Freedman, 2006). Tal questionamento pretende ir ao encontro da transformação do que se entende por educação na atualidade. A educação já não significa apenas o conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento das aptidões naturais do indivíduo que se orientam segundo os padrões e ideais de determinada sociedade, onde os há-

bitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte. Hoje entende-se a educação como um conceito mutante que parte de uma complexidade de verdades apresentadas pelo mundo moderno e contemporâneo e que visa preparar o estudante para a sua integração na sociedade. Trata-se agora de deixar de lado o sujeito passivo, garante da unidade, da experiência e é precisamente neste deslocamento que estará a contribuição efetiva da arte contemporânea.

A pergunta é: Até que ponto nos deixamos efetivamente transformar? Até que ponto aceitamos modificar nossas certezas consoladoras? Em que medida revolucionamos nossa alma, deixamos-nos liberar o pensamento daquilo que já está ali instalado, pensado, silenciosamente, para ir adiante, converter a rota, abandonar a serena atitude de quem legitima o que já sabe? (Rosa Fischer, 2005, p. 117).

As obras de arte, assim como as imagens, não são estáveis e não podem garantir representações estáveis e, conseqüentemente, interpretações fixas. Adicionalmente, a interpretação põe em perspectiva valores culturais e “estruturas sociais que ganham vida a partir de espaços, movimentos, olhares, silêncios e vozes que interagem informando e formando através de diálogos” (Martins, 2007, p. 11). Nesse sentido, torna-se necessária a prática de um olhar que supere tais armadilhas e abranja estruturas sociais, movimentos, silêncios e vozes, interpretando tais fenômenos e relações de maneira dialógica. “Não se trata de buscar o sentido de beleza na obra de arte, senão de conhecer o significado destas obras e conhecer a cultura da qual procedem” (Franz, 2003, p. 133). Esses deslocamentos perceptivos e conceituais tornam a arte contemporânea um espaço múltiplo, transdisciplinar, onde imagens e obras são abordadas como representações sociais, criam um trânsito intercultural e marcam uma posição crítica. Esses deslocamentos e discussões favorecem a educação artística porque incitam os professores e os alunos a uma tomada de consciência, impulsionando-os a construir relações entre a sua identidade e as representações sociais sobre o mundo.

Transformar as teorias e práticas pedagógicas implica indagar e refazer o modo como estas se (des)articulam ou (re)forçam entre si. As atividades artísticas e educativas são indissociáveis e fazem parte de um mesmo projeto: questionar e melhorar a qualidade da ação educativa que comportam duas componentes - a conceitual e a experiencial - e cuja integração resulta no que podemos designar como praxis, definida por Van Manen (1990) como “thoughtful action: action full of thought and thought full of action” (p. 128).

Sempre que um profissional da educação regula a sua ação, as duas atividades fundem-se numa só, tornando-se praticamente indistinguíveis do ponto de vista epistemológico.

A aproximação da arte contemporânea à formação inicial de professores, como afirma

Capítulo 2

Enquadramento teórico e conceitual: a problemática geral da inscrição da arte contemporânea na formação inicial de professores

Charreú é um objetivo de crucial importância para o desenvolvimento integral do indivíduo no que concerne à:

Compreensão crítica da sociedade em que vivem, e do seu papel nela, a partir do conhecimento tácito dos seus fenómenos, entre os quais aquele - tão extraordinário quanto complexo - que em regra circunscreve o mundo mutante daquilo que se convencionou chamar arte. (2009, p. 27).

A familiarização com os processos criativos que seguem os artistas, os seus métodos de indagação e criação das suas obras, os seus conteúdos e as suas motivações, podem evitar um desconforto e estranheza quando se fala de arte contemporânea e levar ao seu disfrute e respeito como experiências que se caracterizam pelo seu valor social e cultural.

2.1.2 Ensino-aprendizagem: novas linhas de atuação através da arte contemporânea

A “universalização” da arte, que se fundamenta em práticas culturais hegemónicas, deve fazer parte da formação inicial dos professores. A sua pertinência maior recai nos conteúdos específicos da arte contemporânea que reforçam valores culturais, conflitos sociais e forças de poder que rasgam os horizontes dos estudantes, desenvolvendo a sua perceção visual, a sua sensibilidade estética e o seu conhecimento sobre as singularidades e contradições da arte e das culturas atuais que espelham o mundo em que se inserem e os ajuda a melhor compreenderem a sua complexidade para nele serem agentes ativos.

Considerando a conceção da docência na sua dimensão relativa ao ensino e a aprendizagem no século XXI, é fundamental questionar algumas das mais prementes linhas de atuação que devem fazer parte da arquitetura da arte contemporânea relacionada com a formação inicial de professores na área da educação artística.

Aguirre afirma que este é o momento para “redefinir la educación de las artes visuales (...) de aprovechar sus posibilidades pedagógicas para afrontar críticamente la estrechez de la estereotipante redundancia temática, ideológica y estética de la cultura de masas.” (Aguirre, Imagnol, 2007, p.8)

Neste aspeto, Menezes (2007) chama a atenção para o papel da formação como um lugar possível para mudar estas conceções. Mas, para isso, é necessário que o professor crie condições e situações de ensino-aprendizagem que favoreçam a transformação do conhecimento empírico da arte que os estudantes possuem em conhecimento refletido sobre o funcionamento do sistema artístico aplicáveis em diferentes contextos culturais e educacionais. No entanto, esta formação não pode passar apenas por alguns conteúdos circunscritos a uma UC específica, mas sim pela valorização da transversalidade de diferentes áreas do saber, a elaboração e concretização de projetos interdisciplinares, ou seja, é necessário pôr em ação o que se entende por “dominar”

a **complexidade do global**, perceber que o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas na unidade isolada que, por vezes, se descaracteriza quando separada do todo. É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes (Morin, 2006). A formação atual não pode promover saberes divididos, compartimentados, pois tornam-se inadequados às necessidades da realidade. Pelo contrário, ela deve articular os problemas multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais e planetários que estamos a viver. Daí ser necessário levar em consideração a interdisciplinaridade dos conteúdos, contextualizando e globalizando o conhecimento.

É preciso investir na junção dos conhecimentos dispersos e compartimentados, considerar o contexto, investir na **multidimensionalidade e complexidade humana**. Morin (2006) defende a teoria da inteligência geral, pois a inteligência parcelada, compartimentada e reducionista é uma inteligência cega, tornando-se inconsciente e irresponsável. Torna a visão do mundo fragmentada, subdivide os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional rompe a complexidade do mundo. Assim, o ensino tem de evitar UC hiperespecializadas que impedem a percepção do global e fragmentam o conhecimento, dissolvendo a essência. Também Perrenoud (1995, p. 30) defende que não devemos ficar presos aos conteúdos das disciplinas, mas negociar e construir projetos com os estudantes porque estes trazem consigo novos desafios, que são mais motivadores e significativos do que alguns exercícios colocados pelo professor. Na sua opinião só assim se vive e aprende ativamente na educação. A interligação dos saberes é o caminho viável para a construção do conhecimento global e a inclusão de valores que permitirá a formação integral do cidadão do século XXI (Morin, 2006).

Outro aspeto a considerar na educação artística é a articulação entre **teoria e prática**, elementos fundamentais e indissociáveis, pois toda a aprendizagem está sujeita a um conhecimento e à sua experimentação. Freire afirma que o professor deve refletir constantemente sobre a relação entre a teoria e a prática, pois "(...) quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (Freire, 1996, p. 25).

No entanto, a valorização teórica, em detrimento da componente prática, é um modelo que, segundo Schön (2000), gera pouca aplicabilidade e compreensão dos problemas do dia-a-dia. Nesta sequência, Pimenta (2002) refere que "um profissional assim formado não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estes ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência, e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas" (p.19).

Para colmatar tais lacunas, ele realça a importância dos professores desenvolverem outras qualidades e saberes que não só os teóricos e específicos, mas também aqueles referentes ao "talento artístico", gerando seres humanos mais intuitivos, criativos, espontâneos e perspicazes.

Capítulo 2

Enquadramento teórico e conceitual: a problemática geral da inscrição da arte contemporânea na formação inicial de professores

A formação atual deve desenhar uma nova proposta educacional que contemple uma forte **componente prática**, onde os estudantes aprendem fazendo, ou seja, toda a teoria deve ser transportada e sustentar prática. Esta ideia é corroborada por Donald Schön (2000) quando entende que o estudante deve ser instruído a fazer e desta forma aprender. O aluno deve poder perceber e tornar inteligível, por si próprio e à sua maneira, “as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas falando-se a ele, mesmo que o falar correto possa guiar o seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver”. (Schön, 2000, p. 25).

Desta forma, a prática artística, através de uma **reflexão-ação** (Schön, 2000), ajuda não apenas a dominar conteúdos e teorias, mas também a utilizá-los em soluções de problemas e conflitos. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta (Perrenoud, 2000, p. 183) onde se deve propor trabalhar por projetos e problemas, tarefas complexas e desafios que incitem os estudantes a mobilizar os seus conhecimentos e a completá-los. Uma das melhores formas de operacionalizar as opções pedagógicas através da aprendizagem por competências, segundo Rey, Carette, Defrance, e Kahn, (2005, pp. 185-188), é a **pedagogia de projeto**, a partir de problemas, questões ou situações mais ou menos complexas, porque permite a mobilização e contextualização de saberes, a pesquisa e a organização de informação, a motivação e o sentido no trabalho. Barreira e Moreira (2004, p. 43) acrescentam que a pedagogia de projeto permite a construção do saber e, simultaneamente, a compreensão do meio, amplia a responsabilidade, a autonomia; permite, ainda, aos estudantes fazerem uma análise pessoal da situação refletindo para agir, concedendo-lhes o papel principal na atribuição de sentido à tarefa, desenvolvendo-lhes competências complexas.

A problematização, assunto/metodologia central à educação artística, deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma articulada, estimular o uso da inteligência geral e da criatividade para responder às mais diversas situações de forma espontânea, através da capacidade de improvisação, da inovação, estando os estudantes preparados para fazer face à originalidade e autonomia do pensamento criativo.

E este é outro aspeto fundamental na educação artística atual: um professor não pode ignorar que a **criatividade** é um princípio básico da educação e que ela deve ter lugar de destaque nas intenções pedagógicas (Martins, 2005). Esse pensamento criador caracteriza-se por ser um processo exploratório, recompensa de uma aventura, por uma busca pelo desconhecido. Michalko (2002) constata que pensar criativamente é ver o que ninguém mais vê; é pensar naquilo que ninguém pensou, o que envolve fluidez de ideias, fazer novas combinações, articular o que não está articulado, pesquisar outros mundos. A pessoa que se quer tornar criativa não pode trilhar o mesmo caminho dos outros, tem de descobrir o seu caminho, tem de ser um não-conformista, (Osho,1999). Os estudantes precisam compreender que, para um completo processo criativo,

devem não somente ter em consideração os saberes veiculados pelos seus professores, mas, para que este processo se efetive, ter a habilidade de fazer algo de maneira diferente, ultrapassando os moldes do convencional. Há que aprender a imaginar o objeto e, simultaneamente, inventar a sua construção. Caso contrário a escola torna-se um lugar de adestramento da criatividade, centrada apenas no manuseamento de materiais e métodos reprodutivos. Esta ideia entronca na necessidade dos alunos serem estimulados a procurarem sempre novas informações e experiências através de uma investigação constante, possibilitando o surgimento e o aprimoramento de uma postura crítica em relação às artes e à sociedade com a qual a escola deve estar intimamente relacionada, transformando o processo de ensino-aprendizagem num processo de “diálogo” com a realidade social, trazendo a participação, a interação, o debate e partilha de saberes, experiências, significações e representações como elos que envolvem os estudantes, professores e a sociedade em que estamos inseridos. Esta ligação à comunidade é fundamental para que o estudante possa ser um bom crítico das relações que cercam o quotidiano do ser humano, seja ele social, cultural, económico, político ou outros, assumindo o seu papel como cidadão e parte da sociedade.

A questão central que deve envolver uma (re) concetualização de uma educação artística na formação inicial de professores é a **unicidade, a interligação dos conhecimentos**, numa busca incessante de novas respostas a diferentes desafios para a compreensão da complexidade do mundo e uma melhor atuação. O discurso é de fácil compreensão mas, na prática, de difícil operacionalização. Assim, pretende-se que seja formado, não somente um profissional, mas também um cidadão que irá compreender e conceber/desenhar/produzir projetos artísticos e culturais com responsabilidade social que possibilitem tornar o imaginado num futuro concreto.

2.1.3 A necessidade de incorporar a arte contemporânea neste projeto

A arte contemporânea é a que está mais próxima de todos nós, da nossa realidade e, por essa razão, resulta lógico que os estudantes conheçam a arte do seu tempo (para além da realizada noutras épocas). É fundamental que todos conheçamos a arte que se produz no tempo em que vivemos. A arte das outras épocas é importante mas se existe uma arte que os estudantes e as crianças compreendem melhor, a que estão mais ligados, esta será a arte que se cria com parâmetros paralelos aos das suas vidas, ou seja, a arte contemporânea e devemos incutir-lhes o seu valor e a forma de a descodificar.

Para além disto, os principais motivos pelos quais se optou pela integração da arte contemporânea como conteúdo nas atividades a desenvolver pelos nossos estudantes, futuros professores, são os seguintes:

- A arte contemporânea relata o que alguns autores denominam como as narrativas particulares, os temas que, em muitas ocasiões, ao longo da história, a arte se ocupava de ocultar:

questões relacionadas com a violência, a imigração, as doenças, a identidade, a crise social, económica e política; no fundo, temas que convivem com os estudantes/crianças no seu dia-a-dia. Face a esta relação de proximidade entre a arte contemporânea e os estudantes/crianças, os participantes de uma aula onde se trabalhe a arte contemporânea vão encontrar temas próximos, temas de verdadeiro interesse, temas intensos que se convertem numa experiência vital;

- A arte contemporânea usa a tecnologia. Vários artistas contemporâneos usam tecnologias digitais que são as tecnologias utilizadas pela geração dos nossos estudantes, nativos digitais que favorecem uma grande interação com os públicos (o computador, o telemóvel, o *tablet*, etc). Bourriaud define esta aproximação como “a set of artistic practices which take as their theoretical and practical point of departure the whole of human relations and their social context, rather than an independent and private space” (2002, p.142). Introduzir as tecnologias na sala de aula significa trabalhar com as ferramentas que os participantes utilizam no seu dia-a-dia, às quais estão acostumados, permitindo-lhes alargar possibilidades estilísticas;
- A arte contemporânea pressupõe a interação por parte de quem a observa, necessita que o espectador participe para que se complete, requer ação e não tão-somente contemplação. A participação do público tornou-se cada vez mais importante. Na interação e convivência contínua com a arte, os estudantes qualificam-se, fazendo com que um olhar reflexivo surja. Deste modo a arte contemporânea converte uma sala de aula num lugar de interação, de debate constante e fomentará nos seus participantes o questionamento, a reflexão, a crítica sobre o mundo que os rodeia;
- A arte contemporânea fomenta a criatividade, a inovação a originalidade. Estas competências são fundamentais para os estudantes se relacionarem com o mundo atual, com os novos desafios;
- A arte contemporânea é uma área relacionada com o conhecimento, com o intelecto, com processos mentais e não só com processos manuais, (Acaso, 2009);
- A arte contemporânea possui um caráter aberto, em desenvolvimento, uma variedade de linguagens artísticas, um conjunto de estratégias criadoras, uma diversidade de modos de produção que faz com que a arte seja vista por múltiplas facetas, impossível de abarcar de um único ponto de vista.

Pelas razões acima descritas consideramos que a arte contemporânea é necessária e verdadeiramente urgente na formação inicial de professores. E por essa razão o nosso projeto contemplará, na sua componente empírica, este tipo de arte para que os estudantes, futuros professores, proporcionem este conhecimento às crianças.

2.2 Um novo contexto: um novo professor

Pensar o novo perfil do educador artístico atualmente não é fácil visto que a sua identidade social e as suas funções estão a mudar. No contexto de uma crescente complexidade e diversidade que a sociedade atual impõe, é exigido aos professores, não só uma maior preparação profissional como também uma maior autonomia para enfrentarem os problemas e situações diversificadas com que se deparam no dia-a-dia, ajudando os estudantes a compreenderem, a integrarem e a mobilizarem a informação a que vão tendo acesso para as tarefas ou problemas com que se deparam na sua vida quotidiana, o que lhes permite atribuírem sentido e utilidade àquilo que aprendem. Nesta aceção, refere Marcelo (2009) que:

Ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender. (p. 8)

A quantidade e a diversidade de informações disponíveis e a importância e valorização do conhecimento para a vida em sociedade e para o exercício de uma profissão vêm, por um lado, perspetivar e exigir uma lógica de permanente atualização de conhecimentos, de investigação e do desenvolvimento de competências necessárias à adaptação às circunstâncias mutantes da vida em sociedade e, por outro lado, vêm redimensionar a postura dos professores na educação. Passa a ser-lhes exigido que criem efetivas condições pedagógicas que permitam aos estudantes gerirem, compreenderem, integrarem e utilizarem a informação a que vão tendo acesso, para poderem responder aos problemas e aos desafios com que se vão defrontando na sua vida numa sociedade de informação e de conhecimento (Ferreira, 2010; Maingain; Dufour, 2008). O papel por ele desempenhado é um elemento crucial à mudança, à inovação e ao funcionamento de qualidade da escola. "(...) só há educação adequada, só há qualidade na educação, se eles a construírem, se eles inovarem." Bártolo Campos (1996, p.18).

Para construir um novo perfil de educador artístico é fundamental adequar as novas circunstâncias sociais e culturais das novas práticas artísticas (atitudes, artistas, formas diferenciadas de sensibilidade artística, processos criativos diversos) a novas práticas educativas. Mas para isso o professor tem de conhecer a sociedade cada vez mais diversificada, multicultural em que vive e "os professores que não compreenderem a sociedade de conhecimento não conseguem preparar os alunos para ela." (Hargreaves, 2004, p. 16).

Para iniciarmos a busca de um perfil do educador artístico consentâneo com a realidade vivida atualmente é fundamental partir dalguns pressupostos:

- A arte contemporânea tem características muito próprias: resiste ao dogma, à repetição, os artistas não pretendem alcançar verdades transcendentais com as suas obras, não tem

Capítulo 2

Enquadramento teórico e concetual: a problemática geral da inscrição da arte contemporânea na formação inicial de professores

fronteiras entre as diferentes vertentes artísticas permitindo-a colocar-se numa perspetiva livre para interpretar o mundo (Aguirre). Os artistas projetam o seu olhar sobre a realidade, buscando um novo léxico, proporcionando com ele a incorporação no mundo da arte de novos reportórios, estendendo os limites do estético e propiciando com esta forma de atuar uma nova abertura à sensibilidade estética;

- Os professores de que necessitamos na sociedade atual, caracterizada por ser uma sociedade de informação e conhecimento (Hargraves, 2003), não são precisamente aqueles que conhecem estas informações mas os que sabem o que fazer com elas e que são capazes de conseguir que os seus estudantes possam processá-las e mobilizá-las de forma crítica, reflexiva, autónoma e responsável;
- Conhecer o contexto em que propomos um novo educador artístico – a formação inicial de professores – e ponderar sobre o seu ensino-aprendizagem. Para Hargreaves este ensino-aprendizagem implica criar capacidades nos estudantes, desenvolver uma profunda “aprendizagem cognitiva, criatividade e engenho; recurso à investigação, trabalho integrado em redes e em equipas [...] promoção da resolução de problemas, assunção de riscos, confiança nos colegas [...] capacidade de enfrentar a mudança e empenho em melhorar continuamente...” (2004, p. 18). Hargreaves defende também que ensinar não significa unicamente desenvolver a componente cognitiva. É preciso, simultaneamente, “desenvolver os valores e emoções do carácter dos jovens; estabelecer compromissos com a vida em grupo [...] cultivar uma identidade cosmopolita.” (2004, p. 20). Nesta pedagogia o fundamental é facultar a aquisição de competências através da resolução de problemas porque esta atividade atribui sentido e finalidade aos saberes, os quais são indispensáveis a uma boa integração na sociedade. Nas palavras de Roldão,

A competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe “convocar” esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm que estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade.” (Roldão, 2003, p. 24)

2.2.1 O novo perfil do educador artístico

Mas que tipo de educador artístico nos pode convir neste contexto sociocultural em que vivemos?

Marçal Grilo afirma que o professor deve ser considerado como um profissional, cujas funções se resumem às seguintes:

O professor é cada vez mais um educador, mais do que lecionador, porque hoje os processos de formação do carácter, de comportamento, de capacidade individual, de autonomia, de iniciativa, de gosto pelo trabalho e de responsabilidade, são mais importantes do que os aspetos cogniti-

vos. É mais importante que cada jovem saia do sistema educativo como cidadão responsável, do que sabendo as estações de caminho de ferro... O professor é, na escola, também um lecionador, um criador de iniciativas, um tutor, um coordenador e um orientador. O professor é, por excelência, um integrador de conhecimentos e um promotor de capacidades e de comportamentos, o professor é um investigador (porque inovar é investigar). E o professor é, finalmente, e tem que compreender e atuar como tal, é um elemento de referência: de referência moral, de referência profissional, e de referência cultural e este é, talvez, um dos aspetos em que a responsabilidade do professor individualmente, das organizações de professores e dos próprios sindicatos têm maior relevância. (Grilo, 1996, p. 26).

Assim, a profissão de professor deve ser acima de tudo, aquilo que Hargreaves defende: “uma carreira de primeira escolha, um trabalho para intelectuais adultos, um compromisso a longo prazo, uma missão social, o emprego de uma vida.”, que proporcione reflexão, sucesso, alegria, riso e emoções positivas, face a si próprio, aos alunos e à vida também. (2004, p. 22).

Aguirre (2007) propõe uma nova forma de estar e ser professor na educação artística que apelida de “ironista”. Ele assume a ideia de Rorty que afirma,

Lo interesante del método ironista es que busca, sobre todo, provocar la emergencia de nuevos léxicos, no porque vaya buscando el definitivo, sino porque resultan más eficaces que los viejos en la generación de nuevas maneras de ver el mundo y porque *“mientras lo hacemos, revisamos nuestras opiniones tanto acerca de los antiguos como acerca de los nuevos. Al mismo tiempo revisamos nuestra propia identidad moral, revisando nuestro propio léxico último.* (Rorty, 1989, p. 98).

Para Aguirre, a atitude do “ironista” supõe:

(i) Usar la ironía como instrumento para avanzar en la pretensión de saber o comprender, excluyendo la idea de “conocer la verdad”; (ii) Practicar conscientemente la duda y el descreimiento; (iii) Para el ironista, las descripciones del mundo están mediatizadas por una dinámica de juegos de lenguaje; (iv) Su método de acción se emparenta con el juego y tiene su fundamento en el ejercicio de la libertad y la tensión entre antagónicos; (v) Ser corrosivo con el dogma; (vi) Mantener cierta descreída distancia con el propio discurso y con el medio en el que se produce; (vii) La acción del ironista pertenece al ámbito de la acción individual. Pero en la medida en la que es capaz de propiciar la renovación de léxicos, su acción trasciende al ámbito general. Este es el eje de su acción política. (Aguirre, 2007, p.13)

Nesta perspetiva, o professor deixa de ser o protagonista e torna-se um **tutor, um guia, um facilitador de situações de aprendizagem**, um inventor de problemas e desafios, um negociador de projetos com os estudantes. Enfim, o professor vai organizar, selecionar e trabalhar

Capítulo 2

Enquadramento teórico e conceitual: a problemática geral da inscrição da arte contemporânea na formação inicial de professores

a integração dos conhecimentos que os alunos recebem dos diversos meios de comunicação, planeando estratégias e atividades capazes de favorecer o desenvolvimento das competências essenciais e transversais.

Nuestro papel como docentes, debería de ser el de enredadores, el de provocadores de interferencias y relaciones, que tienen en el eje de su acción formativa en la toma de conciencia sobre la gran interacción cultural que existe detrás o en el seno de cada artefacto estético y, más particularmente, de las relaciones que se producen entre estos artefacto, la cultura visual, los productos estéticos canonizados y el devenir de ideas, creencias y deseos de sus creadores y usuarios. (Aguire, 2007, p. 18)

O professor deve ter uma **postura aberta e curiosa, uma convivência cidadã e saudável com os estudantes** para que estes se assumam como sujeitos “sócio-histórico-culturais” do processo de ensino e aprendizagem. O docente é convidado a estimular a capacidade crítica dos seus estudantes e, para que tal aconteça com êxito, deve ser um desafiador, um orientador; no fundo deve incitar a pesquisa e ajudar os alunos a “pensar certo” (Freire, 2005, p. 27).

O **professor deve estar disposto a ouvir, a dialogar**, a fazer das suas aulas momentos desafiantes de liberdade para falar, para debater e para compreender as reais necessidades e aspirações dos seus estudantes. Dentro da sala de aula o mais importante é que, tanto os estudantes como os professores, “se assumam epistemologicamente curiosos” (Freire, 2005, p. 86). A prática pedagógica é então determinante na preparação do cidadão que se pretende comprometido comunitariamente e empenhado socialmente.

Em síntese, Aguirre (2007) apresenta o que julga dever ser, no presente e no futuro imediato, um educador artístico. Alguém:

Que é favorável a narrativas abertas nas interpretações e usos da cultura;

Que é instigador de (re) descrições das obras;

Que concebe a arte como representação de realidades e não como manifestação superior do espírito humano;

Que concebe a arte e os produtos da cultura como “condensados simbólicos” de diferentes experiências;

Que entende a compreensão como um aspeto criativo e de crítica cultural;

Que tece projetos identitários através da ligação com outros projetos;

Que promove a sensibilidade.

Daí a necessidade de investir numa formação que se organize para além das fronteiras dos

conhecimentos e das técnicas do passado, que não instrua os estudantes apenas de saberes teóricos, por vezes desligados da sua vida e aos quais não atribuem significado. O professor deve criar oportunidades, conceber situações de ensino e de aprendizagem de saberes úteis, do saber-fazer, saber-ser, saber viver juntos e com os outros (Delors, 1996). Como afirma Charlot e Silva (2010), o professor é aquele “que consegue ensinar como procurar e ligar informações para produzir sentido, para entender o mundo, a vida, as nossas relações com os demais e conosco mesmos.” (p. 55). Em súpula, estimular a capacidade dos estudantes na mobilização, de forma integrada, dos diferentes saberes, de modo a poderem responder às exigências da sua vida pessoal, social e, posteriormente, profissional.

2.2.2 As múltiplas dimensões da atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem

De acordo com vários autores são enumeradas competências que os professores devem operacionalizar e que consideramos serem prioritárias e condizentes com o novo perfil de professor e com as novas reformas da formação inicial. Ao elencar este conjunto de competências pretende-se ir ao encontro das múltiplas dimensões da atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem, reforçar a convicção de que a dinâmica social implica novas formas de relacionamento com os estudantes, atribuir ao professor a responsabilidade de gerir a sua prática pedagógica e de a adaptar às necessidades sentidas no seu quotidiano laboral, projetando as suas práticas pedagógicas para o futuro. São elas:

- 1. Estimular as competências artísticas:** o objetivo central da aula deve ser o desenvolvimento artístico dos estudantes. O professor deve, por isso, ser capaz de promover o desenvolvimento de competências diversificadas relacionadas com a interpretação, a produção e a receção da prática artística. Sendo a arte, simultaneamente, um instrumento para se aceder ao conhecimento e um objeto de estudo, é importante que o professor crie nas suas aulas um espaço onde seja possível ao estudante expressar as suas ideias, mostrar os seus trabalhos, despertando neles a criatividade, a sensibilidade estética, o conhecimento e o interesse pela vida;
- 2. Praticar metodologias ativas e diversificadas:** diversificar as estratégias e os métodos é uma das premissas básicas da atuação do professor pois só assim se poderá responder de forma positiva à enorme variedade de interesses e motivações dos estudantes. Somos da opinião que, quer as metodologias, quer as estratégias, têm de ir muito além do ensino meramente teórico e memorístico. Deve privilegiar-se uma metodologia ativa, socializadora e com significado, valorizando-se por isso, “questões centrais da vida humana, os dilemas da sociedade contemporânea, as experiências significativas do presente e os desafios pessoais e sociais que se colocam aos alunos” (Fonseca, 2000, p. 45) que surgem na arte contemporânea. Praia, referindo-se às metodologias a utilizar, afirma que estas têm de estar diretamente “ligadas com a interpretação que as pessoas fazem das situações, com as quais interagem. Propõe para tal, uma metodologia que se articule com os objetivos escolares e sociais e que considere relevante “formar para a vida em sociedade” (2001, p. 26).

Trata-se, na opinião da autora, de metodologias que reflitam que a:

(i) formação da consciência social exige a passagem da mera espontaneidade ao conhecimento racionalmente fundamentado; (ii) subentendam um aperfeiçoamento do espírito crítico na tomada de atitudes devidamente ponderadas e assumidas como compromissos pessoais e que, (iii) sensibilizem para a elaboração de códigos de comportamento que sejam a concretização de compromissos individuais e colectivos na convivência diária. (2001, p.27).

3. Regular o processo de ensino e aprendizagem: o professor tem de estar consciente de que uma parte considerável dos saberes envolvidos na compreensão e produção artística supõe a aprendizagem e o treino de competências. Assim, para que o sucesso se torne real, é importante que seja capaz de interpretar as reações dos seus estudantes, proporcionando-lhes diversos tipos de aprendizagens, alertando-os para as suas imperfeições, abrindo pistas para novos caminhos;

4. Gerir a(s) diversidade(s) e a(s) diferença(s): numa sociedade eclética, a educação espelha uma diversidade crescente nos grupos de estudantes que frequentam o ensino superior. Cada um anseia ou, pelo menos, deseja, ter o direito de afirmar a sua diferença e ter igualdade de oportunidades. Na educação recai sobre o professor a maior responsabilidade para responder à diversidade e complexidade das situações educativas. E, claro, para isso não existem respostas estereotipadas e o professor tem de saber gerir a multiplicidade de opiniões, ideias, discursos que coexistem no seio de um grupo de estudantes como condição indispensável para o desenvolvimento de competências que sustentem a estruturação de respostas em função da diversidade, interesses e necessidades dos estudantes, dando-lhes a oportunidade de se descobrirem como pessoas, como agentes de uma cultura própria, de se situarem relativamente aos outros e de interagirem com o outro, respeitando-os na sua diferença;

5. Participar em dinâmicas de trabalhos em grupo: atualmente, o professor não existe apenas em função da sala de aula e das turmas que lhe estão atribuídas. Os professores têm que formar equipa com os colegas de trabalho ao nível da tomada de decisões e do planeamento do seu trabalho, para que possam ser tomadas decisões orientadoras relativas a objetivos, conteúdos, estratégias, atividades e formas de avaliação a desenvolver com os estudantes. A participação em projetos e em outras atividades permitem uma reflexão sobre a prática e massa crítica que dificilmente se conseguiria na solidão do trabalho individual;

6. Promover a mudança: o professor deve ajudar a preparar os estudantes para a entrada no mundo atual. Formar cidadãos críticos e culturalmente evoluídos é uma das metas do professor e, para o conseguir, deve preocupar-se com a atualização dos seus conhecimentos que lhe permitirá ter uma visão alargada e prospetiva da sociedade prevendo mudanças em diferentes áreas, em diferentes contextos, que influenciarão naturalmente a preparação dos seus estudantes, facilitando-lhes uma direção, um encaminhamento, podendo ele próprio ser

o motor da mudança. Isto significa que o professor deve ser capaz de organizar e de orientar as situações de aprendizagem, de gerir a progressão das aprendizagens, de implicar os estudantes no seu trabalho e de conceber e desenvolver mecanismos de diferenciação. A formação de professores na área da educação artística deve ser tão alargada e completa quanto a dos professores das outras áreas disciplinares, assumindo de forma consciente e intencional, as especificidades da área, sob pena de se revelar inadequada na prossecução dos objetivos a que o ensino se propõe. Em todo este processo é importante o desenvolvimento de atitudes e capacidades de reflexão, pesquisa e investigação, a abertura a práticas de colaboração e a processos de inovação e mudança.

2.3 Relação com a realidade do estudante

Um outro eixo estruturante para a implementação do projeto que funcione como garante de eficácia da ação pedagógica-artística é direcionar/articular as atividades com a **realidade e os interesses dos estudantes** para que estes se sintam motivados. Proporcionar-lhes atividades que vão ao encontro da sua realidade e dos seus interesses impulsionará a sua atenção, a sua concentração, a sua empatia e a sua compreensão durante todo o processo de trabalho. Neste sentido, o estudante terá mais possibilidades de atingir os objetivos cognitivos/produtivos previstos e obterá, certamente, um melhor aproveitamento.

É fundamental, para isso, o professor conhecer a realidade dos seus estudantes, as suas experiências de vida, as suas expectativas, a sua cultura, as suas características e dificuldades, as suas necessidades de aprendizagem, para que a sua prática possa favorecer a autonomia, estimulando-os a avaliar constantemente os seus progressos e ajudando-os a tomar consciência de como é realizada a aprendizagem para que melhor entendam e possam atuar no mundo em que vivem. Saber respeitar os interesses dos seus estudantes e aproveitar as suas vivências e saberes adquiridos ajuda a produção do conhecimento e permite estabelecer uma relação pedagógica saudável entre o professor e os estudantes, facilitadora de aprendizagens significativas. Na verdade falamos de uma pedagogia “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Oliveira, 2005, p.10).

A aproximação da formação académica à realidade do estudante permite prepará-lo para o mundo do trabalho e para a vida social e fazê-lo entender o seu papel na atualidade cuja função é a de um verdadeiro artífice da mudança. Estas alterações que ocorrem no contexto atual devem ser percebidas e questionadas pelos estudantes que precisam estar atentos a cada desafio e compreenderem os fatores motivadores dessas transformações. Aguirre afirma:

Capítulo 2

Enquadramento teórico e concetual: a problemática geral da inscrição da arte contemporânea na formação inicial de professores

El legado cultural y las formas más laureadas de la expresión artística no son, en definitiva, sino respuestas humanas en clave estética a problemas vitales de hoy y de siempre o a contingencias análogas a las que todos vivimos en algún momento. Para incrementar la familiarización y sensibilidad de los jóvenes ante éstas y otras formas de la expresión artística, visual o musical; para que sean capaces de encontrar en ellas los discursos ideológicos, sociales y culturales que configuran, así como los resortes sensibles que les dan cuerpo material, es decisivo generar en torno a ellos un ambiente culturalmente rico y hacer de las artes, como en general de todo el conocimiento, un ámbito donde recrear, poner a prueba y representar experiencias de vida. (Aguirre, 2007, p. 10)

O grande objetivo da educação é reconstruir a práxis, permitindo a ação e reflexão dos estudantes sobre o mundo para problematizá-lo e transformá-lo. E é aqui que surge a Pedagogia Libertadora que exige uma nova educação comprometida com a transformação social (Paulo Freire).

O professor e os estudantes tornam-se sujeitos cúmplices do processo educativo em comunhão e em participação. É a partir da valorização e do respeito pelo conhecimento que os estudantes já possuem que se irão estabelecer relações de ampliação e aprofundamento de conhecimentos e vivências. Nessa direção é possível pensar e recriar a sociedade a partir de novas bases culturais e humanas (Paulo Freire). Para tal o professor deve privilegiar o diálogo e o questionamento como estímulo ao ato de pensar. O professor deve, sempre que possível, favorecer o envolvimento pessoal dos seus estudantes com o objetivo de facilitar a sua participação ativa em diversas atividades do processo educativo e de os levar quer à tomada de consciência acerca da importância de diferentes perspectivas, respeitando a opinião de cada um, quer auscultando a sua opinião sobre assuntos que diretamente lhes dizem respeito.-

A formação artística propõe um modo de aprender e ensinar segundo Agra-Pardiñas,

(...) a través de una mentalidad más crítica, reflexiva y creativa; donde ofrecer, a los jóvenes, la oportunidad de comprender el arte como algo que tiene relación con su vida; como un puente entre dos maneras de conocer y representar el mundo. (2003, p. 71).

É necessário abrir itinerários artísticos de formação significativos e singulares aos estudantes que lhes proporcione e os anime a encontrar lugares de diálogo com a arte, com a educação e com a sociedade atual desde a sua realidade e desde um ponto de vista contemporâneo.

2.4 Construção da identidade do estudante

Face à sociedade em que estamos inseridos (nômada, dispersa, caracterizada pela mudança, pelo movimento e pela flutuação constante dos seres que nela habitam) percebemos que a sua ação, as suas características complexas e fragmentadas, influenciam a construção da identidade dos estudantes também ela pouco estruturada, fragmentada, complexa, sujeita às contingências atuais.

Temos plena consciência que a identidade não é herdada, mas construída; aprender a ir ao encontro da identidade, do “eu”, é deixar de ser o que os outros querem que alguém seja (Acaso, 2009) é ter uma voz ativa perante diferentes situações com que nos deparamos.

Construir la identidad es construir valores y criterios para todos os ámbitos y hacer que convivan sin rechinar en el interior de cada uno. Adecuar, además, los espacios y ambientes de uno mismo con los espacios y ambientes de sus colegas, para generar lugares de encuentro que favorezcan la sintonía y no hagan las discrepancias insalvables. (Aguirre, 2007, p. 3)

Assim, a educação desempenha um papel fundamental na construção da identidade dos estudantes que reside na capacidade de proporcionar transformações pessoais, de formar critérios, de enriquecer a experiência estética, de ampliar o conhecimento dos estudantes de si mesmos e dos outros, ou seja, a capacidade de contribuir para uma construção identitária.

Para isso muito contribui a arte contemporânea na medida em que reflete nas suas práticas questões relacionadas com a identidade. Todo o objeto, imagem, ação ou discurso artístico contemporâneo é suscetível de se relacionar com a biografia de alguém para se converter em experiência, estética ou não, mas que, sem dúvida, afeta a sua forma de ser e estar, despertando uma individualidade que, interligada a contextos e espaços variados com os quais estabelecem uma interação, produz então subjetividades, relações sociais e culturais.

E, como refere Aguirre, neste contexto atual “(...) las imágenes pueden convertirse en nutrientes de los imaginarios juveniles y en elementos activos en la configuración de su identidad.” (2007, p.17)

E estas imagens têm impacto em todos nós. Não somos entidades independentes e fechadas, tal como diz Kincheloe (2001) “Somos esponjas sociales que ocultan bajo la superficie una maraña de fragmentos de personalidad. Somos, en parte, concursantes de televisión, predicadores, ciudadanos entrevistados en un anuncio de cereales para el desayuno, policías, delincuentes y presentadores de noticiário.” (p. 23).

A arte contemporânea através das suas temáticas permite aos estudantes ter consciência do que está a ocorrer no mundo e refletir sobre essas questões de maneira consciente, propiciando-lhes a construção de um olhar crítico em relação à atualidade. Sem uma forma de pensamen-

Capítulo 2

Enquadramento teórico e conceitual: a problemática geral da inscrição da arte contemporânea na formação inicial de professores

to crítico que proceda do esforço e trabalho de cada um, os estudantes são sempre vulneráveis na sua identidade.

A construção da identidade não se edifica por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação com o saber e com o conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal (Dominicé, 1986).

Italo Calvino (2000) pergunta:

“¿qué somos, qué es cada uno de nosotros sino una combinatoria de experiencias, de informaciones, de lecturas, de imaginaciones?. Cada vida es una enciclopedia, una biblioteca, un muestrario de estilos donde todo se puede mezclar continuamente y reordenar de todas las formas posibles.” (pp.137-138).

Devemos ajudar os nossos estudantes a construir a sua identidade a partir do desenvolvimento de uma série de competências que lhes permitam compreender e interpretar o mundo em que vivem e a sua própria vida.

Como disse Bauman (2007), “Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobrecargado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo.” (p.46).

Por isso é necessário trabalhar a construção da identidade dos estudantes tendo para isso a arte contemporânea como conteúdo básico da educação artística, refletindo através de imagens que polarizam a nossa vida, liberdades pessoais e sociais que assumem um impacto crítico para uma educação democrática. Devemos sublinhar que a educação é um processo de construção de identidade e que todos nos vamos transformando à medida que aprendemos. A educação, para além disso, enriquece a vida dos estudantes, ajudando-os a criticar e a propor ideias relacionadas com a cultura contemporânea e os seus significados. Logo, na educação artística é essencial ajudar os estudantes a analisar, observar e compreender o mundo visual que os rodeia.

3.

Marco epistemológico

Para a construção de um quadro epistemológico que sustentasse o nosso projeto fomos ao encontro de um conjunto de informações e teorias de vários autores que, ao se relacionarem, nos permitiram projetar a nossa ação educativa, propondo uma visão pós-moderna da pedagogia, procurando propostas curriculares na revalorização de formas artísticas mais contemporâneas. O papel desta pedagogia é “libertar los jóvenes, liberándola de fotos fijas, imágenes prefabricadas o juicios estereotipados, para penetrar en la complejidad de sus imaginarios y ofrecer de este modo una respuesta educativa mejor ajustada a su realidad.” (Aguirre, 2007, p.18). A eleição de modelos curriculares marca o desenho das atividades a propor e leva-nos a desenvolver uma metodologia de uma forma crítica e consciente.

Por estas razões, podemos afirmar que partilhamos dos pressupostos explícitos nos modelos pedagógicos que surgem das tendências mais atuais no campo da educação artística:

- O Currículo Pós Moderno;
- A Pedagogia de Arte Crítica.

De natureza transformadora e orientação emancipatória, estes modelos estão assentes em valores democráticos da liberdade e da responsabilidade social, sendo capazes de reconhecer a ausência e de reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação artística atual. É uma lógica educativa que se movimenta paulatinamente entre a dicotomia do que é e do que deve ser a educação artística contemporânea, explorando o possível, mas problematizando sempre o seu próprio valor e a sua função e encontrando, nessa incerteza e nessa insegurança, a sua principal razão de ser. A educação pós-moderna é aquela que hoje se apresenta mais próxima do desenvolvimento da educação artística atual. As ideias seguintes que sustentam o nosso projeto foram elencadas com base na teoria construída por Efland, A., Freedman, K., & Sthur, P., (2003, pp. 77-78) bem como de pressupostos advindos da teoria de Dewey e de reflexões críticas efetuadas ao longo dos anos por Aguirre. A triangulação destas perspectivas pressupõe a promoção de um paradigma de educação artística questionador, aberto e dinâmico.

Para este projeto centramo-nos em algumas ideias da pós-modernidade que têm por base:

- Suspender a dicotomia entre arte superior e inferior e neutralizar o elitismo. O que Dewey (1934) afirmou como “*la concepción museística del arte*” ou a “*esotérica idea de las Bellas Artes*”. A arte é uma forma de produção e reprodução cultural que só se pode entender tendo em conta o contexto e interesses das suas culturas de origem e de receção. Esta ideia é subscrita também por Aguirre

Capítulo 2

Enquadramento teórico e concetual: a problemática geral da inscrição da arte contemporânea na formação inicial de professores

que afirma ser necessário “despojar al arte y a sus obras de la dimensión trascendental en la que la tradición moderna lo había colocado” (Aguirre, 2007, p. 8). Já não faz sentido o discurso único que determina significados replicados pela tradição académica. É necessário neutralizar o seu carácter elitista (Shusterman, 1992), percebendo-as como exemplos de experiências estéticas que alcançaram um consenso social e que por essa razão são aceites;

- Questionar o papel que os *experts* em arte tinham. As obras artísticas são hoje concebidas como um espelho da sociedade. Evidenciam as problemáticas e repercussões sociais, económicas, políticas e culturais, bem como dão respostas à sociedade da qual fazem parte. Para Dewey, reclamar esta continuidade entre a experiência estética e a vida, é uma forma de romper a “*conceção compartimental das belas artes*”;
- Contextualizar a arte na sociedade e cultura atuais através do reconhecimento de um realismo que tem origem no tempo em que vivemos, aceitando que os significados podem alterar-se com a alteração das práticas e as realidades que condicionam a nossa experiência (Dewey, 1934, Geertz, 1983, Barthes, 1971);
- O eclecismo suscita uma beleza dissonante que advém da combinação de objetos diversos provenientes de diferentes estilos, produzindo significados ambíguos, por vezes contraditórios e que, por isso, requer uma “dupla codificação”;
- Os múltiplos significados, múltiplas leituras e múltiplas interpretações que a arte hoje suscita, fruto do seu carácter plural e eclético. Aguirre (2007) propõe que nos aproximemos das obras de arte, não como um texto imagético cuja mensagem temos de decifrar, mas com a liberdade de infinitas interpretações que podemos estabelecer em diálogo com a mesma, justificando que o valor e a essência da arte não está nos artefactos em si mesmos, mas na atividade experiencial através da qual foi criada e é percebida ou utilizada;
- A combinação entre elementos históricos e do quotidiano que respondem a um marcado interesse pela integração do passado no presente. A arte já não é uma progressiva alteração da história da arte, vista como uma sucessão ordenada de momentos marcados por diferentes filosofias e movimentos artísticos mas, como afirma Aguirre, “una sucesión de juegos metafóricos que aparecen y desaparecen en función de contingencias históricas y culturales.” (2007, p. 6)

3.1 O Currículo Pós Moderno

Na senda das teorias de Efland, Fredman y Sthur assinalamos os quatro princípios/características do discurso pós-moderno que a educação artística não deve abdicar no desenho curricular. São eles:

- **O microrelato:** este termo, desenvolvido por Jean-François Lyotard (1984), define-se como o oposto do macrorelato, cujos paradigmas e suposições básicos de uma época surgem como verdades absolutas e aceitam-se de forma passiva. Esta tendência universalizante característica da modernidade deu origem a uma tendência plurizadora da época pós-moderna. Efland, Fredman y Sthur afirmam que

“Si los metarrelatos que configuraron la modernidade cultural han perdido credibilidad, entonces la modernidade estética es vulnerable, ya que los relatos que la fundamentaban identificaban su tendencia a la abstracción con el progreso del arte.” (2003, p.157).

Relacionada também com o microrelato está a passagem do conhecimento disciplinar baseado em comunidades de eruditos que evolui para um uso maior do conhecimento local e informantes locais. Igualmente a inclusão, o respeito e a aceitação da arte criada pelas minorias e a arte relacionada com a cultura popular, assim como a entrada no circuito artístico da arte proveniente das culturas não ocidentais, vieram democratizar a arte afastando-a de concepções elitistas. Efland, Fredman y Sthur afirmam:

Las formas artísticas se producen através de muchos estilos diferentes, persiguen fines muy distintos y se dirigen a múltiples audiências específicas. Esto permite pensar que un currículo que refleje un relato específico promoverá ciertas formas de arte y excluirá otras. No obstante, un currículo construído sobre la idea de los pequeños relatos puede incluir varias narraciones, con sus contenidos específicos y diferenciados entre sí. (2003, p.165).

Deste modo o uso de múltiplos relatos reflete um maior grau de diversidade cultural no currículo.

Por fim, tende-se hoje a fundir diferentes conteúdos (locais de interesse regional com os de âmbito nacional) articulando-os, promovendo diferentes visões sobre um determinado assunto.

Desta forma, podemos afirmar que os microrelatos dão voz a todos os que tenham algo a dizer sobre arte e resulta, no contexto educativo, como uma estratégia pedagógica mais apropriada. Como afirma (Spiro, 1988), “El currículo debe verse como un paisaje en el que las obras de arte, los conceptos significativos y las concepciones aparecen como «lugares en un paisaje que son visitados y revisados desde diferentes direcciones y pensados desde diferentes perspectivas”. (p.6)

- **O vínculo entre poder e saber:** Michel Foucault (1970) caracteriza o poder ligado ao saber. Ele afirma que é a classe do poder que decide que conhecimentos devem e podem ensinar-se e aprender, utilizando o saber para manter-se no poder. Estas questões de poder-saber põem em relevo o impacto das forças sociais nas artes e na educação e os mecanismos pelos quais se validam certas formas de conhecimento e se marginalizam outras. O elitismo e o igualitarismo apresentam-se como um conflito de saber entre grupos sociais dominantes e menos dominantes. Face a estas dicotomias a função do professor é fundamental na orientação dos seus estudantes, devendo rasgar-lhes horizontes, dando-lhes a conhecer não só trabalhos relacionados com as tradicionais belas artes, mas também outras formas de arte relacionadas nomeadamente com a cultura popular e o artesanato;

- **A desconstrução:** consiste, tal como defendeu Jacques Derrida (1976), numa nova forma de ler ou enfrentar os conhecimentos que nos são apresentados, buscando e colocando em confronto os conflitos internos destes para evitar a sua assimilação de uma forma única e passiva. Não existe uma interpretação única e verdadeira pois os significados das imagens e das palavras não são imutáveis. Gablik a propósito das obras de David Salle sustenta:

Capítulo 2

Enquadramento teórico e concetual: a problemática geral da inscrição da arte contemporânea na formação inicial de professores

En el espáicio estratificado y escurridizo de la posmodernidade, todo va com todo, como en un juego sin reglas, las imágenes se suceden unas a otras, dissociadas y descontextualizadas, frustrando su vinculación en una secuencia coherente (...) El significado se vuelve desmontable, como las llaves en un llavero. (1991, p. 30).

Para concluir, é preciso perceber que os significados das obras não são dados necessariamente pelos artistas mas são construídos socialmente pelos esforços da comunidade de artistas e do seu público e alteram-se com o tempo. A arte pós moderna valoriza a colagem/montagem como principal forma do discurso e, por essa razão, a fotografia e os computadores adquirem cada vez maior importância no currículo. A proximidade e o caráter interativo destes meios tecnológicos têm a capacidade de alterar a separação tradicional entre o artista e o público;

- **A dupla codificação:** esta teoria, desenhada por Charles Jenks (1991), assenta na necessidade dos objetos serem entendidos em termos semióticos como formas que comunicam mensagens aos seus espetadores através de diferentes códigos, já que é a inclusão num mesmo objeto, texto, de diferentes codificações, que trás consigo a possibilidade de realizar múltiplas leituras dos mesmos. Já que o objeto pós-moderno tem códigos ou conjuntos de mensagens que se somam aos da modernidade, agregar outros códigos ao moderno também pode ser um modelo de procedimento útil para a mudança curricular.

Os argumentos acima mencionados levam-nos a afirmar que um currículo pós-moderno tem necessariamente de se relacionar com a construção social da realidade possibilitando um conhecimento geral da diversidade cultural. A aplicação dum enfoque pós-moderno na educação artística possibilita uma sólida relação entre as artes, a educação e a sociedade. Uma educação construída através do questionamento e desde múltiplas perspetivas fomenta o pensamento crítico, a aceitação e a tolerância em relação à diferença. Também propicia o exercício da ação democrática e uma (re)avaliação das nossas possibilidades educativas no contexto ecológico da educação.

3.2 A Pedagogia Crítica

A Pedagogia Crítica preocupa-se fundamentalmente com a escolha de conteúdos para levar a cabo uma educação que favoreça o pensamento crítico, o conhecimento próprio e a justiça social, conteúdos que são escolhidos pelos protagonistas do processo ensino-aprendizagem: professores e estudantes. Aguirre (2007) entende que a pedagogia de arte crítica se deve apresentar como eixo estruturante de um currículo pluridisciplinar, aberto ao inesperado, à incerteza. Refletir, pensar ou teorizar sobre o que é verdade, sobre as nossas crenças, é converter a prática educativa numa ferramenta poderosa que conduz ao conhecimento, sendo este o objetivo central desta teoria.

Uma das obras de maior impacto na educação artística nos últimos anos foi o texto de Richard Cary, *Critical Art Pedagogy, Foundations for postmodern art education*, no qual o autor apresenta os conceitos básicos da teoria crítica no ensino da arte.

Primeiramente, a teoria da arte crítica configura-se como uma filosofia da educação cujo objetivo é fundamentar a operacionalização prática do processo de ensino-aprendizagem. Partindo sempre da realidade, a teoria crítica descreve o vazio que manifestam os professores de educação artística no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento filosófico em torno da prática artística, ou seja, é fundamental para os professores desenvolverem teorias sobre as quais se podem sustentar as práticas sendo a teoria crítica uma das filosofias possíveis.

As recomendações mais importantes que a educação artística pós-moderna incorpora da Teoria Crítica são:

- O professor ao conceber atividades artísticas deve fazê-lo tendo por base a criação de conhecimento, concretamente o conhecimento crítico;
- O professor tem de entender o seu papel como um “agitador” intelectual;
- O principal objetivo da pedagogia da arte crítica consiste em consolidar a ideia de que os professores e estudantes têm de criar conhecimento. Quando os professores de arte refletem sobre o que estão a ensinar, a prática da educação converte-se ao mesmo tempo em filosofia da educação artística;
- Refletir, pensar ou teorizar sobre o que é verdade, sobre as nossas crenças e as dos estudantes, é converter a prática educativa numa ferramenta poderosa que conduz à criação de conhecimento, sendo este o grande objetivo da pedagogia da arte crítica.
- O currículo deve ser crítico e não reprodutivo, deve estar centrado nos significados e na preparação de estudantes para interagirem com o mundo visual; é um currículo fundamentado nos usos e funções das artes, mais do que no desenvolvimento de habilidades e destrezas ou em alcançar e reproduzir conhecimentos, ainda que não esqueça também estas importantes atividades;
- O currículo deve ser motivador, desafiante, aproximando os jovens estudantes da arte

Capítulo 2

Enquadramento teórico e concetual: a problemática geral da inscrição da arte contemporânea na formação inicial de professores

“para que de ellas puedan extraer todo lo necesario para configurar críticamente su identidad y para reconocer las identidades ajenas, para convertirse en ciudadanos plenamente equipados para crear una sociedad más justa y democrática.” (Aguirre, 2007, p. 19);

- A pedagogia de arte crítica apresenta-se como um eixo estruturante, um currículo pluridisciplinar, aberto ao inesperado, à incerteza.

3.3 Síntese dos modelos utilizados neste trabalho

Atualizando a informação antes descrita, este projeto centrará o seu desenvolvimento nas ideias sustentadas pelos modelos pedagógicos do currículo Pós Moderno e a Pedagogia de Crítica como se apresenta no quadro infra.

Quadro 1: Bases teóricas dos métodos utilizados no trabalho

Quadro das bases teóricas do método utilizado neste trabalho	
Nome da teoria:	Nome da teoria:
CP (Currículo Posmoderno)	PAC (Pedagogia Arte Crítica)
Texto de referência:	Texto de referência:
EFLAND, A. FREEDMAN, K. y STHUR, P. ,(2003). La educación en el arte posmoderno.	CARY, R. (1998). <i>Critical art pedagogy: foundations for postmodern art education.</i>
Pontos Básicos:	Pontos Básicos:
Todo desenho curricular inclui o microrelato.	O educador tem de conceber atividades para a criação de conhecimento, concretamente de conhecimento crítico.
Todo desenho curricular põe em manifesto o vínculo poder-saber.	O educador tem de entender o seu papel de “agitador” intelectual.
Todo desenho curricular deve recomendar a (re) construção como metodologia de trabalho na busca do significado das imagens.	O currículo deve ser motivador, desafiante, aproximando os jovens estudantes da arte.
Todo desenho curricular coloca em prática a dupla codificação pois é a estrutura base em que assenta a construção das representações visuais pós-modernas.	O currículo deve ser crítico e não reprodutivo; deve estar centrado nos significados e na preparação dos estudantes para interagirem com o mundo visual.

Colocar no centro deste projeto os pressupostos dos modelos pedagógicos acima apresentados, onde as práticas artísticas pressupõem uma forte componente estética e ética que acom-

panha muitos dos trabalhos artísticos contemporâneos, que concebe a arte como experiência e como um relato aberto a múltiplas interpretações, leva-nos a começar a nossa ação educativa pela chamada arte contemporânea que surge no presente momento, promovendo uma maior integração entre as experiências vitais e as manifestações artísticas. Esta forma de conceber a arte e as transformações que ocorrem atualmente nas práticas culturais permitem também a transformação dos imaginários que nos exigem no momento atual. Assim, as obras tornam-se numa ferramenta educativa para o desenvolvimento vital dos estudantes, tornam-se num instrumento útil para melhorar a sua vida. Quando decidimos direcionar a nossa ação educativa tendo por base estes modelos, optamos por um compromisso ético e educativo concreto.

Vocacionada para que os estudantes percebam que a arte e a realidade atual não são mundos distintos, mas que ambos os conceitos respondem a similares impulsos vitais, a necessidades anímicas, análogas, ideológicas e inclusive políticas, originando consequências que condicionam as nossas conceções educativas. Submeter as práticas artísticas a interpretações abertas, a análises críticas, à desconstrução das suas relações com a hegemonia e o poder são ações que respondem aos fundamentos de uma pedagogia renovada (Aguirre, 2007).

Capítulo 2

Enquadramento teórico e concetual: a problemática geral da inscrição da arte contemporânea na formação inicial de professores

Capítulo 2

Enquadramento teórico e concetual: a problemática geral da inscrição da arte contemporânea na formação inicial de professores



Parte II

Enquadramento Metodológico

Capítulo 1

Opções Metodológicas

Introdução

A formação de professores exige hoje uma nova visão do mundo. A construção do conhecimento acontece num contexto dinâmico, mas a educação artística na formação inicial dos professores em Portugal aparece enraizada numa prática pedagógica que versa manualidades artísticas não acompanhando, na grande maioria das vezes, os avanços científicos e tecnológicos atualmente presentes e que se desenvolvem em ritmo acelerado. É necessário repensar as práticas educativas e perceber que tipo de profissional está a ser formado nestes cursos assim como pensar um currículo na área da educação artística na formação de professores à luz da pedagogia crítica. Neste sentido, é relevante a afirmação de Moraes (2000):

Se estais preocupados em formar indivíduos autónomos, criativos, críticos, cooperativos, solidários e fraternos, mais integrados e harmoniosos, capazes de explorar o universo de suas construções intelectuais, terem de optar por um tipo de paradigma educacional diferente dos modelos convencionais atuais e que, por sua vez, foram influenciados por determinadas correntes psicológicas e filosóficas ancoradas num determinado paradigma adotado pela ciência. Se queremos formar indivíduos intelectual e humanamente competentes e bem formados, capazes de aceitar desafios, construir e reconstruir teorias, discutir hipóteses, confrontá-las com o real, formar seres em condições de influenciar na construção de uma ciência no futuro ou participar dela. (p. 20)

A partir deste pressuposto, apresentam-se algumas das razões que conduziram à escolha do tema em estudo:

1. O facto de observar, enquanto professora, a maioria dos colegas a privilegiar formas mais tradicionais de ensino, afastando o estudante do processo de construção do conhecimento;

2. Verificar que na formação de professores se conservam modelos que não desenvolvem totalmente indivíduos competentes, capazes de criar, de pensar, de construir e de (re)construir conhecimento;
3. Estar constantemente a (re)pensar as minhas ações pedagógicas como professora nestes cursos adequando-as às constantes transformações da sociedade e da área artística, com o objetivo de as ajustar mais ao contexto ecológico da educação e consequentemente, ao perfil profissional do futuro professor;
4. Ter sido responsável por um trabalho de investigação em que foi elaborado um diagnóstico dos educadores e professores de 1º Ciclo do Ensino Básico com o objetivo de perceber como estes operacionalizam as práticas artísticas. O resultado foi explícito, atestando que as mesmas são menosprezadas por muitos professores (sobretudo aqueles que se encontram no 1º Ciclo do Ensino Básico) e, quando utilizadas, apenas se cingem a técnicas isoladas e sem intencionalidades pedagógicas.
5. O meu interesse em aprofundar como outros colegas utilizam a arte contemporânea na formação inicial de professores e compreender qual o efeito destes resultados no processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

Das razões acima descritas, emergem as seguintes questões de partida relacionadas com a complexidade do tema:

- Qual a pertinência e o valor educativo da arte contemporânea na formação inicial de professores?
- Como operacionalizar a arte contemporânea na formação inicial de professores?
- Que competências adquiridas pelos estudantes concorrem para o seu perfil profissional?

Das questões de partida, emergem ainda outras questões de investigação:

- Como se pode minimizar o distanciamento pedagógico e artístico entre os estudantes e a arte contemporânea que se vive na formação inicial de professores?
- Como promover o entendimento da arte contemporânea na formação inicial de professores?
- Estarão os conteúdos, as práticas e a “filosofia” de ensino suficientemente articulados de modo a permitirem aos estudantes (futuros professores) a construção e a compreensão de uma visão do mundo e, em particular, a expressa pelos artistas contemporâneos?
- Quais os principais mecanismos facilitadores/obstaculizadores da implementação da arte contemporânea na educação?
- Quais as estratégias e metodologias necessárias para implementar a arte contemporânea na educação básica?
- Quais as competências que a arte contemporânea promove nos estudantes e que

Capítulo 1

Opções Metodológicas

concorrem para o perfil profissional do futuro professor?

Assim, pode dizer-se que este trabalho busca novas abordagens curriculares na área da educação artística (expressão plástica) na formação inicial dos professores, que conduza a um desafio da mudança, no sentido de construir e/ou reconstruir um saber e uma prática informada pela cultura artística e educativa atual.

1.

A Investigação educativa

O papel da investigação educativa é proporcionar os contributos necessários para identificação de problemas, necessidades e possíveis soluções, com a finalidade de facilitar e provocar nos estudantes e nos professores melhorias nas suas práticas. Este pressuposto reclama a implementação de linhas de investigação educativa com o intuito de construir propostas e projetos educativos mais pertinentes e articulados com as necessidades e exigências da sociedade contemporânea.

Ao falar-se em investigação educativa tem que, necessariamente, se falar em duas abordagens necessárias, uma centrada num enfoque científico e outra num enfoque pedagógico.

A partir do momento que se decidiu realizar uma investigação educativa este estudo deparou-se com a necessidade de:

- Classificar o que se pretendia fazer;
- Definir qual a abordagem a ser utilizada;
- Perceber qual o melhor método de recolha de dados.

Estas e outras questões foram resolvidas no momento em que se identificou o contexto da investigação, a natureza do estudo e o tipo de informação que se pretendeu obter. Diante destas questões pôde-se definir a metodologia a utilizar. Pensando em evitar dicotomias entre as diversas metodologias, para esta investigação entendeu-se que era crucial para a mesma possuir um carácter integrativo, interdisciplinar e intercomunicativo entre as várias formas de investigação, como sugere Estrela, ao comentar que:

Impõem-se uma convergência de esforços de investigadores e de epistemólogos, de modo que a Ciência da educação possa encontrar os paradigmas que melhor correspondam ao seu objecto e à sua problemática própria. Paradigmas que, na nossa perspectiva, não podem ser os da simplicidade, mas os da complexidade (embora não no sentido sistémico do termo) e que, por isso, deverão superar as tradicionais antinomias

de explicação-compreensão, quantidade-qualidade, causalidade-finalidade, particularidade-totalidade, através da construção de esquemas dinâmicos de inteligibilidade do real em que, conforme a fase e os fins da investigação, se valorizem e se articulem de modo diferente processos de heurística, de hermenêutica e de administração de prova. (1997, p. 263).

Atualmente, vivemos num mundo onde a complexidade, a incerteza, a heterogeneidade, a instabilidade contingente, fazem parte do nosso quotidiano e face a estes pressupostos, Morin (1990), desafia-nos enquanto investigadores a termos uma atitude reflexiva e convida-nos a colocar questões como:

- Porque investigo?
- Como conduzo a investigação?
- O que ficou por dizer?
- Quem beneficia com a minha investigação?

Estas e outras questões orientaram este percurso investigativo com vista a alcançar resultados que propiciem respostas às nossas dúvidas, incertezas para melhorar a prática pedagógica.

2.

Paradigma da investigação

O paradigma de investigação é um fator decisivo, para qualquer investigação, conduzindo o investigador na tomada de opções durante o seu trabalho metodológico (Gomes, 2004, p. 179). A opção do investigador por um determinado paradigma de investigação vai orientá-lo sobre: a matéria a investigar, a relação existente entre investigador e investigado e os métodos a usar na investigação.

A arquitetura metodológica para este estudo situou-se no que se intitula **paradigma interpretativo também apelidado de qualitativo**. Pretendeu-se ir ao encontro da realidade tal como ela é vivenciada diretamente pelos seus atores, interpretando através da interação com os outros (Bogdan e Biklen, 1982), as experiências que se apresentaram ao nosso alcance, cuja preocupação central foi compreender o pensamento subjetivo dos participantes no estudo. Na investigação qualitativa é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento. Stake (1999) afirma que a realidade pode ser interpretada e construída, mas não pode ser descoberta, ou seja, em qualquer investigação não existe descoberta de conhecimento, como é pretensão da investigação quantitativa, mas sim construção de conhecimento. Porém, o investigador não pode prescindir de analisar os dados usando também o seu próprio ponto de vista. Assim, Eisenhart (1988) afirma que:

O investigador deve estar envolvido na actividade como um insider e ser capaz de reflectir sobre ela como um outsider. Conduzir a investigação é um acto de interpretação em dois níveis: as experiências dos participantes devem ser explicadas e interpretadas em termos das regras da sua cultura e relações sociais, e as experiências do investigador devem ser explicadas e interpretadas em termos do mesmo tipo de regras da comunidade intelectual em que ele ou ela trabalha. (pp. 103-104)

Neste estudo procura-se ir ao encontro do mundo pessoal dos sujeitos (os estudantes) e procura-se perceber e compreender como estes reagem à implementação de novas estratégias pedagógicas propostas na unidade curricular. Os modelos qualitativos sugerem que o investigador faça parte do trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise. Assim sendo, esta investigação ao estabelecer uma interação entre

investigador e investigado, na medida em que cada um interpreta e é intérprete, produzindo-se um conhecimento circular que se vai construindo interactivamente e em espiral (Coutinho, 2005, pp. 76-78) assume um carácter hermenêutico. A este aspeto da investigação, acresce ainda um cariz naturalista e construtivista pois observa-se a articulação entre todos os intervenientes, no desenrolar das atividades de aprendizagem, em contexto natural. O objetivo da investigação é a de compreender, por um lado, a realidade analisada na sua especificidade (não existindo uma preocupação em obter generalizações universais), nos acontecimentos e interações das pessoas nas suas situações particulares e por outro lado, no interacionismo simbólico, cujos principais pressupostos, assentam:

- Na ideia que a experiência humana é mediada pela interpretação - já que os objetos, as situações e os acontecimentos não possuem significado em si mesmos, sendo-lhes este atribuído pelas pessoas;
- Estes sentidos são resultado da interação social entre as pessoas;
- Estes dados são produzidos e modificados através de um processo interpretativo que cada pessoa vive permanentemente ao interagir com os símbolos que vai encontrado no seu dia-a-dia (Meltzer, Petras e Reynolds, 1975).

Tal como apontam Merriam (1988) e Denzin (1989), de um modo geral, a investigação de tipo interpretativo:

- Preocupa-se fundamentalmente com os processos e as dinâmicas;
- Depende de forma decisiva da postura do investigador no decurso do projeto;
- Procede por indução, reformulando os seus objetivos, problemáticas e instrumentos no seu desenvolvimento;
- Baseia-se em descrição, que vai além dos factos e das aparências, apresentando com grande riqueza de pormenor o contexto, as emoções e as interações sociais que ligam os diversos participantes entre si.

Apesar dos métodos qualitativos serem os mais utilizados para as investigações de perspetiva interpretativa, no caso concreto desta investigação, optou-se por combinar duas metodologias complementares (abordagem mista), nomeadamente a recolha de dados qualitativos (entrevistas, observação participante e análise de portefólios) e quantitativos (inquérito por questionário).

2.1 Desenho do estudo – um “estudo de caso único”

Na investigação de cariz qualitativo existem muitos métodos a que recorrer, no entanto, quando a investigação se centra concretamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a

compreensão global do fenómeno de interesse, falamos de estudo de caso. Como afirma Yin, “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas.” (2005, p. 32). A vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real (Dooley, 2002) com o objetivo de tornar compreensível o caso, através da particularização (Stake, 1999).

Como estratégia de pesquisa, este estudo de caso, **com tipologia de “caso único” é de características descritivas** (cf. Marshall & Rossman, 1995, p.41; Merriam, 1998, p. 38) **e exploratórias** (cf. Marshall & Rossman, 1995, p. 41; Yin, 2005, p.23). O estudo incidiu em acontecimentos contemporâneos, e a experiência desenvolveu-se em contexto real no qual os fenómenos observados dizem respeito ao dia-a-dia de duas turmas de estudantes de Licenciatura em Educação Básica. As turmas foram escolhidas pelo facto da investigadora ser docente da unidade curricular de expressão plástica, sobre a qual se pretendia implementar novas estratégias pedagógicas relacionadas com a arte contemporânea. Sendo a investigadora a professora dos estudantes, houve a oportunidade de observar, de investigar e de revelar o “caso”.

Um outro aspeto do carácter único, diz respeito ao **fator inovador da experiência**, uma vez que esta consistiu na aplicação de um programa que pressupôs novas estratégias pedagógicas a turmas de estudantes da Licenciatura em Educação Básica, usando a arte contemporânea como ferramenta pedagógica. De facto, não conseguimos identificar na bibliografia consultada, registos de estudos centrados neste tipo de ensino-aprendizagem na formação inicial de professores em Portugal. A investigação além de ter carácter descritivo também é de **natureza exploratória** uma vez que se pretendeu “identificar variáveis importantes e gerar hipóteses para investigação futura” (Marshall & Rossman, 1995, pp. 40-41). O propósito da presente investigação permitiu uma visão em profundidade do processo educacional, na sua complexidade contextual. Não com o propósito de encontrar soluções para todos os problemas educativos, mas acrescentar novos elementos que enriquecem o nosso conhecimento coletivo acerca da situação estudada.

Para isso optou-se por um estudo exploratório onde, as questões da pesquisa se centraram no “como” ou no “porquê” usando uma estratégia abrangente, recorrendo a várias fontes de evidência. Foram inventariadas as opiniões de docentes e estudantes dos cursos de formação inicial de professores e, ao mesmo tempo, pretendeu-se validar propostas alternativas para implementação de uma abordagem curricular da arte contemporânea como ferramenta educativa que concorre para o perfil profissional destes estudantes. Neste contexto, procurou-se descrever (recorrendo a triangulações várias) as potencialidades e as limitações existentes aquando da implementação das estratégias de ensino-aprendizagem. Em síntese, este estudo de caso possibilitou compreender a especificidade de uma dada situação, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, tendo em

vista a sua melhoria. O seu objetivo fundamental foi proporcionar uma melhor compreensão de um caso específico cujo interesse não foi formular generalizações mas, tal como afirma Yin (2005), o que se pretendeu foi produzir conhecimento acerca de uma situação muito particular, não fazendo uma generalização em extensão mas sim para a teoria, isto é, ajudar a fazer surgir novas teorias ou a confirmar ou informar as teorias existentes. Muito do valor dos estudos de caso deriva das questões que ajudam a levantar. Na verdade, a importância da investigação educacional tem muito a ver com as questões que coloca e não apenas com as respostas que formula (Nóvoa, 1991; Yin, 2005). Além disso, a possibilidade de aplicar o estudo noutros casos dependerá da receção que esta investigação possa ter nos professores de expressão plástica na formação inicial de professores que têm um conhecimento mais direto sobre o assunto em questão, ou seja, como afirma (Merriam, 1988), a sua generalização tem lugar pelo próprio leitor.

2.2 Instrumentos de recolha de dados

De acordo com Fragoso (2004) o investigador deve assegurar que os métodos e técnicas de recolha de informação são suficientes e pertinentes para o estudo em questão. O recurso a múltiplas fontes de dados é um dos traços característicos deste tipo de estudo. Para isso, o investigador deve recolher e organizar dados advindos de múltiplas fontes e de forma sistemática (Dooley, 2002). Yin (2005), alerta que, “nenhuma fonte única possui uma vantagem indiscutível sobre as outras” (pp.112-113), isto é, uma investigação deverá utilizar o maior número possível de fontes de evidência que se complementarão entre si. Os **instrumentos de recolha de dados**, que serão posteriormente comentados, são provenientes de fontes diversas, tais como, as informações recolhidas através das entrevistas efetuadas a professores de cursos de formação inicial (perspetiva de experts), as informações da investigadora e professora das turmas (conjunto de notas, observações, comentários e impressões diversas que evidenciam a forma como os estudantes vivenciaram a experiência), os documentos produzidos pelos estudantes (portefólios, reflexões, imagens) e os questionários propostos aos estudantes (perspetiva dos alunos).

Esta opção resultou do facto de se considerar pertinente poder dispor, em simultâneo de uma:

1. Compreensão mais profunda sobre a importância pedagógica da arte contemporânea na formação inicial dos professores através de uma entrevista semiestruturada a professores de ensino superior que a utilizam nas suas aulas (abordagem qualitativa);
2. Análise sobre o valor educativo de novas estratégias centradas na arte contemporânea como ferramenta pedagógica na formação do futuro professor. A implementação destas práticas inovadoras centrou a sua atenção na observação participante. Esta técnica de recolha de dados segundo Bogdan e Biklen (1994), é a mais utilizada numa investigação qualitativa na qual o investigador se envolve nas atividades que observa participando nelas ativamente (Coutinho, 2005, p. 213);

3. Análise das atividades produzidas pelos estudantes ao longo das aulas através de uma tipologia diversificada de trabalhos que permitiram a observação, o empenho e motivação dos estudantes, que se refletiram na construção do conhecimento e na sua postura. Também a análise dos portefólios foram objeto de recolha de dados;
4. Caracterização da situação e dos conhecimentos, bem como das expectativas dos estudantes na implementação do projeto e sua avaliação através de inquéritos (abordagem quantitativa). Estes inquéritos foram entregues em três momentos diferentes no processo: a) início das aulas; b) final das aulas; c) após a conclusão das aulas.

2.3 Objetivos do estudo

Os objetivos são os fins teóricos e práticos que esta investigação se propõe alcançar. Para isso os objetivos do estudo foram definidos da forma mais clara possível, para indicar, qual foi o propósito do estudo, evitando assim que o seu problema se torne geral e abrangente a ponto de não poder ser investigado e qual a delimitação do campo de estudo. A investigação em estudo teve como objetivos gerais o quadro a seguir apresentado. No que concerne aos objetivos específicos, estes serão clarificados quando se apresentar cada um dos instrumentos utilizados para recolha de dados.

Quadro 2: Objetivos gerais da investigação

Etapas	Objetivos	Instrumentos
Recolha de dados qualitativos	Constatar o valor educativo que os professores de Ensino Superior atribuem à Arte Contemporânea.	Entrevista a professores do Ensino Superior de Cursos de Formação Inicial de Professores
	Perceber como estes operacionalizam as suas práticas educativas neste domínio.	
Recolha de dados quantitativos	Identificar os conhecimentos dos estudantes sobre Arte Contemporânea e qual a importância que lhe conferem para a sua formação.	Questionário aos estudantes
Recolha de dados qualitativos	Analisar os portefólios elaborados pelos estudantes ao longo do semestre na UC de Expressão Plástica	Análise documental (portefólios, reflexões, imagens)
	Verificar as competências apreendidas pelos estudantes;	
	Perceber se Arte Contemporânea concorre para o perfil profissional dos estudantes.	

3.

Problemática Investigativa

O problema da investigação constitui-se pelos fenómenos ou factos que ainda não possuem explicações ou soluções, sendo objeto de discussão, na área de domínio do conhecimento em estudo. É o cerne da questão a ser estudada. O problema só encontrará solução, resposta ou explicação por meio da pesquisa ou da comprovação dos factos, pois o problema delimita e facilita a investigação.

O problema da presente investigação teve como base o enfoque curricular adotado na área da Educação Artística (Expressão Plástica) nos cursos de formação inicial de professores através da utilização da arte contemporânea como ferramenta educativa que potenciadora de uma aprendizagem ao estudante que concorre para o seu perfil profissional e o aproxima da sociedade em que está inserido tornando-o recetor da sua própria cultura, indo ao encontro dos desafios atuais da educação e da arte e naturalmente, do mundo que vivemos.

Na busca dessas mudanças e transformações no contexto educacional na área da formação de professores é necessário refletir sobre a necessidade de (re)pensar a aprendizagem da Educação Artística, mais concretamente da Expressão Plástica, com base numa perspetiva contemporânea, tendo em consideração as dimensões que envolvem:

- Os conteúdos em torno de tópicos contemporâneos que estimulem a exploração e investigação das ideias centrais da unidade curricular;
- O ambiente de aprendizagem;
- Os estilos de aprendizagem dos estudantes;
- O papel do professor no ensino-aprendizagem;
- Os agentes envolvidos no processo de educação a refletirem em ação.

Esta reflexão deve contemplar um projeto de formação educacional resultante de uma construção social complexa e participada através de vários níveis e processos de decisão-ação-avaliação, que se articule coerentemente com uma conceção de inovação entendida como um processo dinâmico, evolutivo e aberto de construção cultural, social da mudança, no contexto ecológico e complexo do ensino superior.

Estes princípios propõem uma perspetiva da organização da unidade curricular que visa melhorar significativamente a qualidade da educação oferecida pela Expressão Plástica a todos os estudantes, implicando, como estratégia promotora da mudança, uma visão integrada e sistémica das dimensões que concorrem para essa qualidade, isto é, a arte contemporânea como ferramenta educativa para o desenvolvimento de saberes fundamentais para os futuros professores.

Diante do exposto, surgem as seguintes questões:

- 1ª Questão: Qual a importância e o valor educativo da Arte Contemporânea na formação Inicial de Professores?
- 2ª Questão: Como operacionalizar a arte contemporânea na formação inicial de professores?
- 3ª Questão: Que competências adquiridas pelos estudantes concorrem para o seu perfil profissional?

4.

Opções das técnicas metodológicas da investigação

A investigação empírica foi realizada no período de setembro de 2013 a julho de 2014, através de entrevistas a docentes de Ensino Superior que lecionam Arte Contemporânea no curso de Formação Inicial de Professores, da observação participante, de questionários aplicados aos estudantes do curso de Formação Inicial de Professores e pela análise documental dos portefólios de todos os trabalhos efetuados pelos estudantes durante um semestre.

Foi fácil conseguir a disponibilidade das pessoas para serem entrevistadas e para responderem ao questionário; no entanto a grande dificuldade residiu no facto de não haver nenhum entrevistado português pois não nos foi possível encontrar um professor que utilizasse a arte contemporânea nas suas aulas. Creio, porém que foram conseguidos os objetivos almejados para que a investigação adquirisse a fiabilidade e validade das informações, pois, como aponta Bell (2004, p. 97), a fiabilidade de um teste ou de outro processo de recolha de dados consiste na sua “capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião.”

4.1 A entrevista

A entrevista revelou-se um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que os professores tinham sobre a realidade. Morgan (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994), define entrevista como uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra.” (p.134). O tipo de entrevista utilizada neste estudo é classificado, segundo a sua estruturação, como semiestruturada, também apelidada por Quivy (2005) como semidirética ou semidirigida. Neste tipo de entrevistas o entrevistador parte de uma série de perguntas-guia que

funcionam como eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista, que se vai adaptando às características do entrevistado. As questões colocadas foram orientadoras e, em alguns casos, tiveram de ser alteradas no decurso da entrevista. Uma das vantagens deste tipo de entrevistas, segundo Bell (2004) e Bogdan e Biklen (1994), é a sua flexibilidade e adaptabilidade, daí que o entrevistador, embora deva ter em consideração a sua preparação e orientação, deva conduzi-la, garantindo que todos os tópicos considerados importantes são afluídos, mas dando liberdade e espaço ao entrevistado para ele se sinta à vontade para responder às questões que lhe são colocadas. Este tipo de entrevista permite que diferentes entrevistados respondam às mesmas perguntas, obtendo assim dados comparáveis (Bogdan e Biklen, 1994). Neste estudo a entrevista foi uma das estratégias utilizadas para recolha de dados e teve como objetivo angariar informações sobre o que os sujeitos pensam acerca de determinados temas.

4.1.1 O guião das entrevistas

Como referimos o tipo de entrevista utilizada foi o da entrevista semiestruturada, não tendo sido inteiramente aberta, nem restrita unicamente às perguntas previamente desenhadas. No entanto foi utilizado um esquema para a entrevista, um guião que nos permitiu obter informações fundamentais. Houve ainda uma tentativa de evitar perguntas fechadas que pudessem ser respondidas com “sim” ou “não”, uma preocupação constante em mostrar o nosso interesse pelo seu discurso e incentivando sempre as suas opiniões.

A criação de um guião, de um esquema com perguntas orientadoras, surgiu no sentido de se evitar uma certa dispersão de informação por vezes irrelevante, que, permitiu centrar os sujeitos entrevistados na trajetória dos temas relacionados com os objetivos do nosso estudo. No decorrer das entrevistas, foi sempre dada a possibilidade aos entrevistados de falarem livremente mas reencaminhando sempre que necessário para os objetivos estabelecidos.

O desenho do guião das entrevistas decorreu do tema e dos objetivos elencados neste estudo e da revisão da literatura sobre a temática depois de definida a amostra para a realização do mesmo. Consequentemente, formularam-se os objetivos gerais da entrevista, os blocos temáticos, os objetivos específicos, a estratégia a utilizar e um conjunto de tópicos que nos permitiram recolher a opinião dos entrevistados sobre o tema em questão. Nas entrevistas realizadas pretendemos conseguir dar resposta aos seguintes objetivos gerais:

- Recolher representações sobre a importância da arte contemporânea na formação inicial de professores;
- Identificar os conhecimentos e as competências que a arte contemporânea promove na formação dos futuros professores e que concorrem para o seu perfil profissional;
- Identificar princípios, estratégias e procedimentos para operacionalizar a arte contemporânea na formação inicial dos professores;

Capítulo 1

Opções Metodológicas

- Identificar a postura do professor na operacionalização desta área nos cursos de formação inicial de professores;
- Identificar os principais mecanismos facilitadores/obstaculizadores da implementação da arte contemporânea na educação.

Para tal, definimos sete blocos temáticos e em cada um deles definimos os seguintes objetivos específicos:

Quadro 3 - Blocos temáticos e objetivos específicos do guião da entrevista aos professores

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos
I) Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista, esclarecer e motivar o entrevistado.
II) Importância da arte contemporânea na formação inicial de professores	Conhecer a importância que o sujeito atribui à arte contemporânea na formação inicial de professores;
	Averiguar se o sujeito considera que a arte contemporânea como ferramenta pedagógica concorre para o perfil profissional do futuro professor.
II) Conhecimento científico-artístico implícito na arte contemporânea	Conhecer a importância que o sujeito atribui ao conhecimento científico-artístico implícito na arte contemporânea;
	Perceber quais as competências a que o sujeito atribui maior relevância na arte contemporânea para a formação inicial de professores;
	Conhecer as conceções do sujeito face à opinião de alguns autores.
III) Conhecimento pedagógico implícito na arte contemporânea	Averiguar se o sujeito considera que os conteúdos de ensino sobre arte contemporânea devem ser trabalhados na formação inicial de professores;
	Verificar quais as noções e princípios defendidos e as metodologias utilizadas pelo sujeito no processo de ensino-aprendizagem;
	Questionar quanto à preparação dos futuros professores na área da Expressão Plástica.
IV) Postura do professor	Conhecer o que o sujeito entende dever ser a postura do professor;
	Apurar como o sujeito encara a postura do professor.
V) A implementação da arte contemporânea na educação	Identificar os principais mecanismos facilitadores/obstaculizadores na implementação da arte contemporânea na educação.
VI) Validação da entrevista	Recolher outras informações e/ou sugestões;
	Apurar reações do sujeito em relação à entrevista, ao tema e/ao entrevistador.

4.1.2 Procedimentos

Realizado o enquadramento teórico que suportou todo o trabalho empírico, os entrevistados foram selecionados tendo em consideração o facto de:

- Trabalharem a arte contemporânea na formação inicial dos professores;
- Terem publicado vários estudos e investigações sobre arte contemporânea da formação do futuro professor.

Feitos os contactos procedeu-se à marcação das entrevistas, respeitando a disponibilidade do entrevistado e encontrando um local em que o mesmo se sentisse confortável. Este local, em praticamente todos os casos, ocorreu durante encontros relacionados com a Educação Artística em Portugal e Espanha onde os entrevistados tinham momentos de intervenção nos respetivos encontros. Foram escolhidos e preparados locais para a realização da entrevista para proporcionar aos entrevistados um clima que favorecesse a proximidade e estes se sentissem confortáveis para expor os seus pontos de vista, como defendem Bogdan e Biklen (1994). Estes locais ofereciam privacidade, evitando intromissões ou interrupções no decorrer da entrevista. Apenas uma entrevista teve de ser efetuada por e-mail e neste caso embora a falta da presença física entre ambos os interlocutores pudesse ter causado algum impacto menos positivo, essa situação não ocorreu pois foram trocados vários emails que aproximaram entrevistado e entrevistador, indo ao encontro de um esclarecimento total das questões colocadas e concedendo espaço ao entrevistado para responder da forma livre às perguntas efetuadas.

As entrevistas foram realizadas em espaços distintos tais como:

- Centro Gallego de Arte Contemporáneo (GAC) - María Jesus Agra-Paradiñas, Cristina Trigo e Alfredo Palacios Garrido;
- Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto - John Baldaccino e Dennis Atkinson;
- Via email - Caterine Herts.

Apesar de se ter construído previamente um guião orientador das entrevistas, este nem sempre foi seguido pois houve necessidade de ser flexível e responder à situação imediata e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados.

Os entrevistados eram pessoas com características, personalidades e experiências profissionais diferentes e de diferentes países, sendo por isso, necessário conduzir as entrevistas de maneira diferente de modo a conseguir-se as informações que se pretendiam.

No início da entrevista os inquiridos foram informados sobre os objetivos e finalidades do estudo em curso. Esclareceu-se ainda que não era intenção julgar ou avaliar as res-

postas dadas, apenas auscultar as suas opiniões e que, por essa razão, deveriam sentir-se inteiramente à vontade connosco. Nessa altura foi-lhes solicitado autorização para se poder utilizar um gravador áudio e vídeo. Esta situação não causou qualquer embaraço aos entrevistados que acederam imediatamente e com naturalidade ao pedido. As entrevistas tiveram uma duração entre 20 e 40 minutos.

4.1.3 Protocolos das entrevistas

Após a realização das entrevistas o seu conteúdo foi passado para protocolos escritos, transformando-o no “corpus” de análise e afixando assim o material de base para se dar continuidade ao trabalho. Submeteram-se os protocolos escritos à técnica da análise de conteúdo com o intuito de: estabelecer uma compreensão dos dados, responder às questões formuladas e desenvolver conhecimento acerca do tema estudado.

No processo de transcrição do conteúdo gravado para conteúdo escrito manteve-se a estrutura discursiva dos entrevistados e a sua linguagem embora, por vezes, tal tenha sido dificultado devido ao facto de terem sido feitas em espanhol, inglês e francês. Ao rever-se o texto, efetuámos apenas pequenas correções gramaticais que tornaram o texto mais claro e interpretável, mas sempre com a preocupação de manter inalterado o pensamento dos entrevistados, conservando as características do discurso oral.

Após a organização dos textos transcritos, procedeu-se a uma leitura flutuante, partindo daí para uma ideia global do conteúdo e ficando a conhecer as ideias principais dos textos, as quais vieram a constituir os temas principais da análise.

O texto dos entrevistados é constituído por seis protocolos; a cada protocolo foi atribuído um código: E1 María Jesus Agra-Paradiñas; E2 Cristina Trigo; E3 Alfredo Palacios Garrido; E4 Dennis Atkinson; John Baldaccino e E6 Caterine Herts.

Concluído este trabalho, deu-se seguimento à análise dos dados das entrevistas através da técnica da análise de conteúdo. A impossibilidade de encontrar professores de ensino superior que lecionassem arte contemporânea na formação inicial de professores em Portugal foi um dos constrangimentos sentidos nesta etapa da investigação.

4.2 Observação participante

Numa investigação de carácter qualitativo uma das técnicas mais usuais é a observação participante (Flick, 2004, Rodríguez, 1999) em que o investigador torna-se, ele mesmo, um

membro participante tal como ocorre no presente estudo. Ele observa desde a perspetiva de um membro participante, mas também pode influenciar o que observa devido à sua participação (Flick, 2004). Yin (2005) refere que a observação participante é um modo especial de observação, em que o investigador não é meramente um observador passivo mas pode assumir uma variedade de papéis no estudo de caso, podendo mesmo participar em acontecimentos a serem estudados.

A investigadora corresponde à professora das turmas onde foi implementado o projeto. Ela observou e participou no ambiente da sala de aula, tendo a possibilidade de presenciar e anotar alguns aspetos relacionados com a operacionalização e construção dos portefólios dos estudantes (as emoções e as dificuldades sentidas pelos mesmos, o nível de interação no grupo, o nível de envolvimento e desempenho nas atividades propostas, entre outras), que de outra forma seriam impossíveis de identificar. Desta forma nunca foi vista como uma estranha mas como um elemento dos grupos em que se inseriu. As informações resultaram essencialmente de conversas informais e casuais dentro da sala de aula e a aproximação da investigadora aos estudantes foi natural e decorreu num ambiente de não constrangimento em relação à observação que se quis produzir (ou seja, os relatos dos estudantes foram autênticos, desprovidos de preconceitos quando se pronunciavam acerca das suas dificuldades concretas). Todas as observações tinham um propósito, e foram guiadas por objetivos, ou seja, a investigadora quando observou, procurou significados, palavras ou frases “chave” (traços característicos) e/ou relações que permitissem categorizações e/ou novas sugestões ou perspetivas (teóricas ou práticas) úteis ao estudo. Essas palavras ou frases foram escritas logo após as observações, revelando-se muito úteis quer na descrição do estudo, quer na recolha e análise dos dados.

4.3 Questionários

Um questionário é um conjunto de questões feito para gerar dados necessários para se atingirem os objetivos do projeto. Construir questionários não é uma tarefa fácil sendo necessário aplicar tempo e esforço na sua construção; não existe uma metodologia padrão para o projeto de questionários, porém existem recomendações de diversos autores relacionadas com essa importante tarefa no processo de pesquisa científica.

Estabelecer um bom questionário depende do conhecimento de técnicas mas, principalmente, da experiência do pesquisador. Com o intuito de introduzir rigor e objetividade a este estudo, e naturalmente tentando assegurar uma taxa de resposta aceitável, a formulação dos questionários obedeceu às orientações propostas por vários autores, em particular no que diz respeito à relevância, extensão e clareza das questões, *layout* e estrutura a fim de

umentar sua eficácia e validade. Procurou-se evitar também questões de natureza sensível, bem como suscitar o interesse dos inquiridos para o tema em análise (Moreira, 2006). A elaboração dos questionários foi, sem dúvida, uma etapa bastante morosa e complexa do estudo pois exigiu cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância e verificando se ofereciam condições para a obtenção de informações válidas. Foram necessárias diversas pesquisas, recolha de dados e discussões, para se chegar a um consenso sobre o modelo de questionário a desenvolver, quer no início da formação, quer no final da mesma.

O questionário utilizado foi do tipo aberto, (que utiliza questões de resposta aberta) o qual proporciona respostas de maior profundidade, ou seja, dá ao sujeito maior liberdade de resposta, podendo esta ser redigida pelo próprio. No entanto a interpretação e o resumo deste tipo de questionário é mais difícil já que se pode obter um variado tipo de respostas, uma maior dificuldade em organizar e categorizar as respostas, dependendo da pessoa que responde ao questionário e em algumas circunstâncias a caligrafia é ilegível. Estas dificuldades mencionadas não prejudicaram este estudo.

No que diz respeito à forma o questionário foi desenhado tendo em atenção o tipo de informação que pretendíamos obter. Três objetivos foram tidos em consideração na sua conceção:

- Reduzir a não resposta (melhorando o *layout*).
- Motivar os inquiridos a preenchê-los;
- Permitir a correta leitura das questões.

Previamente à versão final dos questionários, optou-se pela realização de um pré-teste junto de alguns estudantes pertencentes à amostra a utilizar, o que permitiu ajustar algumas perguntas à realidade específica em análise, adequar a linguagem e eliminar algumas questões. Com a realização deste pré-teste procedeu-se a uma validação dos questionários permitindo eliminar, falhas existentes na análise de dados, tais como: complexidade das questões; ambiguidade ou linguagem inacessível; perguntas supérfluas; número excessivo de questões. Após a análise das respostas aos pré-testes, os questionários foram novamente revistos, corrigidos e tratados informaticamente.

4.3.1 Estrutura do questionário

Foram elaborados dois questionários, um para aplicação no início da UC e outro no final da UC. A estrutura de ambos questionários, foi muito idêntica pois atendeu-se aos objetivos previamente traçados que pretendiam perceber quais os conhecimentos dos estudantes, antes de iniciar a UC e depois de a terminar, face à arte contemporânea e as representações que os mesmos faziam sobre a importância da arte contemporânea na educação do

futuro professor A grande diferença entre os dois questionários teve a ver com um objetivo claro: no primeiro pretendeu-se diagnosticar os conhecimentos dos estudantes, no segundo questionário avaliar esses conhecimentos. A aplicação destes questionários contribuiu para elucidar as indagações construídas na problemática desta investigação.

No início do questionário apresentaram-se os motivos da investigação que se realizou e solicitou-se aos estudantes a sua participação, visto que contávamos com as suas respostas para o sucesso da investigação. Foi-lhes garantido o anonimato e a confidencialidade das informações registadas. Estruturaram-se os questionários de maneira a identificarem-se as categorias e os seus objetivos como contribuição para responder às problemáticas da investigação, conforme quadro 4 e 5.

Quadro 4: Categorização e objetivos específicos do 1º questionário

Categorias	Objetivos específicos	Questões
Análise das expectativas sobre a UC	Identificar os interesses e ideias que os estudantes tinham sobre a UC.	1; 2
Conhecimentos sobre arte/ arte contemporânea	Inventariar os conhecimentos dos estudantes sobre arte/arte contemporânea.	3; 4;5
Pertinência da operacionalização da arte contemporânea na educação	Constatar como os estudantes percebem a importância da arte contemporânea na Educação.	6
Tipologia de atividades a desenvolverem com crianças tendo por base a arte contemporânea	Interpretar o nível de preparação dos estudantes em relação à arte contemporânea para atuar no terreno após conclusão do curso.	7

Quadro 5: Categorização e objetivos específicos do 2º questionário

Categorias	Objetivos específicos	Questões
Avaliação das expectativas sobre a UC	Identificar o seu grau de satisfação com a UC.	1; 2
Conhecimentos sobre arte/ arte contemporânea	Inventariar os conhecimentos dos estudantes sobre arte/arte contemporânea.	3; 4; 5
Importância da arte contemporânea na formação de professores	Analisar o grau de valorização da arte contemporânea pelos estudantes para a sua formação.	6

Capítulo 1

Opções Metodológicas

Pertinência da operacionalização da arte contemporânea na educação	Constatar como os estudantes percebem a importância da arte contemporânea na Educação.	7
Tipologia de atividades a desenvolver com crianças tendo por base a arte contemporânea	Interpretar o nível de preparação dos estudantes em relação à arte contemporânea para atuar no terreno após conclusão do curso.	8

Para além destes questionários foi preenchido on line na plataforma Moodle pelos estudantes um terceiro questionário cuja responsabilidade foi da Instituição de formação. Este é um procedimento normal que ocorre em todas as UC de forma anónima duas semanas após as aulas terem terminado e antes do final do semestre. Salienta-se que nas respostas ao questionário cada estudante avaliou o grau de concordância ou discordância relativamente às afirmações apresentadas, utilizando uma escala de resposta (Concordo completamente; Concordo; Discordo; Discordo completamente; Não sei e Não se aplica).

O questionário assenta numa concetualização multidimensional da qualidade do desempenho docente num conjunto de 15 subcategorias, divididas por 2 gráficos. O primeiro gráfico está relacionado com a Unidade Curricular de Expressão Plástica e dele constam as seguintes subcategorias:

- I. Relevância da aprendizagem (1 item);
- II. Organização e planeamento da UC (1 item);
- III. Tempo disponibilizado para trabalhos e para as aulas (2 itens).

O segundo gráfico está relacionado com o desempenho do docente e dele constam as seguintes subcategorias:

- I. Clareza e capacidade de comunicação (1item);
- II. Organização do tempo (2 itens);
- III. Avaliação (2 itens);
- IV. Disponibilidade de tempo e recursos (4 itens);
- V. Empenhamento do docente (2 itens);
- VI. Interação da turma (1 item);
- VII. Relacionamento com os alunos (1item).

4.4 Análise Documental

A análise documental revelou-se uma fase importante para o entendimento das questões gerais desta investigação. Quando se inicia uma investigação que inclui análise documental pode-se

optar por duas orientações: para as fontes e para o problema. A investigação ora realizada faz uma abordagem orientada para o problema na medida em que implementou, durante um semestre, um conjunto de estratégias pedagógicas inovadoras num curso de formação inicial de professores, pretendendo-se perceber qual o impacto das mesmas na formação dos estudantes.

Nesta investigação os documentos utilizados foram fontes primárias, entendendo-se como fontes primárias as que foram produzidas durante o período a ser investigado, tais como portefólios dos estudantes, trabalhos, reflexões, entre outros. (Cohen & Manion, 1990).

5.

Caracterização da população e amostra

Nesta investigação fez-se um estudo exploratório tendo por base entrevistas e inquéritos a:

- Professores de ensino superior na Formação Inicial de Professores – entrevistas semiestruturadas (n= 6) todos a lecionar arte contemporânea como conteúdo na formação inicial de professores, em diferentes países (Espanha, Inglaterra, França, América).
- Estudantes – 3 Inquéritos por questionário, um antes de começar a unidade curricular (n=60), outro depois de terminada a unidade curricular (n=60) (ambos aplicados pela investigadora) e um terceiro inquérito utilizado no estudo, institucional, (aplicado 15 dias após da UC ter terminado), que todos os semestres é preenchido pelos estudantes para que a Escola e os professores tenham acesso a uma avaliação que os estudantes fazem, quer da organização da UC, quer da forma como o professor leciona.

A amostra, sendo de conveniência, por se ter selecionado os membros da população mais facilmente acessíveis para a obtenção da informação (Carmo e Ferreira, 1998; Sousa, 2009), é composta por estudantes de expressão plástica do 3º ano (5º Semestre) da Licenciatura em Educação Básica, numa Escola Superior de Educação do Porto.

6.

Técnicas de análise dos dados utilizados na investigação

A análise dos dados recolhidos na investigação é a etapa crucial para atingir os objetivos previamente desenhados, pois é neste momento que a capacidade de reflexão e análise crítica do investigador contribuem para uma perceção ampliada do objeto a ser investigado. Diante dos instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação optamos pela análise estatística e pela análise de conteúdo. Para as entrevistas e análise documental, por possuírem natureza qualitativa, utilizamos a análise de conteúdo. Já no que se refere aos questionários, os quais possuem um caráter mais quantitativo, optamos pelo uso da estatística.

A análise de conteúdos depende fundamentalmente da capacidade de análise do autor mais do que do objeto analisado. No dizer de Carmo-Neto (1996), a análise de conteúdo busca a essência da substância de um contexto, nos detalhes perdidos no meio ou entre os dados disponíveis. O seu propósito não é substituir a análise formal estatística, mas descobrir nuances nas sutilezas mais subjetivas do objeto que tais análises formais, por serem muito padronizadas, não conseguem captar.

Bardin (1995) assinala três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Abordaremos cada etapa fazendo uma associação com a presente investigação aproveitando este modelo para desenvolver o nosso trabalho investigativo. A primeira etapa, pré-análise, diz respeito simplesmente à organização do material. Para encontrar indícios que respondessem às problemáticas em questão, bem como afirmar

ou refutar as hipóteses da investigação, usaram-se as entrevistas a professores de cursos de formação inicial de professores na área da educação artística que utilizam a arte contemporânea como ferramenta pedagógica e a análise dos portefólios que os estudantes desenvolveram ao longo de um semestre.

Ao processo de leitura geral que se realizou nas entrevistas e nos portefólios, Bardin denomina de procedimento “flutuante”, pois através delas formulam-se os objetivos, as hipóteses e determina-se o “corpus” da investigação a realizar.

A segunda fase, intitulada descrição analítica, é a etapa onde os documentos que constituíam o corpus do trabalho foram submetidos a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Os procedimentos, como a codificação e a categorização, são básicos nesta instância do estudo.

A terceira etapa é a interpretação inferencial, apoiada nos materiais de informação, que vêm da etapa da pré-análise e que alcança agora sua maior intensidade. A reflexão e a intuição, com base nos materiais empíricos, estabelecem relações que, no caso da investigação citada, analisando os instrumentos, podem chegar a conclusões, nomeadamente sobre o tipo de abordagem que se faz com a arte contemporânea na formação inicial de professores e as estratégias didáticas mais eficazes para a sua operacionalização. A inferência permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material. “É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos.” (Bardin, 1995, p. 117). A análise de conteúdo realiza-se a partir das significações que a mensagem fornece. Para Bardin (1995), qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem. Esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível.

7.

Triangulação

A triangulação aparece como um conceito comum e importante na metodologia qualitativa e de estudos de caso. Autores como Yin (1993), Hamel (1997), Stake (1994; 1999) e Flick (2004), apresentam a triangulação como uma estratégia de validação, na medida em que torna possível a combinação de metodologias para estudo do mesmo fenômeno. Por outras palavras, a triangulação permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação. Uma investigação que contemple vários instrumentos para recolha de dados coloca o investigador diante de uma multiplicidade de informações, que a sua sintetização e condensação se fazem imprescindíveis para a boa análise e interpretação dos dados apresentados. Uma das técnicas que ajuda ao desenvolvimento desta tarefa é a triangulação. Esta técnica tem como objetivo essencial a amplitude na descrição, explicação e compreensão de um foco de estudo. Serrano (1998) afirma que a triangulação implica reunir uma variedade de dados e métodos para associa-los ao mesmo tema/problema. Implica também que, aos dados recolhidos de pontos de vista distintos se realizem comparações múltiplas de um fenômeno único, de um grupo, e em vários momentos, utilizando perspetivas diversas e múltiplos procedimentos. Para Yin (2005), é o fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidências. A triangulação contribui para a validade da matéria estudada através dos instrumentos utilizados, uma vez que várias fontes de evidências fornecem essencialmente várias avaliações do mesmo fenômeno.

Na presente investigação a triangulação foi feita tendo por base informações de diversas fontes (os questionários, as entrevistas e a análise documental), onde foram confrontadas as opiniões dos professores, dos estudantes, bem como os resultados obtidos pelos mesmos relacionados com a análise dos portefólios, identificando o pensamento dos agentes educativos envolvidos na investigação (professores e estudantes), esclarecendo assim a problemática da pesquisa em curso.

Capítulo 2

Caraterização do modelo didático

Introdução

Nesta fase pretende-se implementar uma nova forma de lecionar a expressão plástica que possibilite a indução de novas práticas, mediadas pela arte contemporânea, com estudantes do ensino superior na área da formação de professores e identificar mecanismos facilitadores/constrangedores inerentes à sua implementação e perceber o impacto das estratégias utilizadas no perfil de desempenho profissional do futuro professor. Atendendo ao carácter de investigação aplicada, toda a investigação procurará propor à população-alvo novos modelos e/ou estratégias pedagógicas, bem como ter um efeito multiplicador junto das crianças que um dia serão alunos destes estudantes. Por outras palavras, a investigação tem como objetivos problematizar a construção do conhecimento pedagógico e didático e identificar as competências profissionais adquiridas pelos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem.

Tal como referido anteriormente, o projeto orienta-se sobretudo para a construção de uma metodologia de trabalho e formação própria dos professores, no campo da sua profissão.

O presente capítulo pretende dar conta de como foi operacionalizado o processo de implementação do projeto na unidade curricular de expressão plástica ao longo de um semestre, ao nível da formação e das metodologias, dos objetivos, dos conteúdos e da avaliação da formação. De forma a melhor podermos entender o alcance do estudo empírico, vale a pena recordar as questões orientadoras da investigação:

- 1ª Questão: Qual a importância e o valor educativo da Arte Contemporânea na formação Inicial de Professores?
- 2ª Questão: Como operacionalizar a arte contemporânea na formação inicial de professores?
- 3ª Questão: Que competências adquiridas pelos estudantes concorrem para o seu perfil profissional?

Ao longo das páginas seguintes procuraremos descrever a implementação do projeto em cada uma das etapas. Desde o início que se tornou claro que as conclusões a que chegássemos seriam tanto mais válidas quanto maior fosse a triangulação de dados obtidos junto de várias fontes, todas diretamente relacionadas com a atividade de formação.

1.

O modelo didático

O modelo utilizado responde à busca e articulação de conhecimentos pedagógicos e artísticos que se encontram e geram saberes didáticos, mobilizando a criatividade racional, intuitiva e integradora que vai ao encontro da perspectiva de Morin (2006), relacionada com o princípio dialógico, ao entender os elementos antagónicos como complementares. Tendo em consideração que a arte contemporânea, epicentro deste projeto, é geradora de múltiplos significados e interpretações, logo suscetível de ser trabalhada de diversas perspectivas. Neste sentido, adotou-se para este projeto uma forma calidoscópica e rizomática, em que a prática, a teoria, a educação e a arte se cruzam, orientando a ordem e a estrutura da implementação do projeto.

Este modelo está desenhado tendo em consideração os seguintes pilares estruturantes:

Pesquisa/investigação: conhecer os meios e instrumentos necessários para reunir informação sobre um determinado tema, artista, obra ou atividades pedagógicas;

Conceção/modelização: desenhar atividades artísticas e educativas que, no seio de instituições educativas, constituam propostas realizáveis;

Produção e realização: realizar um conjunto de atividades artísticas com diferentes técnicas, materiais e intencionalidades, desenvolver um processo criativo autónomo tendo por base o conceito de arte contemporânea.

As propostas de trabalho centraram a sua atenção em aspetos relacionados com a:

1. Formação educacional geral: este domínio centra-se no conjunto de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos relevantes para o desenvolvimento de atividades educativas em contextos diferenciados, para que o estudante possa compreender, analisar criticamente e intervir na formação e animação de públicos diversos, utilizando saberes, metodologias e instrumentos ao serviço da educação que promovam uma relação peda-

gógica entre educandos e educadores. As principais temáticas a abordar neste domínio focam aspetos específicos da atividade do futuro professor:

- Arte e educação;
 - Construção de atividades educativas;
 - Construção de material didático;
 - Organização e dinamização de grupos;
2. Formação artística e cultural: este domínio centra-se na abordagem dos principais conceitos artísticos, modelos e teorias que fundamentam o pensamento e a prática artística na contemporaneidade. Procurando atender à dimensão da profissão, a formação neste campo explora e promove o conhecimento acerca das manifestações artísticas contemporâneas, desenho e execução de atividades artísticas. Tal dimensão é complementada por um conjunto de saberes práticos onde a experimentação do processo criativo dá sentido e completa a formação neste domínio.
 3. Formação social e ética: este domínio é transdisciplinar e tem por objetivos:
 - A análise e compreensão das problemáticas do mundo atual;
 - O desenvolvimento do espírito crítico, de autonomia e do sentido de responsabilidade;
 - O desenvolvimento do espírito de inovação e da criatividade;
 - O desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e conflitos;
 - O desenvolvimento do espírito de equipa e de entreatajuda;
 - A afirmação de valores de convivalidade com a diferença.

Desenho das propostas de atividade

O desenho das propostas de atividades centrou-se em três eixos que estiveram sempre presentes em cada atividade proposta:

1. Arte contemporânea;
2. Relação com a realidade do estudante;
3. A identidade do estudante.

2.

Metodologias de trabalho – o projeto

A escolha da metodologia utilizada recaiu na metodologia de trabalho por projetos que pressupõe uma metodologia integradora e globalizante do currículo permitindo o aumento significativo de aprendizagem atribuindo mais sentido e funcionalidade aos conteúdos e desenvolvendo estratégias de aprendizagem (Hernández, 2000). O trabalho de projeto é um método de ensino e de aprendizagem que apresenta múltiplas vantagens, na medida em que o ensino tem sentido na utilidade para os estudantes (Ferreira, 2010), permitindo-lhes adquirir conhecimentos e desenvolver competências úteis à continuação dos estudos e à sua vida na sociedade do conhecimento que está em constante mudança (Ferreira, 2010; Hargraves, 2003; Perrenoud, 2001). Como nos diz Kilpatrick (2006, p. 15), com a metodologia de trabalho de projeto, a educação escolar faz “parte da própria vida e não uma mera preparação para a vida. Entende-se o ensino de natureza interdisciplinar como “qualquer forma de ensino que estabeleça uma qualquer articulação entre duas ou mais disciplinas” (Pombo; Guimarães & Levy, 1994, p. 11). Pelo seu carácter experimental e integrador atendem à diversidade e diferenças individuais. Os projetos são um sistema organizado de simulação onde cada estudante se compromete com uma busca pessoal, para encontrar respostas – ou novas interrogações - sobre a sua formação que favoreça a autoaprendizagem e permita uma maior adequação à realidade em mudança do mundo em que vivemos. Estes projetos permitem ao estudante ir ao encontro da construção da sua identidade pois refletem pensamentos, dúvidas, conhecimentos, expressões e marcam uma forma de ser, mas também de fazer. Toda esta prática implica uma postura de negociação, de reflexão e também criativa da parte dos futuros professores ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesta metodologia o estudante torna-se o principal agente da aprendizagem, responsável pelo

seu próprio sucesso, uma vez que são eles que decidem o(s) problema(s) a pesquisar, planejam e realizam as atividades que lhes permitem encontrar as respostas para as suas questões, avaliam o desenvolvimento do projeto e as aprendizagens que estão a fazer e apresentam os resultados obtidos à comunidade escolar (Castro; Ricardo, 1993; Cortesão; Leite; Pacheco, 2002; Ferreira, 2008; Leite; Malpique; Santos, 2001). Por isso, a aprendizagem resulta de um processo autónomo e responsável de negociação e de tomada de decisões dos estudantes (Boutinet, 1996). Dada a centralidade dos estudantes na metodologia de ensino e de aprendizagem, o papel do professor é o de os ajudar a estabelecerem consensos, de os orientar na seleção e na análise das informações que vão recolhendo nas diferentes fontes (Delgado, 2011). Também têm o papel de avaliar o que os estudantes vão aprendendo e as dificuldades que vão sentindo, no sentido de os ajudar a ultrapassá-las ou de os levar a aprofundar as respostas encontradas.

É através das pesquisas que os alunos fazem aprendizagens integradoras dos conteúdos e que desenvolvem competências, como a tomada de decisões, a cooperação, a autonomia, a responsabilidade, a autoavaliação, etc. (Leite; Santos, 2001).

Para a construção do conhecimento torna-se necessária a pesquisa individual do estudante para buscar possíveis soluções do problema apresentado, levando o mesmo a procurar as informações disponíveis e, com a orientação do professor, a saber selecionar a informação produzida.

Pode-se, portanto, afirmar que a metodologia de aprendizagem por projetos propicia o acesso a maneiras diferenciadas de aprender. A metodologia de aprendizagem por projetos foi **dividida em diferentes fases**:

- 1. Discussão do projeto:** foi apresentada e submetida à apreciação dos estudantes uma proposta sobre a arte contemporânea: saber qual a sua importância e pertinência na vida e na educação. Esta primeira fase que Perrenoud (1999) denomina contrato didático (ou contratos de trabalho didático, ou plano de trabalho ou plano de organização didática), tem como objetivo planificar o programa de aprendizagem definindo as propostas de atividades, estipulando o tempo para a sua realização, bem como a indicação de bibliografia a ser investigada (Behrens & José, 2001, p. 93).
- 2. Problematização:** nesta fase foram colocados aos estudantes assuntos e situações-problema como provocação para os estimular e os envolver no projeto. As questões colocadas surgiram imediatamente a seguir à primeira aula onde tiveram que preencher um inquérito sobre as expectativas que tinham para a UC e sobre a arte contemporânea.
- 3. Contextualização:** corresponde à localização histórica da temática (contemporaneidade). Para isso foram abordados conceitos e pressupostos que subjazem à arte contemporânea.

4. **Aulas expositivas dialogadas:** foram apresentados conteúdos e informações relacionadas com a arte contemporânea e a sua proximidade com o nosso quotidiano. As aulas pretenderam-se participadas, onde cada estudante foi convidado a questionar e refletir sobre os assuntos apresentados.
5. **Pesquisa individual:** os estudantes, em regime de trabalho autónomo, efetuaram várias pesquisas que serviram para debate em grupo na sala de aula e para construir diferentes trabalhos e produzir o seu próprio corpo de conhecimentos.
6. **Aulas práticas:** colocou-se o carácter insubstituível da experiência no centro do processo educativo, possibilitando ao estudante experimentar e concluir sobre o resultado da sua experiência e proceder a um questionamento e reflexão permanentes em prol da construção de sujeitos autónomos, críticos e criativos. Esta é, aliás, uma das estratégias que John Dewey incentivou na prática educativa *Learn by doing*. Estes pressupostos centram a sua atenção:
 - (a) Na compreensão do saber de forma dinâmica, através de um método ativo;
 - (b) Nos estudantes e no professor como atores de importância inequívoca, num processo centrado na experiência e partilha de responsabilidades;
 - (c) Na aprendizagem construída de modo coletivo, tal como a produção do conhecimento, salvaguardando a ideia de que viver e aprender acontecem em simultâneo.
7. **Discussão crítica e reflexiva:** com base na discussão crítica, partilhada na turma, os estudantes conseguiram produzir conhecimento coletivamente. O diálogo que a professora sempre estabeleceu com cada um, com vista à possibilidade de aplicação desse conhecimento na concretização de diferentes atividades, foi fundamental.
8. **Avaliação da aprendizagem:** foi efetuada de forma contínua, com base na discussão do processo e dos critérios acordados no contrato com os estudantes.

De acordo com Behrens (2000, p. 44), essas fases não se esgotam mas servem como ações didáticas consideradas em todo o processo.

Tentando fazer justiça à diversidade da arte contemporânea e, tendo em consideração as suas próprias linguagens, a metodologia de projeto pressupõe uma aproximação à prática artística contemporânea onde os modos de pensamento, compreensão e expressão artística dos estudantes se relacionam com a sua vida.

3.

O portefólio como registo do trabalho de projeto

A ferramenta formativa e avaliativa para o trabalho de projeto recaiu na realização de um portefólio. Este instrumento possibilitou um registo contínuo das aprendizagens de acordo com a temática em questão, dos progressos e das experiências, resultantes do exercício das atividades desenvolvidas pelos estudantes durante o semestre de forma flexível e ampla conforme Fernandes & Simão (2007, p. 216).

O portefólio teve, simultaneamente, uma função estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal (Sá-Chaves, 1998, p. 140); tornou-se um elemento fundamental que serviu de repositório de documentos e de reflexões sobre a UC e os trabalhos desenvolvidos. A construção deste portefólio traduziu não só a evolução dos conhecimentos dos estudantes mas também a tomada de consciência dos seus progressos ao longo do processo de aprendizagem e a ligação da teoria à prática. O portefólio pode considerar-se como um interlocutor do estudante, onde este regista os seus pensamentos em palavras de forma a, futuramente, poder fazer a passagem das palavras a pensamentos. Quando o discurso é interiorizado, é possível a autorregulação do comportamento; o discurso interno estará na base dos subprocessos das três fases da autorregulação; planear antes, monitorizar durante e refletir a seguir sobre a prática (Veiga Simão, 2005, p. 281).

Nos portefólios realizados destacam-se a seleção criteriosa, adequada e relevante dos materiais escolhidos:

- Sobre os artistas contemporâneos e imagens das suas obras;
- Reportagem fotográfica de exposições visitadas;

- Diferentes atividades educativas levadas a cabo em serviços educativos de museus de arte contemporânea;
- O programa curricular para a expressão plástica;
- Atividades pedagógico-artísticas desenhadas pelos estudantes;
- O processo criativo dos estudantes documentado fotograficamente nas suas diversas fases;
- A criatividade e o sentido estético;
- O resultado final das atividades;
- A diversidade de fontes consultadas;
- Uma organização planificada e coerente com os objetivos;
- A fundamentação, do ponto de vista reflexivo e crítico, das decisões tomadas.

O objetivo de substituir os métodos de ensino/aprendizagem e avaliação tradicionais pelo portefólio surgiu no sentido de se criarem formas de avaliar o desempenho e a aprendizagem dos estudantes que os ajudasse a desenvolver o sentido de responsabilidade, criatividade e análise prática da avaliação (autoavaliação), articulando o saber pedagógico e artístico com saberes anteriormente adquiridos. O portefólio conduziu a uma elaboração sistemática das planificações/descritivos/reflexões que possibilitaram aos estudantes uma autoavaliação. Este processo decorreu numa contínua reflexão que levou a uma revisão de posicionamentos, de modo a representar a evolução da construção de conhecimentos e de capacidade cognitiva/afetiva dos estudantes. Para isso muito contribuiu a postura do professor, caracterizada num processo de colaboração contínua que permitiu uma dinamização e uma diversificação das aprendizagens dos estudantes. Assim, o portefólio tornou-se um instrumento de comunicação entre o professor e o estudante (Sá-Chaves, 2000). Desta forma o estudante adquiriu uma visão ampliada e diversificada que contribuiu para o munir do poder de tomada de decisão, uma necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros.

Assim, o portefólio assumiu-se como um instrumento dinâmico, em permanente mudança, que refletiu a complexidade do processo académico do estudante.

Para isso, e de acordo com Grilo e Machado (2005), **a construção dos portefólios** teve em consideração os seguintes fatores:

- Ser contínuo e permanente, permitindo-nos ter informações de como decorreu todo o processo;
- Ser multidimensional, em que constasse uma larga variedade de informações e processos ilustradores dos diferentes passos do processo de aprendizagem;

-
- Fornecer oportunidades de reflexão conjunta e colaborativa;
 - Conter os dados de como os estudantes refletiram sobre os seus próprios processos de cognição e meta cognição;
 - Conter os trabalhos realizados pelos estudantes ao longo do tempo de modo a que o portefólio se torne num instrumento mais versátil e completo.

3.1 O portefólio no processo ensino-aprendizagem

O desenvolvimento do estudante não é só o resultado; partilhamos com Gardner (1994) a ideia que o portefólio reflete a ideia que os estudantes aprendem melhor e de um modo mais integral a partir dum compromisso com as atividades que têm lugar durante um período de tempo e que se constroem sobre conhecimentos pedagógicos.

A realização do portefólio foi uma atividade constante que conteve em si a identidade do estudante enquanto construtor do seu próprio desenvolvimento ao longo de uma trajetória. Ele ganhou uma consciência pessoal e refletiu sobre o processo de autoavaliação enquanto organizou os seus trabalhos, ganhando também a oportunidade de invenção e criatividade, incorporando novidade e desafio, monitorizando o seu próprio processo. A reflexão sobre a vivência artística esteve contemplada no portefólio, a preocupação com o desenvolvimento das capacidades dos estudantes de criarem, diversificarem e aprofundarem os sentidos, possibilitando adquirir as competências necessárias à construção desses sentidos através da diversidade de linguagens artísticas que podiam usar (Melo, 2003a; 2003b). Funch (2000) considera que o portefólio não deve limitar-se a focalizar os aspetos externos, o observável, mas também o vivido pessoal, apesar de reconhecer a exigência de um tempo maior para essa abrangência. A contemplação do privado valoriza «as perceções, ideias e associações, algumas das quais podem estar mais ou menos relacionadas com o trabalho artístico, mas que são relevantes para a pessoa como um processo de usar os seus próprios recursos cognitivos e conhecimentos» (Funch, 2000, p. 118). Esta atribuição de relevância à autoria e ao idiossincrático transportou-se para o contexto educativo e significou a corresponsabilização dos estudantes pela construção do saber, condição para uma aprendizagem significativa e transformadora, estando relacionada com um dos eixos fundamentais do trabalho: a identidade do estudante.

A tipologia dos enunciados reflexivos que surgiram no portefólio advieram das atividades propostas aos estudantes e estiveram em todo o processo dependentes quer das suas intenções e necessidades ao serem confrontados com a tarefa de criação e/ou fruição estética, quer do tipo

de conhecimento que cada um destes sujeitos possuía sobre as linguagens artísticas convocadas e a componente pedagógica. À medida que o grau de conhecimento se construiu e alargou os objetos contemplados pelos atos reflexivos tenderam a tornar-se mais específicos, apresentando um discurso mais pormenorizado, onde as explicações e os juízos de valor a ele associados se tornaram mais fundamentados e contextualizados.

A prática reflexiva proposta nas atividades artísticas exigiu uma procura do Eu, tentando compreender os modos como os estudantes interagiram com os media artísticos, como o Eu interagiu com os outros no caso de criações coletivas e como os colegas interpretam os processos de fruição das obras realizadas por cada estudante. Houve, pois, que contemplar estas dimensões, expressas num protocolo que norteou as práticas dos estudantes como promotoras e configuradoras da reflexividade. Em síntese, Veiga Simão identifica que o portefólio:

É uma espécie de filme onde o processo de aprendizagem fica registado quase que com movimento, onde o estudante pode incluir processos alternativos de reflexão, comentários a partir de situações diversificadas, particulares, que constituem o somatório de experiências e vivências dos indivíduos. (2004, p. 93)

Para que os estudantes elaborassem o portefólio, foi imprescindível delimitar os objetivos, pois foi a partir destes que se definiram estratégias para atingir bons resultados, que se puderam verificar em posteriores reflexões (Sá-Chaves, 2000). Hernández reitera esta posição afirmando que:

Como um portefólio reúne uma variedade tão complexa de elementos a serem avaliados, é de extrema importância que o professor deixe claro aos estudantes quais os seus propósitos, as inserções de notas e reflexões, cabeçalhos que deem sentido ao trabalho, metas e os critérios e o olhar que usarão para julgar, antes mesmo de aplicar as atividades e montar o portefólio.” (2000, pp.163-168).

Dai que os grandes objetivos que traçamos para a concretização do portefólio passaram por:

1. Estimular o pensamento reflexivo;
2. Incentivar a reflexão na/e sobre a ação;
3. Permitir fazer conexões entre a teoria e a prática.

A construção do portefólio na UC passou pelas seguintes etapas:

- Definição/explicação dos objetivos do portefólio;
- Entrega, por parte da professora, dum documento com as diretrizes fundamentais na elaboração do portefólio;
- Constituição, de forma partilhada, da decisão de como o portefólio foi apresentado;
- Calendarização das sessões de tutoria com carácter regular entre a professora e os estudantes;

Capítulo 2

Caraterização do modelo didático

- Reflexão/avaliação final tendo por base vantagens e desvantagens da elaboração do portefólio, determinando que potencialidades e constrangimentos consideram os estudantes existir na aplicação/utilização do portefólio na sua prática futura.

Assim, os estudantes entenderam o objetivo da utilização do portefólio, o seu conceito, características e funcionalidades, e definiu-se, de forma explícita, as atividades a desenvolver.

Este projeto teve como pilares estruturantes:

- Uma metodologia didática globalizante;
- Temas relacionados com a nossa sociedade e os interesses dos estudantes através da arte contemporânea;
- Utilização do vocabulário da linguagem plástica, quer no processo criativo, quer na interpretação das obras de arte;
- Desenvolvimento dum trabalho de análise visual e concetual com vista à compreensão e interpretação da arte contemporânea;
- Articulação dum conjunto de conhecimentos e formas artísticas contemporâneas para fomentar o debate sobre conceitos que se relacionam com arte e cultura.

Na formulação deste projeto encontra-se implícita uma conceção didática que introduz e visa questionar a nossa visão, não só do que se entende por arte mas também a nossa visão sobre a realidade, e que incorpora processos de reflexão que ajudam a reformular a nossa interpretação do mundo de acordo com a Pedagogia Crítica e a teoria Pós-Moderna.

4.

A formulação da proposta de trabalho

A nossa proposta de intervenção consistiu em pedir aos estudantes para desenvolver um projeto de trabalho artístico-didático baseado na arte contemporânea. Neste projeto os estudantes tinham de apresentar um portefólio final onde constassem diferentes propostas de atividades artísticas criadas por eles vocacionadas para o 1º ciclo do Ensino Básico com base na interdisciplinaridade e, naturalmente, no currículo estipulado para este nível de ensino na área da expressão plástica. Para além da criação das propostas artísticas, os estudantes foram convidados a formalizá-las com base num guião orientador do processo de trabalho.

A metodologia usada centrou-se no trabalho de projeto, organizado por grupos, e de acordo com as atividades listadas na tabela infra.

Quadro 6 - Atividades a incluir no portefólio

Atividades	Temas
Atividade 1	Escolha dum artista plástico contemporâneo português
Atividade 2	Pesquisa de atividades pedagógicas relacionadas com a arte contemporânea.
Atividade 3	Criação de trabalhos artísticos
Atividade 4	Levantamento dos conteúdos curriculares relacionados com o 1º ciclo do Ensino Básico
Atividade 5	Desenho de atividades relacionadas com a arte contemporânea

5.

Arquitetura das aulas

Previamente à descrição do projeto é necessário referir que esta UC tinha por base uma componente teórica (10 horas), uma componente teórico-prática (32 horas) e uma componente de orientação tutorial (22 horas), perfazendo 64 horas presenciais e 86 horas de trabalho autónomo do estudante. No total o estudante tinha uma formação de 150 horas, equivalente a 6 ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System). Nesta parte do projeto pretende-se descrever o processo de trabalho implementado, contextualizando-o de acordo com a tipologia das aulas e as propostas de atividades pedidas. As aulas foram sempre diferentes, nunca estereotipadas, onde o imprevisto, o questionamento e provocações permanentes, levaram os estudantes a imaginar e a encontrar novas soluções constantemente.

A partir da observação participante, apresenta-se de seguida a tipologia das aulas e a sua descrição sumária, proporcionando uma visão ampla e detalhada da realidade, resultante da interação da investigadora com o meio. O propósito é um melhor e mais fácil entendimento de todo o desenvolvimento deste processo de implementação de novas estratégias pedagógicas relacionadas com a arte contemporânea. Para esta descrição a investigadora utilizou um diário de bordo, um dos principais instrumentos do estudo de caso. Este diário de bordo tem como objetivo o registo de notas das observações no campo. Bogdan e Bilken (1994) afirmam que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha.” (p.150). Esta observação participante permitiu analisar interações e comportamentos em contexto educacional e faz com que o investigador fique ciente de como os estudantes construíram e descreveram o seu mundo.

5.1 Aulas teóricas

Depois de apresentada a proposta de trabalho na sua globalidade, as primeiras aulas desta unidade curricular consistiram numa abordagem teórica e destinaram-se à clarificação dos conceitos relacionados com a arte contemporânea dando a conhecer alguns artistas nacionais, relacionando a sua vida e a obra, mostrando os mais diversificados materiais e linguagens e o seu processo artístico, para que os estudantes se familiarizassem com os conceitos que lhe são inerentes, abrindo-lhes os seus referenciais artísticos e mostrando a sua pertinência na educação e na sociedade atual. Como referido anteriormente, esta ideia de arte contemporânea foi circunscrita a alguns artistas portugueses. O facto de não estender a matéria a um vasto número de artistas obsta o risco de um tratamento superficial desta temática, evitando assim o que J. Torres chamou de “currículo de turistas” (Torres 1994). Neste sentido, apresentaram-se os seguintes artistas: Joana Vasconcelos; Ana Vidigal, Alberto Carneiro, João Vieira, Isaque Pinheiro, Rui Sanches, Fernanda Fragateiro e Rui Chafes. A primeira componente da formação inicial assumiu características de natureza mais académica que teve por finalidade a transmissão de conhecimentos fundamentais para interpretar, compreender, produzir e de ensinar. As aulas centraram-se em metodologias ativas onde o debate, a visualização de documentários e imagens foram aspetos privilegiados. Os objetivos destas aulas foram:

- Reconhecer que o poder social afeta diretamente as artes;
- Estudar as relações da arte com a sociedade em que está inserida;
- Utilizar o micro relato como fonte de conteúdo curricular (a fragmentação cultural);
- Familiarizar o estudante com o processo crítico conhecido como “desconstrução” e a descontextualização do objeto de uso quotidiano para evidenciar toda uma série de interrogações estéticas;
- Reconhecer que as obras de arte podem conter elementos contraditórios que eliminam interpretações exatas;
- Reconhecer que objetos relacionados com uma intencionalidade funcional convertem-se em objetos artísticos;
- Reconhecer a importância da articulação de saberes para compreender uma obra.

Nestas aulas os estudantes contataram pela primeira vez com a maioria das obras apresentadas, desenvolvendo uma experiência valiosa. Inicialmente, a receção da Arte Contemporânea, por parte dos estudantes, causou inquietação e muitos questionamentos, porque se configurou numa abordagem distante dos conhecimentos que possuíam sobre arte (como se pode verificar com a análise do primeiro inquérito), logo muito estranha. Após esta primeira abordagem, ficaram curiosos e com vontade de saber mais sobre o assunto em questão, questionando e comentando sobre as obras que foram estudadas e as diversas interpelações que os colegas faziam.

5.2 Aulas teórico-práticas

Durante estas aulas os estudantes, já divididos em grupos de 5 elementos, começaram a recolha de informação teórica e visual sobre os artistas que mais lhes interessavam. A maior parte dos alunos escolheu artistas que tinham sido apresentados pela professora, pese embora ter havido grupos que, no decorrer da sua pesquisa e tendo por base alguns interesses específicos, escolheram outros artistas em diálogo com a professora.

Esta busca centrou a sua atenção nos seguintes parâmetros:

- Escolha do artista com que pretende desenvolver o seu projeto. Justificação da sua escolha;
- A biografia do artista;
- As características da sua obra/percurso (do ponto de vista concetual e formal);
- Seleção de imagens de obras com respetiva ficha técnica.

Cada grupo respondeu de forma muito completa ao trabalho proposto e apresentou oralmente os resultados à turma com base nos parâmetros acima referidos. Estas apresentações suscitaram o debate e diálogo sobre as obras mostradas, tendo sido compiladas e disponibilizadas numa plataforma digital criada pelos estudantes para consulta até ao final do semestre.

No seguimento desta apresentação sobre os artistas contemporâneos, e tendo em conta que os estudantes teriam mais tarde de conceber propostas de atividades para crianças consentâneas com a arte contemporânea, tornou-se imperioso perceberem que tipos de atividades se podiam desenvolver relacionadas com este tipo de arte. Assim, foi-lhes pedido uma pesquisa sobre atividades (objetivos, descrição da atividade, faixa etária a quem se destina a atividade e imagens dos resultados obtidos) desenvolvidas nos serviços educativos de museus de arte contemporânea ou que exibissem arte contemporânea. Os grupos definiram em turma os museus que iriam pesquisar para todos apresentarem atividades diferentes. Foram analisados os Serviços Educativos dos seguintes museus: Museu de Serralves; Centro Cultural de Belém; Centro Galego de Arte Contemporâneo; MoMa; Museu Reina Sofia e Centre Georges Pompidou.

O resultado foi muito enriquecedor e permitiu aos estudantes evitarem atividades estereotipadas, de cariz unicamente oficial, rasgando-lhes os horizontes para além do que estavam habituados a ver em estágios. Este trabalho foi também ele partilhado com a turma toda através de uma apresentação oral e, à semelhança do trabalho anterior, disponibilizado numa plataforma digital criada pelos estudantes para consulta até ao final do semestre.

Seguidamente, e aproveitando um conjunto diversificado de técnicas e materiais apresentados pelos grupos, a professora selecionou um conjunto de aulas onde foram visualizadas e postas em prática algumas técnicas e explorados diferentes materiais. Por fim, a professora apresentou as possibilidades didáticas, quer das técnicas, quer dos materiais, a sua adequabilidade aos alunos do 1º

Ciclo do Ensino Básico e a relação destas com o respetivo currículo, utilizando exemplos concretos trazidos da prática pedagógica. Este último aspeto revestiu-se de um grande entusiasmo por parte dos estudantes pois foi ao encontro das expectativas e interesses dos estudantes. Eles manifestaram sistematicamente a sua opinião sobre os exemplos que a professora mostrou e, sobretudo, questionaram sempre com um sentido de querer saber mais sobre o assunto. Por vezes tornou-se até difícil, face ao debate e ao questionamento, avançar com outros conteúdos previstos para a UC.

5.3 Aulas práticas

O carácter oficial desta parte da unidade curricular exprime, per si, a natureza experimental dos conhecimentos a adquirir, visando dotar os estudantes de competências específicas na concretização de diferentes práticas artísticas, uma vez que faz parte integrante do seu perfil profissional a capacidade de realização de atividades concretas, em contextos educativos e comunitários. Além disso, a articulação das duas vertentes de formação consideradas – experimental e teórica – constitui o objecto-chave da formação deste profissional que terá de ser capaz de compreender os processos criativos presentes nas diversas manifestações, quer enquanto produtor ou organizador, quer enquanto como animador, educador e ator. Esta aprendizagem permitiu aos estudantes verificarem as possibilidades que tinham ao seu dispor para a conceção e produção dos seus trabalhos e permitiu-lhes perceber e ganhar confiança para o seu desenvolvimento. A componente prática representou uma oportunidade privilegiada pois os estudantes aprenderam a entender os problemas de ensino artístico como problemas curriculares, conheceram a prática da planificação curricular, participaram e contactaram com inovações em desenvolvimento.

Tendo já um corpo de conhecimentos sobre arte contemporânea advindo quer das aulas ministradas pela professora, quer dos trabalhos de pesquisa efetuados sobre artistas/obras/processos criativos, quer ainda do levantamento das atividades didáticas levadas a cabo por serviços educativos de museus, cujo enfoque foi a arte contemporânea, os estudantes estavam aptos nesta fase a experimentar diferentes processos criativos através da elaboração de trabalhos práticos relacionados com os pressupostos inerentes à arte contemporânea, escolhendo para isso os temas, as técnicas e materiais a utilizar. Este trabalho desenvolveu-se de acordo com a sua maturidade, desenvolvimento criativo, pensamento crítico e intencionalidade artística. No início, os estudantes ainda que evidenciando muita vontade em trabalhar a prática, sentiam-se (pelos seus comentários e expressões) com receio de começar os trabalhos. Este facto foi explicado à professora e deveu-se à responsabilidade que os mesmos sentiam em fazer algo diferente, inovador e criativo. A mobilização de diferentes saberes esteve sempre presente em todos os trabalhos. Desta maneira experimentaram uma nova forma de se exprimirem, foram ao encontro de uma nova visão de arte e desenvolveram a sua cria-

tividade. Desta proposta resultaram trabalhos muito interessantes e temáticas atuais como a identidade, a projeção do Eu, memórias, máscaras, paradoxo visual, consciência ambiental, entre outros. Estes trabalhos foram apresentados à turma e amplamente debatidos por todos.

Seguidamente deu-se início à última atividade que teve por base o **desenho de propostas de atividades relacionadas com arte contemporânea para crianças** do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para a sua viabilidade, foram definidos os seguintes objetivos:

- A atividade que os estudantes iriam desenvolver tinha que gerar conhecimentos e não ser só um espaço de livre criação;
- A atividade deveria converter-se numa possibilidade para os estudantes adquirirem o seu próprio corpo de conhecimentos e não que o conhecimento, implícito no desenvolvimento da atividade, se centrasse na visão particular do estudante;
- A compreensão das imagens que nos rodeiam (enfoque central das atividades) através da arte contemporânea, como um elemento ativo da vida quotidiana do estudante, como algo que lhes está próximo.

Quanto às metodologias de trabalho, era necessário:

- Dar a mesma importância a processos de apreciação e produção;
- Elegir os materiais e procedimentos com que trabalham os artistas contemporâneos de forma a não colocar o peso todo dos conteúdos no desenvolvimento das técnicas;
- Fomentar a criatividade e diferentes respostas, algo muito diferente do que acontece noutras UC como a matemática, onde em muitos casos se pretende que todos os alunos cheguem ao mesmo tempo ao mesmo resultado;
- Desenvolver atividades que fomentassem o espírito crítico com base na compreensão.

Para a concretização destas atividades o trabalho foi desenvolvido em 2 momentos:

- 1. Análise dos documentos normativos existentes para o 1º Ciclo do Ensino Básico.** Os estudantes terem acesso aos vários documentos orientadores da prática educativa na área da expressão plástica foi fundamental. Assim, foram analisados a Lei de Bases do Sistema Educativo, o perfil de competências do professor de 1º Ciclo do Ensino Básico e o programa curricular. O trabalho foi distribuído pelos diferentes grupos. Cada grupo apresentou à turma as linhas fundamentais dos documentos para cada ano escolar nas diferentes áreas do saber como a matemática, estudo do meio, a língua portuguesa, a história, a expressão musical, dramática e corporal e naturalmente a expressão plástica. Era fundamental elencar estes conteúdos pois a proposta de trabalho visava a interdisciplinaridade. Compilou-se todo o trabalho e colocou-se numa plataforma comum a que todos os estudantes

tinham acesso. Esta partilha de informação, colocada nos portefólios de turma, sempre disponível, (Castro, Ricardo, 1993; Ferreira, 2008; Leite, Malpique; Santos, 2001) teve um impacto muito positivo na turma permitindo a todos aceder a uma informação mais alargada.

2. Criação do guião orientador para a estruturação das atividades a desenvolver.

Para a organização deste trabalho foi necessário elaborar uma guia orientador para auxiliar os estudantes na organização do seu pensamento, nas metodologias a implementar e nas estratégias a escolher. A proposta de estruturação das atividades foi esboçada pela professora depois de ter levado para a aula um conjunto de questões que foram amplamente discutidas com os estudantes com vista a definir-se em conjunto a proposta final que melhor pudesse servir os interesses educativos e artísticos.

Destes debates surgiu o seguinte **guia orientador** onde constavam as coordenadas a preencher numa ficha pelos estudantes e a colocar no portefólio do grupo:

1. Definição do contexto / público-alvo

Os estudantes deveriam ter em conta quem, onde e quando se realizaria a atividade. A faixa etária a quem se dirigiam determinava a necessidade e as possibilidades educativas do público-alvo. O lugar onde se desenvolveria a atividade determinaria as obras/ artistas/temas a trabalhar para além das técnicas e procedimentos a utilizar. O número de sessões e duração das mesmas influenciariam o aprofundamento que se poderia alcançar com os conteúdos a tratar.

2. Tema a tratar

Uma vez definido o contexto, poder-se-ia eleger o tema a tratar; posteriormente, pensar-se-ia num título que deveria resultar atrativo e motivador para as crianças. A escolha do tema era decisiva para captar a atenção da criança de forma imediata. Para consegui-lo o estudante poderia usar uma pergunta ou um elemento visual que suscitasse uma problemática que a criança deveria resolver no decorrer da atividade.

O tema poderia definir-se a partir dos artistas a trabalhar, das imagens escolhidas ou ainda de um conteúdo lecionado noutra área do saber. O tema escolhido permitiria que se definissem as imagens e deveria ajustar-se sempre aos seguintes pressupostos: Estar relacionado com os interesses e necessidades do público-alvo com quem se vai trabalhar para ajudar ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa; Estar relacionado com a arte contemporânea, podendo tratar-se de um tema referente à produção, à contextualização, à análise e à crítica da arte;

O objeto de estudo era a arte e as representações visuais mesmo que trabalhassem outros temas.

3. Objetivos, conteúdos e técnicas

Os objetivos, conteúdos e técnicas a desenvolver e utilizar, deveriam estar relaciona-

dos com o tema e com o contexto anteriormente definidos e ter em consideração as suas possibilidades e limitações. Tanto os objetivos como os conteúdos deveriam fazer referência às diferentes habilidades que se podem desenvolver através da arte. As técnicas seriam eleitas em função dos objetivos e conteúdos e não o inverso. O objetivo deste tipo de atividades não poderia ser o domínio de uma técnica, sem o seu conhecimento prévio aprofundado, pelo que deveria ser sempre enquadrada nos conteúdos e nos objetivos determinados.

4. Desenho das fases

Tendo por base os conceitos mencionados, deveriam desenhar as atividades a desenvolver em cada uma das fases (explicação teórica, apreciação, debate crítico e reflexivo, produção), indo ao encontro dos objetivos e conteúdos gerais de cada uma delas.

5. Realização da atividade

Cada estudante teria de colocar em prática as atividades que desenhasse, para perceber e desenvolver as técnicas utilizadas, manipular os materiais e testar o tempo e fases de trabalho para aferir se era exequível o que propunham.

Com este guia orientador da organização de cada atividade pretendeu-se:

- **Gerar conhecimento** - qualquer atividade educativa deve gerar conhecimento;
- **Propor atividades pertinentes** - as atividades devem funcionar como motor que põe em funcionamento, de forma simultânea, os processos de apreciação, produção e reflexão;
- **Fomentar a relação com a realidade** - para que a criança possa compreender o conteúdo da atividade é imprescindível relacioná-la com a vida real, com o quotidiano para que a atividade ganhasse sentido;
- **Uma postura ativa do futuro professor** - para que a atividade possa ser um sucesso é imprescindível que o futuro professor tenha uma postura ativa, interventiva, colaborante, que instigue a criatividade e o prazer na concretização das atividades e possua conhecimentos na área da arte contemporânea e da educação artística;
- **Fomentar a investigação** - durante o processo de trabalho foi necessário ter em consideração uma pesquisa constante de referenciais artísticos e didáticos.

A exposição final teve um impacto muito positivo, quer na turma, quer na comunidade académica. A visão global e retrospectiva dos objetivos e processos implicados em cada parte do trabalho reforçou a perceção e o sentido de todo o projeto. Ainda que o resultado final tenha sido bastante satisfatório, alguns trabalhos apresentaram-se muito próximos das imagens dos artistas escolhidos, sem que houvesse uma interpretação e transformação mais pessoal, menos previsível. Mas esta questão justifica-se pelo facto de serem estudantes que nunca exploraram devidamente a sua criatividade e a área artística e que não têm uma visão crítica da sociedade atual.

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

1.

Caracterização geral da investigação empírica

Na realização desta investigação procedemos inicialmente à construção de um quadro teórico conceitual sobre as abordagens relacionadas com a arte contemporânea e a formação inicial de professores no ensino superior; posteriormente, organizamos toda a estrutura metodológica para que a pesquisa pudesse acontecer de forma eficaz e que a investigação pudesse encontrar, através dos instrumentos de recolha de dados, pistas na resolução da problemática. Realizamos entrevistas a um conjunto de professores cujo objetivo foi compreender o seu entendimento sobre o valor educativo e a forma de operacionalizar a arte contemporânea na formação de inicial de professores. Seguidamente, passamos à aplicação dos questionários aos estudantes no ensino superior, para perceber quais as suas expectativas para a UC, qual a importância que os mesmos atribuíam à arte contemporânea e, por fim, saber quais as competências adquiridas. Por último, analisamos os portefólios dos estudantes, os quais contribuíram para fundamentar as estratégias implementadas nas aulas e o valor que a arte contemporânea pode trazer para o perfil profissional do futuro professor. Neste capítulo apresentaremos os resultados da investigação empírica, bem como a respetiva interpretação dos resultados. Os métodos utilizados para análise os dados passaram por uma análise de conteúdo e uma análise estatística. A análise de conteúdo foi efetuada às entrevistas e aos portefólios e o tratamento estatístico aos questionários. No final fizemos a triangulação dos dados qualitativos e quantitativos dar resposta ao problema da investigação.

2.

Análise de conteúdo

2.1. Análise e interpretação das entrevistas

Com vista a analisar e estruturar as informações recolhidas junto dos sujeitos, submetem-se os protocolos escritos à técnica da análise de conteúdo.

Após a transcrição dos diferentes textos, procedeu-se a uma leitura flutuante, que permitiu aceder a uma ideia global do conteúdo onde se ficou a conhecer as principais linhas orientadoras dos textos, que vieram a constituir os temas principais da análise. Em todas as entrevistas foi realizada a transcrição literal dos conteúdos relatados pelos entrevistados, procurando-se ter cuidado em extrair expressões desnecessárias e falsos começos que são considerados normais em intervenções orais. Para evitar situações dúbias ou especulações interpretativas erróneas do entrevistador, utilizou-se, com a autorização dos entrevistados, um gravador áudio e vídeo que permitiu registar as entrevistas (apenas uma foi feita via email). Seguidamente foram transcritas e constituem as falas que constam nesta investigação.

Para a análise dos dados as respostas a cada questão foram agrupadas em categorias com os objetivos previamente definidos. Esta categorização foi antecipadamente estruturada para atender à necessidade de se obter dados que contribuíssem para a elucidação da problemática da investigação. A definição das categorias levou em consideração os critérios propostos por Guba (1989), que são: coerência, homogeneidade, exclusividade e objetividade. Por conseguinte, a análise dos dados foi realizada em dois momentos: primeiro, lei-

tura exploratória de todas as respostas de modo a obter uma visão geral dos discursos dos professores; segundo, agrupamento das questões por categorias para realizar, logo depois a respetiva análise. Assim, iniciou-se um atento levantamento, questão a questão, de cada uma das 6 entrevistas realizadas, para posterior agrupamento nas categorias delineadas. Para cada resposta foram analisadas as diferentes falas. O roteiro da entrevista semiestruturada poderá ser visto no anexo 3.

Para apresentar os dados recolhidos pelas entrevistas decidimos seguir a ordem das categorias previamente definidas no quadro infra, procurando, assim, manter uma sequência lógica das respostas obtidas. Em cada categoria foram comentadas e transcritas as opiniões dos professores a respeito do assunto, evitando uma identificação dos respondentes (para salvaguardar a privacidade dos professores são apresentadas por letra “E” de entrevista e por número da entrevista feita: E1,E2,E3...).

Procedendo à análise das entrevistas, obtivemos nove categorias, dentro dos quais foram identificadas as subcategorias que apresentamos no quadro seguinte.

Quadro 7: Temas, Categorias e Subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas

Tema	Categoria	Subcategorias	Nº resposta
Arte contemporânea	Pertinência do assunto	Valores e temas da atualidade social;	E1; E2; E4; E5; E6;
		Proximidade estudantes e crianças (os interlocutores);	
		Novas formas de compreender e atuar no mundo;	
		Alargamento da empregabilidade dos estudantes;	
		Valorização da diversidade de temas e manifestações artísticas;	
		Intervenções nas ações que promovem a vida, a arte e a educação.	
	Construção do conhecimento específico	Produção do conhecimento praxiológico;	E1; E2; E3; E4; E5; E6
		Articulação de uma sólida formação científico-artística com a prática.	
		Competências a desenvolver	
	Construção do conhecimento didático	Simultaneidade da preparação científico-artística e didática;	E3; E4; E5; E6
		Aprofundamento do conhecimento dos conteúdos de ensino;	
		Articulação entre os conteúdos artísticos e o conhecimento pedagógico dos conteúdos.	
Competências a desenvolver			

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Arte contemporânea	Metodologias de construção dos conhecimentos: princípios fundamentais	Aprendizagem centrada na resolução de problemas;	E1; E2; E3; E4; E5; E6
		Orientação para projetos e para a ação-reflexão;	
		Individualização das práticas de ensino-aprendizagem,	
		Maior flexibilidade no percurso formativo do estudante;	
		Interdisciplinaridade;	
		Clima relacional;	
		Exigência e continuidade.	
	Postura do professor	Facilitar aprendizagens;	E1; E3; E6
		Tutor;	
		Promover a interatividade do ensino;	
		Utilizar métodos diversificados de ensino;	
		Orientar as práticas para o questionamento;	
	Avaliação	Proporcionar conhecimentos científicos, artísticos e pedagógicos.	E1; E2; E3; E4; E5
		Participada;	
		Autoavaliação e heteroavaliação;	
		Critérios de avaliação;	
	Constrangimentos na operacionalização do ensino-aprendizagem	Instrumentos de avaliação.	E1; E2; E3; E6
		Reduzida carga horária atribuída às UCs;	
		A implementação do processo de Bolonha;	
		Elevado número de estudantes por turma;	
Atitude dos estudantes	Falta de conhecimentos básicos dos estudantes.	E1; E2; E3; E4; E6	
	Pertinência do assunto para a sua formação;		
	Motivação;		
	Utilidade da arte contemporânea na educação;		
		Formas de implementar as práticas adequando-as às crianças.	

2.1.1 Perfil do Entrevistado

Dos 6 entrevistados, 3 são do género feminino e 3 do masculino.

Tabela 1: Género dos entrevistados

Género	Entrevistados
Feminino	3
Masculino	3
Total	6

Relativamente à idade, foram entrevistados 2 docentes entre 45 e 50 anos, 2 docentes entre os 51 e os 60 anos de idade e 2 docentes entre os 61 e os 70 anos.

Tabela 2: Idade dos entrevistados

Idade (anos)	Entrevistados
45 a 50	2
51 a 60	2
61 a 70	2

2.1.2 Grau académico

Quanto ao grau académico, apenas 1 dos entrevistados é mestre, o qual se encontra a terminar o doutoramento, sendo os restantes doutores.

Tabela 3: Grau académico dos entrevistados

Grau	Nº de entrevistados	Ano de conclusão
Doutoramento	5	1982
		2000
		2005
		1988
		1994
Mestre	1	1986

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

2.1.3 Identificação socioprofissional

Tabela 4: Identificação socioprofissional dos entrevistados

Tipo de instituição onde trabalha	Localização da instituição	Curso em que leciona	Unidade(s) curricular(es) lecionadas
Universidade de Santiago de Compostela	Espanha - Santiago de Compostela	Grado de Educación Primaria;	Grado: Educación Visual y Plástica II: Procesos y Proyectos Artísticos
		Master de secundaria obligatoria	Master: Aprendizaje y Enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales; Innovación Docente Iniciación a la Investigación Educativa en Música y Artes Plásticas y Visuales.
Universidade de Santiago de Compostela	Espanha - Santiago de Compostela	Grado de Educación Primaria	Iniciación al lenguaje audiovisual
Universidade de Alcalá (Centro Universitario Cardinal Cisneros)	Espanha - Madrid	Grado de Magisterio de Educación infantil;	Artes visuais em Educación infantil; Lenguaje plástico: recursos y aplicaciones
		Grado en Magisterio de Educación Primario.	
Goldsmiths University of London	Inglaterra - Londres	Mestrado e Doutoramento	Arte e Design, na formação de professores.
Universidade de Columbia	EUA - Nova Iorque	Curso professores primários	Arte Educação
		Supervisiona Mestrados e Doutoramentos na área da Pedagogia da Arte	

Universidade	França - Paris	Mestrado	Arts visuels et pédagogie et didactique
			* pour l'école élémentaire : arts visuels, suivi pédagogique général des étudiants qui préparent le concours de professeur des écoles,
			* pour le secondaire (professeurs de collège et lycée)
			- suivi de stage des futurs professeurs de collège et lycée, - pédagogie et didactique des arts plastiques

No que concerne à identificação socioprofissional salienta-se o facto de todos os entrevistados lecionarem em Universidades, especificamente em cursos de formação de professores. Apenas 2 lecionam exclusivamente em licenciaturas; os restantes lecionam em vários ciclos de estudo. Por último, todos lecionam a área das artes visuais, pese embora o nome das UC serem diferentes.

2.1.4 Pertinência da arte contemporânea na formação inicial dos professores

No tocante aos dados recolhidos dos discursos proferidos pelos entrevistados, resumimos e discutimos a pertinência da arte contemporânea na formação inicial dos professores, a definição de processos de aquisição de saberes nesta área e os conteúdos valorizados nessa formação, quer específicos, quer pedagógicos.

Quanto à **pertinência da arte contemporânea** na formação inicial dos professores, sintetizando os aspetos mais relevantes, todos os entrevistados reconhecem que é um conteúdo pertinente para o perfil profissional destes estudantes já que a arte contemporânea é compreendida como um texto aberto a permanentes transformações, afirmando os **valores e temas da atualidade social** a ele vinculados. "A importância do contemporâneo já não se coloca em dúvida, hoje vivemos o hoje e temos de conviver e disfrutar com a arte de hoje. A criança é contemporânea por natureza. Na educação de professores há que educar não para o futuro mas para o presente, então partamos dos ingredientes que temos hoje e a partir daí podemos fazer diferentes mapas de estradas para o futuro." E1; "A compreensão da arte é importante pois o conhecimento sobre a produção artística faz parte do pensamento da sua época." E6. Alguns exemplos foram salientados pelos entrevistados nomeadamente "temas relacionados com a identidade, com o subjetivo (...)" E4. E estas temáticas aproximam-na dos **seus interlocutores**, estudantes e crianças, tornando-os recetores da sua própria cultura. As "práticas artísticas que são contemporâneas e que exploram temáticas do seu mundo e do mundo das

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

crianças são essenciais à vida atual.” E4

Paulo Freire define a educação como “um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (Freire, 1979, p. 25), ideia corroborada por um entrevistado que afirma que “O mais interessante da arte contemporânea, (...) é capacidade de ser crítico.” E4

Numa sociedade caracterizada pela informação e conhecimento (Hargreaves, 2003), cumpre à escola a proposição de novas formas de produzir e distribuir o conhecimento, orientado para **novas formas de compreender e atuar no mundo voltada para a prática social**. “É excelente porque nos dá a oportunidade de pensar e agir de uma forma diferente no mundo.” E5.

Por outro lado, contribui para o **alargamento da empregabilidade dos estudantes** já que a arte contemporânea tem vindo a ganhar um espaço maior na nossa sociedade e requer profissionais habilitados em espaços educativos, formais ou não formais. O “alargamento da visão do trabalho em educação, numa perspetiva relacionada com manifestações artísticas contemporâneas, perspetiva a arte como trabalho comunitário ou em museus.” E2

Quanto à integração da arte contemporânea no processo ensino aprendizagem, os entrevistados consideram que **este tipo de arte contribui para o perfil profissional** do futuro professor. Esse perfil, para além dos **saberes específicos** da área de conhecimento a que o professor se encontra vinculado, deve incluir uma série de **competências didáticas e pedagógicas** inerentes à função docente. Quanto aos conteúdos científicos, estes implicam segundo Bolzan:

[...] conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada pelo professor. Constitui-se por elementos conceituais e organizacionais dos conteúdos próprios da disciplina, envolvendo ideias, informações, definições, convenções e tópicos gerais, bem como sua estrutura organizacional. Implica no conhecimento das tendências e perspectivas de seu campo específico, incluindo as diferentes interpretações de um mesmo fenômeno e suas relações pelo professor. (2006, p. 357-358)

Também Shulman aponta que o conhecimento do conteúdo consiste sobre a natureza do conhecimento implicado na disciplina, na estrutura da matéria, nos princípios da sua organização conceitual, nos modos de problematizá-las:

Professores e professoras têm uma responsabilidade especial em relação ao conhecimento dos conteúdos da matéria que ensinam, por ser a principal fonte da compreensão da matéria para os alunos. A forma como é comunicada esta compreensão transmite aos estudantes o que é essencial e o que é periférico numa matéria. [...] . Assim, estes diversos aspetos

do conhecimento dos conteúdos tornam-se uma característica fundamental do conhecimento de base para o ensino. (Shulman, 2005, p. 12).

2.1.5 O conhecimento específico e competências a desenvolver

O conhecimento específico é apresentado por todos os entrevistados tendo em consideração os conteúdos que buscam a **compreensão das artes no contexto**, ou seja, o diálogo da arte com as práticas sociais como uma premissa básica. Os âmbitos de trabalho “são os que movem a vida e a arte. É o macro âmbito da identidade, o outro é como eu me relaciono com o contexto, e outro é como eu me relaciono (...) com a natureza.”E1. Outro entrevistado refere “a preocupação em trabalhar temas diversos que permite ao estudante compreender melhor a realidade que o circunda e a si próprio, bem como um conjunto de **manifestações artísticas contemporâneas** que rasgam os seus horizontes e constroem o seu corpo de conhecimentos.” E3 Para Dewey reclamar esta continuidade entre a experiência estética e a vida é uma forma de acabar com uma conceção compartimentada das artes.

Ainda relacionado com este aspeto surge a compreensão do fenómeno artístico numa perspetiva sociocultural com o objetivo de perceber o valor das artes na cultura e na sociedade atual, já que as obras se apresentam como discursos ideológicos, sociais e culturais que configuram a nossa sociedade. “Elego arte que tenha a ver com a problemática de feminismo, arte das mulheres, com formas relacionadas com o espaço, com preocupações concetuais.” E3

Por outro lado, os professores dão relevância também à **apropriação das linguagens elementares da arte contemporânea** através da aquisição de conceitos sobre arte contemporânea. “A mim interessa-me apresentar-lhes artistas, os seus métodos, para eles os conhecerem e utilizar nos seus trabalhos.” E3; “Devem conhecer vários processos criativos, por exemplo, se estiver a trabalhar a pintura, eles devem conhecer o processo de alguns artistas (...)” E1; “Mostrar obras e fazê-los compreender as questões artísticas, para que eles não assumam ideias erradas que trazem da sua formação anterior.” E6; “Observar as formas, saber ver e saber criar estabelecendo um diálogo crítico constante.”E1.

Aspeto salientado pelos entrevistados é a relação que a arte estabelece com o fruidor, com **o mundo do estudante**. “Na arte contemporânea podemos falar de tudo. A pergunta a fazer é – o que tem isto a ver comigo? Os temas surgem do diálogo que se pode estabelecer entre o espectador e a obra.” E2. Os temas tendem a ser tão abrangentes quanto os nossos interesses, problemas, dúvidas, não se colocando uma fronteira entre a arte e a vida. “Normalmente trabalho temas relacionados com a identidade, a subjetividade, o contexto ou a ética. É daqui que eles têm de começar a trabalhar e depois devem perceber como é que alguns artistas contemporâneos trabalham esses temas. (...) isto é uma espécie de plataforma na sua exploração que pode ser mais artística, mas os estudantes têm de ter sempre como foco central a sala de aula.”E4

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Os entrevistados salientaram ainda a **expressão e a comunicação**, concretamente o facto da arte contemporânea fomentar uma atitude interpeladora, crítica, que visa a ousadia, a provocação, a agitação mental e a reflexão, competências necessárias à formação do futuro professor: “Eu escolho a arte contemporânea pela irreverência crítica; porque nos permite conhecermo-nos melhor (...).” E5. Também o desenvolvimento da **sensibilidade estética e do pensamento crítico** são mencionados pelos entrevistados: “a arte contemporânea traz consigo um grande exemplo de variedade de manifestações artísticas, se eles se tornarem cada vez mais próximos da arte isto dá-lhes uma sensibilidade estética, convida os estudantes ao pensamento crítico.” E5. O desenvolvimento da **criatividade** é referido através da participação no processo de produção artística, no procurar de soluções originais, diversificadas, alternativas, para os problemas: “experiências artísticas, experiencias criativas, e sobretudo experiencias vitais que tenham relação com as suas vidas.” E1.

Também o **processo criativo** é fundamental para modificar a forma de estar e pensar dos estudantes. “O processo para mim é uma questão de atitude estética, transformar o olhar, mudar coisas e sair transformado. Com esta atitude não sabes qual vai ser o resultado, nem importa, o resultado vai ser fruto dessa interiorização e da tua relação com o contexto. O resultado é o aluno, o seu processo de transformação.” E2; “Eu quero fundamentalmente que os estudantes se relacionem com a arte para não a esquecerem.” E5; “Para eles, esta é uma experiência muito significativa, que lhes deixa uma mente mais aberta, uma curiosidade (...) mais que um conteúdo, uma atitude diferente.” E3, “O processo é o viver o dia-a-dia.” E1. Este processo criativo deve ter um enfoque artístico mas não pode esquecer também o lado pedagógico, ele é visto pelos entrevistados como “(...) dinâmico. A ideia não é muito pensar no resultado, mas como é que eu faço isto ou aquilo quando estiver numa sala de aula. O processo é a abertura para a exploração que deve ser organizada.” E4

No tocante à necessidade de dar a conhecer técnicas e materiais os entrevistados entendem que este não é um conteúdo fundamental visto ser relativamente fácil a obtenção de informações sobre estes temas. Centrar o trabalho nestes conteúdos não é desconsiderado pelos inquiridos “eu não considero mal, mas o trabalho revela-se muito incompleto.” E1

Por último, não podemos esquecer que a escola deve fazer com que o estudante **construa novos conhecimentos**, estabelecendo uma rede concetual desde a construção até à intervenção. Novos conhecimentos com os quais os “estudantes (...) não estão familiarizados. (...) que lhes pode ensinar outra ideia diferente do que é arte. Conhecer este tipo de arte e as suas diferentes estratégias é importante.” E3

Dessa forma as aprendizagens não serão estéreis porque se referem a conteúdos e a seleção de temáticas que dizem respeito à vida dos estudantes, à realidade que habitam, fornecendo-lhes possibilidades de articulação com a vida social e pessoal com base na educação emancipatória.

Conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos é algo incontornável no ofício docente. A este respeito, Buchmann diz que “conhecer algo permite-nos ensiná-lo; conhecer um conteúdo em profundidade significa que, de uma maneira geral, se está mentalmente organizado e bem preparado para ensiná-lo” (1984, p. 37).

2.1.6 Conhecimento didático

Em estreita articulação com os conhecimentos específicos estão os **conhecimentos didáticos**, os quais representam a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico necessário para o fazer. O diálogo entre os conhecimentos da arte e da educação é imprescindível à atualização no ensino da arte. O conhecimento didático do conteúdo aparece como um dos elementos centrais do saber do professor pelo que os estudantes que se encontram em formação têm a necessidade de adquirirem um conhecimento próprio de um perito do conteúdo a ensinar, para que possam desenvolver um ensino propício à sua compreensão por parte dos estudantes. E4 afirma: “Costumo fazer workshops práticos sobre arte contemporânea para que os estudantes se relacionem e aproximem a prática contemporânea da pedagogia.”; “o tempo de prática que tenho está determinado para a compreensão dos programas que os futuros estudantes terão de colocar em prática mais tarde nas suas aulas.” E6.

Como afirma Shulman o conhecimento pedagógico “representa a ligação entre matéria e didática, visando compreender como determinados temas e problemas podem ser organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e capacidades dos alunos e expostos para seu ensino” (Shulman, 2005, p. 11). Um dos entrevistados afirma que os estudantes “estão envolvidos com a arte contemporânea porque trabalham na prática mas têm sempre um foco pedagógico.” E4 Esta é uma preocupação latente entre os entrevistados: “Como podemos desenvolver uma pedagogia efetiva que nos permita relacionar com a diversidade de formas com que a criança aprende usando práticas contemporâneas estimulando a forma de pensar, o pensamento pedagógico? Também se pode fazer isto com qualquer tipo de arte, mas a arte contemporânea está mais perto das crianças e por essa razão torna-se mais relevante.”E4; “Proponho-lhes uma reflexão sobre o espaço educativo.” E3.

Este trabalho de diálogo entre arte e educação consubstancia-se na criação de conhecimento próprio em que os estudantes percebem como dar a conhecer um artista a uma criança, produzindo dispositivos pedagógicos. E3 confirma este aspeto: “Utilizando a estratégia da arte contemporânea têm de eleger um artista contemporâneo e elaborar uma pequena proposta de como utilizariam esse artista na aula com as crianças elaborando o respetivo material pedagógico.”

No entanto, embora seja fundamental o conhecimento pedagógico, um dos entrevistados realça que é necessário ter algum cuidado com a componente pedagógica que associamos à arte contemporânea.

nea “(...) eu acho que não devemos olhar a arte contemporânea como uma ferramenta pedagógica porque os estudantes não aprendem muito com ela, isto porque eles a rejeitam e portanto não se pode dar a ideia aos futuros professores que a arte contemporânea é uma ferramenta pedagógica que hoje aprendem e levam para ensinar as crianças.”E5

Em síntese, o domínio dos saberes disciplinares e do conhecimento pedagógico correspondem a duas das exigências fundamentais da formação profissional dos professores, o que requer deles a compreensão da estrutura da matéria ensinada, dos princípios da sua organização conceitual, do caminho investigativo pelo qual se vão constituindo os objetos do conhecimento e, ao mesmo tempo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, como temas e problemas podem ser trabalhados de modo a serem apreendidos pelos estudantes.

2.1.7 Metodologias

Em relação às **metodologias** todos os entrevistados se focaram na utilização de metodologias ativas. “A arte contemporânea é mais trabalhada na prática porque temos mais tempo e eu insisto no desenvolvimento do ensino/aprendizagem centrado nos estudantes como se fossem artistas.”E5. Esta é uma concepção educativa que estimula processos construtivos de **ação-reflexão-ação** (Freire, 2006), em que o estudante tem uma postura ativa em relação à sua aprendizagem numa situação prática de experiências: “Aprender fazendo, uma concepção centrada na experimentação do projeto.” E6, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade. “Eu parto de umas premissas que têm a ver com a construção de situações que vêm dos artistas situacionistas. Entendendo a construção de uma situação como a produção de um ambiente coletivo de aprendizagem. Uma situação que rompa a rotina, a convenção, que “descoloque” (desconstrua) e ver como reagimos perante esta nova situação.” E1; “Aprender fazendo, uma concepção centrada na experimentação do projeto.” E6

Estas mudanças curriculares pressupõem também a passagem da disciplinaridade para a **interdisciplinaridade**: “Como docente universitária, tenho de colocar em prática a interdisciplinaridade (...) O campo artístico não tem fronteiras, é interdisciplinar com as suas diferentes linguagens. Entendo que a educação tem necessariamente de ser interdisciplinar, não pode ser de outra maneira. Dialogando com as obras, os estudantes devem estabelecer uma comunicação do que elas sugerem a cada um, devem falar de emoções, do contexto artístico, do que hipoteticamente eles fariam se fossem o artista o que significa que temos de falar da própria vida.”E2; Esta preocupação é partilhada também por outro entrevistado: “Sim preocupo-me, não o faço de uma forma muito evidente. Houve projetos mais pontuais que trabalhei a partir do património e aí trabalhei com colegas meus de diferentes áreas.”E3

A construção do conhecimento baseado na **reflexão sobre a ação** e fundamentação a partir da prática foi um dos aspetos realçados por todos os inquiridos, uma vez que os mesmos defendem que os

estudantes estão a construir conhecimento mediante um processo de reflexão sobre a ação, sobre a sua própria ação e, isso que está a ser construído, sendo conhecimento, é científico e é científico na justa medida em que está a ser fundamentado (...). Portanto, “ (...) o conhecimento científico emerge da prática (...), não da prática por si só mas de todo o processo de reflexão e análise que envolve essa prática.” E1

Mais que possibilitar o domínio dos conhecimentos, os entrevistados entendem que há a necessidade de formar professores que aprendam a pensar, a correlacionar **teoria e prática**, a buscar, de modo criativo e adequado às necessidades da sociedade, a resolução dos problemas que emergem no dia-a-dia da escola e do quotidiano. Assim, torna-se necessária a promoção do processo educacional crítico que, superando a mera transmissão de conhecimentos, permita a vivência plena da unicidade entre a teoria e a prática pedagógica. “Eu articulo sempre a prática com a teoria, e como esta relação se afeta reciprocamente. Eu ensino sempre teoria e prática de forma integrada.”E5

Esse princípio é norteado pelo método da **problematização** maioritariamente mencionado pelos entrevistados, onde é utilizada como estratégia de ensino-aprendizagem com o objetivo de alcançar e motivar os estudantes. “O professor deve ser capaz de propor situações - problema que favoreçam as aprendizagens visadas, isto é, deve propor situações que ofereçam desafios que estando ao alcance dos estudantes, levem cada um a progredir nas suas aprendizagens.” (Roldão, Céu, 2008, p. 85), pois, diante do problema, eles detêm-se, examinam, refletem, relacionam a sua história e passam a (re) significar as suas descobertas. “A melhor maneira é quando se implica os alunos em coisas que têm relação com a sua vida.” E1; esta ideia é corroborada também por outro inquirido: “Eu começo por aspetos relacionados com a vida. Depois com os alunos tentamos perceber se os temas podem ser alvo de intervenção artística e por fim definimos como os transformamos.”E5

A problematização pode levá-los ao contato com as informações e à produção do conhecimento com a finalidade primeira de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. “Eles normalmente trabalham em grupo, exploram questões e produzem trabalho. Mas criando um trabalho que tem de ser um objeto onde eles exploram uma ideia pensando como é que este trabalho poderá ser trabalhado com crianças.”E4. “Se eles estão à procura de um tema, eles têm de procurar artistas que no mundo contemporâneo trabalhem esta problemática.”E3 Ao perceber que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar as suas possibilidades e caminhos, esse poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões daí que “A melhor maneira é questionar.” E5; “Eu movo-me tendo por base o fragmentado, o questionamento. Se tenho de contextualizar a minha ação ela é tão periférica quanto tão aberta.” E2. Outro exemplo apresentado por outros entrevistados prende-se com o sentimento de aborrecimento que muitos estudantes apresentam em relação à arte contemporânea na sociedade e “isso para mim é um motivo interessante a trabalhar com eles: questionando porque que os estudantes

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

têm essa atitude quando vêem arte contemporânea? Em que medida este tipo de arte os afeta? De que forma ela os “toca” para eles se aborrecerem? Os estudantes também estudam física quântica e não dizem que é um aborrecimento.”E1.

2.1.8 A postura do professor

O professor é um elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem. A sua principal função consiste em ser facilitador da aprendizagem dos alunos, em ajudá-los a aprender (Lopes, 2002). O professor é o elemento de ligação entre o contexto interno (a escola), o contexto externo (a sociedade), o conhecimento dinâmico e o aluno.

A formação deverá constituir-se com base no **diálogo**, relacionado com as situações do quotidiano social e profissional. A horizontalidade e expressividade do diálogo possibilitam um desafio conducente à construção do significado enquanto pessoa (Freire, 1980) e, acrescentando-se, profissional; para isso é “necessário um compromisso, uma implicação pessoal. Sem implicação pessoal, não há uma transformação possível”E1; “tento deixar de lado a pele de professora e do aluno.”E1

Neste contexto, e atendendo ao seu papel de facilitador, para além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, é também função do professor, na interação que estabelece com o aluno, transmitir, de forma consciente ou não, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade. “Outra das premissas metodológicas que utilizo é a que subjaz a ideia do ensino como aprendizagem colaborativa.”E1

Neste sentido a formação de professores deve ser um processo de construção através da interação, da questionação guiada e da investigação reflexiva, “para além da prática, desencadeio discussões a partir das obras ou de trabalhos de investigação. “E6, que possibilitará reestruturações e novas construções do conhecimento em que o professor passa a ser um tutor: “As aulas funcionam como tutorias, vamos conversando sobre o que eles estão a pensar e eu vou guiando-os. Este é um trabalho conjunto.” E3. Essa forma de agir requer um esforço dos professores no sentido de propiciarem modelos e cenários de ensino que permitam o trabalho e a aprendizagem em níveis adequados de complexidade e relevância. Esta nova postura permite aos estudantes apropriarem-se do problema de forma independente e autónoma.

No entanto, por vezes, esta relação que se estabelece com os estudantes “não é fácil, porque o aluno está sempre à espera da minha opinião para a seguir. O que eu digo pode gerar diferentes interpretações e pode confundi-los. Tenho receio que o que eu diga os condicione.”E3.

2.1.9 Avaliação

Qualquer estratégia de inovação deve ter em consideração as suas práticas de avaliação, integrá-las

na reflexão, para transformá-las. Na busca de respostas e caminhos para os problemas detetados, a avaliação precisa ser, antes de mais, processual e formativa para a inclusão, autonomia, diálogo e reflexões coletivas. Deve oferecer diretrizes para se tomarem decisões e definirem prioridades. Neste sentido, é necessário interrogarmo-nos “sobre o que é a avaliação e como a avaliação pode contribuir para um olhar crítico, como a avaliação é uma forma de subjetivação do trabalho dos estudantes. É importante abrir os olhos dos futuros professores para esta problemática e reconhecer que eles terão de fazer avaliação nas escolas da forma como as crianças aprendem.”E4. No entanto este aspeto **não é fácil** para os professores “Este é o grande tema das artes e da educação que sempre se evita mas que no final temos de nos confrontar sempre com ele (...)”E1 face aos métodos e estratégias de ensino -aprendizagem utilizados pela maioria dos entrevistados, todos são unânimes em afirmar que a **avaliação se torna pouco coerente com a metodologia**: “Se tento uma pedagogia de carácter coletivo, onde não há hierarquias, uma pedagogia de corte rizomático que não sei onde vai acabar, como se vai ramificar... Como posso eu atrever-me a uma avaliação?” E1. Por outro lado, um dos entrevistados refere que “a arte contemporânea pode tornar-se perigosa porque abre perguntas. Podemos passar o dia todo a falar sobre avaliação e nunca chegaremos a uma conclusão. Esta é uma questão aberta (...)”E5

Inferre-se das respostas dos entrevistados que é necessário um trabalho que implique a **participação de todos os envolvidos**, que se utilizem instrumentos de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem que ultrapassem o modelo tradicional de simples verificação de conteúdos acumulados e memorizados e puramente voltados à esfera da cognição, para um processo mais abrangente orientado a todos os seus aspetos, inclusive ao próprio programa e à atividade docente pois todos são unânimes em afirmar que “(...) a avaliação deve fazer parte da aprendizagem e ter um significado para os estudantes.” E5

A **autoavaliação** e a **heteroavaliação** têm sido estratégias bastante utilizadas. O diálogo tem sido utilizado como estratégia norteadora destes processos. O docente pode registar o desenvolvimento do estudante no que se refere à autonomia, à criatividade, à capacidade de organização, à sua participação e a condições de elaboração, bem como ao seu relacionamento com o grupo e sua comunicação. Na autoavaliação pode-se rever a metodologia utilizada na prática pedagógica enquanto o estudante reflete sobre si mesmo e a construção do conhecimento realizado: “Há muitas possibilidades de avaliação. A arte contemporânea permite-nos ser bastante criativos (...). A avaliação, a autoavaliação e a heteroavaliação são importantes.”E5

O momento do diálogo servirá para reflexão sobre a relação e a interação entre docente e o estudante, no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo, numa construção dialógica. “Cada grupo fará também a avaliação dos outros grupos já que estes projetos se expõem em aula ao grande público (...) Se houver classificações atribuídas pelos colegas muito altas ou muito baixas em relação às minhas, eu falo com as pessoas para perceber o porquê desse desencontro.”E1

Alguns dos critérios de avaliação mais mencionados pelos entrevistados centram-se no **processo de trabalho**, “Mais do que a qualidade do produto final interessa-me uma forma diferente de estar e fazer trabalhos artísticos tendo por base a linguagem contemporânea. A ideia é eles abrirem horizontes e não ficar apenas pelos conhecimentos que eles já tinham.” E2; “De princípio avalio como trabalharam entre eles, se existe uma coerência de pensamento sobre o que foi traçado, a preocupação deles em seguir o processo, o seu empenho, a informação que documenta todo o processo.” E3. No entanto o **resultado final** é também ele considerado por alguns entrevistados: “A avaliação dá-se a partir do resultado obtido nos projetos (...)”.E2

É também abordada a **postura e a implicação dos estudantes** durante o seu percurso formativo “Eu baseio-me na constância do trabalho, na continuidade, na articulação entre os diferentes elementos do grupo” E2, **na reflexão global por eles feita**: “coloco também os estudantes a fazerem uma reflexão global sobre o projeto atendendo a algumas perguntas que negociamos entre todos (...)” E1.

O **portefólio** foi o **instrumento que permite a avaliação** mais salientado pelos entrevistados: “Utilizo um portefólio, que tem informações sobre o artista, os pensamentos articulados com a prática. Socorro-me muito do portefólio para perceber com evoluiu o processo.” E3; outro é “(...) o livro de artista. Este livro serve-me de ferramenta para avaliação.” E1; para além disso os entrevistados coligem um conjunto de informações passíveis de serem objeto de avaliação pelo facto de se privilegiar a avaliação continua: “Para além disso há sobre cada projeto anotações minhas.” E1

2.1.10 Constrangimentos na operacionalização do ensino-aprendizagem

Na implementação do ensino-aprendizagem da arte contemporânea foram vários os **constrangimentos** que os entrevistados apresentaram para a operacionalização da sua prática. Estes constrangimentos prendem-se com dois aspetos: “Um a **nível institucional** – os cursos estão tão segmentados por UC o que torna muito difícil trabalhar a interdisciplinaridade. Creio que as artes não têm limites como a vida, só a educação mais tradicional entende que devam existir horas para a matemática, para a língua (...) a arte como reflexo da vida é uma rede complexa na qual realmente é fundamental a interdisciplinaridade e na universidade isso não é possível. De facto se eu quero trabalhar com colegas de psicologia e sociologia ou política não tenho horário que me permite desenvolver este trabalho.” E1

A implementação do processo de Bolonha e os pressupostos que dele decorrem face ao novo paradigma de educar. “Quando Bolonha nos coloca tantos estudantes, evidencia uma ideia equivocada da educação, que é a ideia de uma aula magistral em que, eu professora, sou a transmissora de todo o conhecimento. E eu não consigo entender esta forma de estar na educação. É impossível.” E1. Acres-

ce ainda o facto dos “planos de formação não possibilitarem fazer tudo, de colocar os estudantes em projetos artísticos de maior duração.” E6.

A diminuta carga horária atribuída às UC de expressão plástica não permite acompanhar os saberes em rápida transformação, de onde decorre a inevitabilidade das atualizações e as limitações inerentes à formação inicial e à arte contemporânea, pois nenhuma formação é completa: “Houve muitas estratégias que queria implementar, mas não me atrevi porque me vi metida num calendário, num tempo e num âmbito novo, que me pareceu um tempo insuficiente e isso somado a pensamentos e uma educação pós moderna onde é necessária a transdisciplinaridade, trás consigo problemas. Não se pode limitar o espaço e o tempo (...)” E2. Esta ideia de um tempo escasso para estas UC é partilhada não só pelos entrevistados: “o ideal, era colocar em prática ateliers onde os estudantes pudessem desenvolver um projeto individual ou coletivo, que integrasse as práticas artísticas por um período maior de tempo, mas neste momento é utopia.” E6, como pelo *feed-back* que os estudantes transmitem entendendo “que existe pouco tempo para as atividades e eu também.” E3; “Este ano dispunha de apenas 18 horas para um grupo de estudantes em que tinha de abordar tudo o que concerne às artes visuais. Nestas 18 horas a arte contemporânea apenas foi referenciada sem profundidade.” E6.

O **número de estudantes por turma** não possibilita muitas vezes um ensino mais condizente com as práticas pedagógicas e artísticas na era pós-moderna: “Eu tenho grupos muito numerosos de estudantes (180). Este grupo está dividido em dois grupos de 90. Tenho 90 estudantes nas aulas expositivas e outro grupo de 90 em aulas práticas.” E1

Outro impedimento é a **falta de conhecimentos básicos que os estudantes possuem quando chegam ao Ensino Superior**: “Tenho podido constatar através da experiência, que os estudantes apesar de terem 20 ou 21 anos desconhecem a arte de hoje quando é a ele que lhe “toca” viver e disfrutar dela. E mais, não somente a desconhecem como a rejeitam.” E1. Existe efetivamente uma “falta de preparação dos estudantes e de diálogo prévio com eles, mas não é o caso de daí advir uma dificuldade séria.” E3. Esta é uma ideia também corroborada por outro entrevistado: “o que noto em geral é a falta de conhecimentos, a falta de familiaridade com as práticas contemporâneas dos estudantes.” E6

2.1.11 Atitude dos estudantes

Uma outra questão que atravessa as diferentes entrevistas prende-se com **a atitude que os estudantes evidenciam em relação à arte contemporânea**. Assim, face ao que inferimos dos entrevistados, estes atestam que os estudantes reagem no início da UC através da **rejeição e do choque**: “No início uma maioria de estudantes rejeita o contemporâneo. Sentem-se incomodados, feridos (...)” E1; outros evidenciam “a rejeição, o choque (...). Eu posso perfeitamente compreender quando um estudante vê uma instalação na parede ou quando percebe que os artistas utilizam as mesmas ferramentas nas suas obras que eles, estudantes, conhecem para fazer trabalhos domésticos, que este

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

tipo de arte possa ser uma provocação. Posso entender os seus silêncios, as suas rejeições.” E2. Esta posição é ainda partilhada por outro entrevistado que atesta que “No princípio a atitude dos estudantes é afirmar que não gostam deste tipo de arte, mas depois quando entram numa componente prática, mais experiencial, a atitude muda.” E3

Esta situação surge por várias razões apontadas pelos inquiridos: A primeira circunscreve-se a uma ideia pré-concebida de que **arte só trabalha técnicas e materiais**: “Vêm com a ideia de que a arte tem a ver com as habilidades manuais, que se algo não está bem pintado ou desenhado não é arte. Vêm com uma conceção de arte que tem a ver com decoração.” E1; “Eles têm a ideia que precisam de “receitas” ou recursos.” E3; Na verdade, não podemos esquecer que “As técnicas e os materiais são uma ínfima parte da aprendizagem artística (...). A aprendizagem artística não é apenas o fazer, porque o fazer é apenas uma parte.” E1; “Se apenas nos pedem técnicas e materiais é necessário dizer-lhes que isso não é tudo.” E1.

Outra ideia que subjaz a esta rejeição é a **ideia elitista da arte**, assente em preconceitos em que “só é arte a pintura e a escultura. É uma escala de valores que foram aprendendo desde que iniciaram a escola e que a própria sociedade promove. “Pode comprovar-se facilmente que a sociedade tem essas mesmas crenças.” E2. “Eu ponho-me na pele de muitos estudantes que vêm pela primeira vez arte contemporânea e trazem consigo um conceito de arte completamente diferente, um conceito de obra duradoura, de obra valiosa, conceitos relacionados com uma visão romântica que ainda hoje estão muito vivos na nossa sociedade.” E2; “Os conhecimentos que têm são muito básicos e encontram-se sobretudo ancorados em estereótipos.” E3

Um outro fator que condiciona a sua forma de estar é, no entender dos entrevistados, a ideia de que os **estudantes estão desmotivados** e não têm por hábito pensar e refletir: “Eles rejeitam tudo o que lhes dá trabalho. O que eles normalmente rejeitam é o que a arte de hoje reclama, é um exercício de introspeção pessoal. É muito fácil descrever o que se faz, onde se vai, com quem se vai, mas como está o seu “eu” por dentro (...)” E1.

Por último, outro aspeto destacado pelos entrevistados é o **desconhecimento do que é arte contemporânea** pela maioria dos estudantes pois nunca, ou poucas vezes, vivenciaram experiências artísticas ao longo da sua formação. E2 afirma que “existe um grande desconhecimento sobre o que é arte contemporânea e esse desconhecimento leva à indignação. Há também um grande desconhecimento deste tipo de arte por parte dos educadores. E o que se tem feito de positivo, faz-se de forma isolada e não tem uma rede de difusão, de conhecimento, de trabalho, parece que tendemos a trabalhar de uma forma pouco articulada; “(...) Se não se tiver vivido e experimentado o que é arte contemporânea, não se sabe, não se gosta. Este problema vem de há muitos anos.” E1. “Uma das representações dos estudantes sobre a arte repousa nas representações dos mesmos sobre a sua própria experiência de estudante, no passado. É aquela na qual se lhes pedia para reproduzir alguma coisa.” E6.

Contrariamente a estas ideias um dos entrevistados salienta que: "Geralmente os estudantes são bastante recetivos. Há sempre um ou outro que a rejeitam, mas a maioria não. Eles estão muito comprometidos com este tipo de arte. Muitos deles estão muito familiarizados com arte contemporânea."E4.

Todas estas razões invocadas sobre **o desinteresse do estudante na arte contemporânea** são justificadas pelos entrevistados pelo facto do ensino **relegar a arte para segundo plano**, inclusive na forma como está estruturado desde o 1º ciclo do Ensino Básico ao Ensino Superior. A esta ideia acresce ainda a **pouca importância que a nossa sociedade atribui à arte contemporânea**. Por outro lado, é inexistente, por parte de muitos professores, uma **aproximação à realidade do estudante**. "Tudo depende de como se introduz a arte contemporânea. Os estudantes vêm com expectativas e interesses e, por vezes, as escolas ignoram, e eu creio que precisamos de prestar mais atenção aos estudantes, saber de onde vêm, que background e expectativas trazem, eles contextualizam a arte de uma forma diferente da nossa, não é errada (...) temos que negociar as expectativas dos estudantes com os interesses da escola e sermos capazes de adaptar o que temos para ensinar e o que podemos oferecer."E5. "E os estudantes devem ser mais comprometidos e nós temos que os comprometer." E5. "Muitas vezes existe um precipício entre a ideia que os estudantes têm sobre o que é a arte e o que ela é na verdade. Entre estes dois posicionamentos há às vezes um abismo. Cabe a nós, professores, o trabalho de aproximação do estudante à realidade artística. A estética, as inquietações culturais, as manifestações artísticas, devem relacionar-se com o estudante, devem tornar-se familiares, devem ser capazes de unir e, quando isto acontecer, dá-se um passo de magia. Este efeito é o que faz a ponte entre ambos os mundos. Temos um trabalho enorme para articular esse universo visual, esse cosmos de interesses que eles desconhecem. Esse é um trabalho nosso. Vincular e construir a partir daí." E2. "Quando a arte contemporânea for entendida, e esta situação depende de todos, eu penso que vai abrir possibilidades para os estudantes atuarem com sucesso; se isso não acontecer, a utilização deste tipo de arte pode ser um desastre maior que a utilização de outro tipo de arte."E5.

Foi salientado por todos os entrevistados que os estudantes no decorrer do curso **entendem qual a pertinência da arte contemporânea para a sua formação** enquanto futuros professores. E esta situação advém de **novos conhecimentos** que adquiriram: "conhecem mais sobre o assunto, percebem a sua utilidade. Eles exprimem interesse e satisfação com os projetos."E3; E passam a estar geralmente "muito comprometidos com este tipo de arte. E querem comprometer as crianças também. Tentando **modificar a forma de implementar as práticas adequando-as às crianças**. Tentar comprometer as crianças com estas práticas é um trabalho difícil, e por essa razão têm de ter as suas mentes abertas quando se tornarem professores. Eles entendem como valioso trabalhar com arte contemporânea porque tem a ver com o mundo onde as crianças vivem e usam-na sempre que é possível." E4

Buscam normalmente **novas ferramentas** "em que as ferramentas e as técnicas lhes permitem ser mais criativos (...). Eles devem sentir-se cómodos com as ferramentas que utilizam, que lhes permitam possibilidades de expressão."E2.

3.

Análise estatística dos dados questionários

3.1 Aplicação e análise do questionário inicial

No primeiro dia foi solicitado aos estudantes o preenchimento de um questionário desenvolvido especificamente para este estudo, através de questões simples, contextualizadas e diretas. As perguntas eram abertas e solicitavam sempre uma justificção. Este tipo de questionário proporciona respostas de maior profundidade, ou seja, dá ao sujeito uma maior liberdade de resposta. No entanto, a interpretação e o resumo deste tipo de questionário é mais difícil dado que se pode obter um variado tipo de respostas. O inquérito estava dividido em 3 partes:

1. Unidade curricular – expectativas nas aprendizagens e tipologia das aulas para a UC;
2. A arte – interesse por este assunto: importância da arte contemporânea, conhecimentos sobre arte/arte contemporânea.
3. A importância da arte contemporânea na educação – representações que os estudantes constroem sobre esta área na educação, tipologia de atividades a desenvolver com crianças.

A aplicação do questionário realizou-se de forma anónima, garantindo assim a confidencialidade das suas respostas, tal como sugerido pelas recomendações éticas da investigação em educação (Lima, 2006). Os questionários foram entregues para preenchimento aos estudantes no início

da primeira aula. Esta situação originou, como esperávamos, uma taxa de retorno de 100%. As condições de preenchimento decorreram normalmente, não tendo surgido qualquer dúvida por parte dos estudantes. Todos responderam à totalidade das questões apresentadas. O tratamento dos dados foi efetuado com o software estatístico EXCEL, da Microsoft.

Após a recolha dos questionários, procedeu-se à análise de conteúdo das respostas dadas através de um processo de categorização emergente (Bardin, 1995). Da análise de conteúdo realizada emergiram as seguintes categorias e respetivos objetivos como contribuição para responder às problemáticas da investigação, conforme quadro 4 já apresentado no ponto 4.3.1 que faz referência à estrutura do questionário.

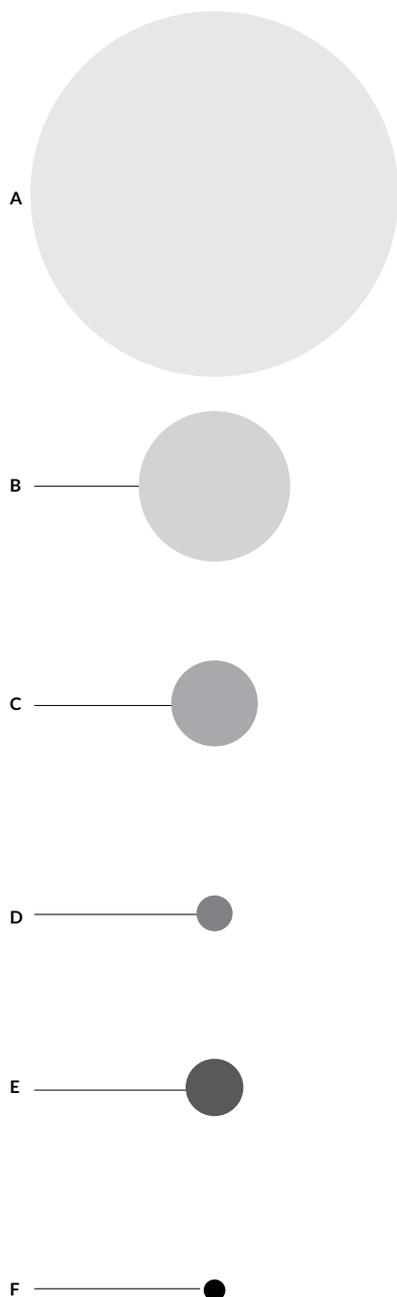
Quadro 8: Categorização e objetivos específicos do 1º questionário

Categorias	Objetivos específicos	Questões
Análise das expectativas sobre a UC	Identificar os interesses e ideias que os estudantes tinham sobre a UC.	1; 2
Conhecimentos sobre arte/ arte contemporânea	Inventariar os conhecimentos dos estudantes sobre arte/arte contemporânea.	3; 4; 5
Pertinência da operacionalização da arte contemporânea na educação	Constatar como os estudantes percebem a importância da arte contemporânea na Educação.	6
Tipologia de atividades a desenvolverem com crianças tendo por base a arte contemporânea	Interpretar o nível de preparação dos estudantes em relação à arte contemporânea para atuar no terreno após conclusão do curso.	7

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Gráfico 1 - Expectativas para a UC



Apresentam-se seguidamente os resultados relativos ao 1º inquérito.

Quando se inicia uma nova UC existe sempre um conjunto de expectativas que acompanha o indivíduo nessa nova fase. O estudante não é isento a este fenómeno visto também ele construir um conjunto de expectativas sobre o que vai ser a sua vivência durante o semestre naquela UC. Para 51% dos estudantes a expressão plástica enquanto UC revela-se uma grande oportunidade na aquisição do conhecimento prático centrado em novas técnicas que lhes permitem o desenvolvimento de novas estratégias no que às práticas pedagógicas a utilizar com as crianças diz respeito.

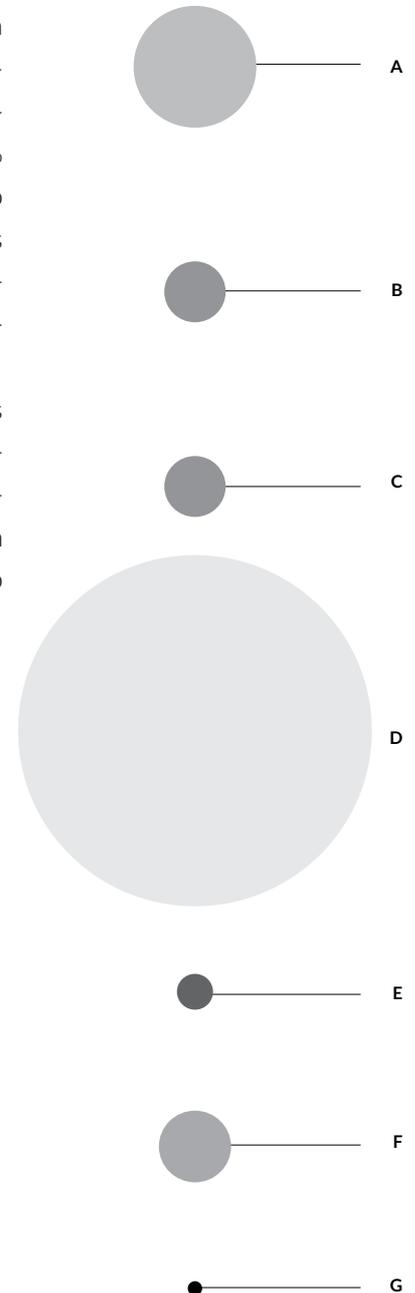
Mais, 21% dos estudantes acreditam que vão aprofundar os seus conhecimentos sobre arte e artistas; já 12% dos alunos têm como expectativa conhecer novos materiais; apenas 8% esperam perceber como integrar a arte no sistema educativo e 5% esperam que a UC lhes permita desenvolver a criatividade e o pensamento crítico. Nesta pergunta 3% das respostas foram anuladas por não responderem à questão.

A	51%	Novas técnicas para utilizar com crianças
B	21%	Aprofundar conhecimentos sobre arte e artistas plásticos
C	12%	Conhecer novos materiais
D	5%	Desenvolver a criatividade e pensamento crítico
E	8%	Perceber como integrar a arte no sistema educativo
F	3%	Anuladas

Gráfico 2 – Tipologia de aulas que espera encontrar

Tal como demonstra o gráfico representado, 84% dos estudantes perspetivam encontrar aulas teórico-práticas, sendo que 17% justifica a teoria como fundamental para sustentar a prática e 9% considera este tipo de aulas fundamentais para a compreensão de técnicas e artistas plásticos. Destes inquiridos 9% julgam que a componente prática centrará a sua atenção no manuseamento de técnicas e materiais e 49% esperam encontrar aulas práticas e teóricas mas com especial incidência nas aulas práticas, visto ser esta tipologia a que permite, no seu entender, ter maior conhecimento e desenvoltura na experimentação das técnicas e materiais.

15% dos estudantes supõem encontrar aulas práticas, sendo que 5% desses inquiridos considera que são necessárias para a realização de técnicas, enquanto que 10% justifica as aulas práticas pela natureza experimental, característica da expressão plástica. Apenas 2% afirmaram que esperavam que fossem lecionadas apenas aulas teóricas, não tendo apresentado qualquer justificação para esta opção.

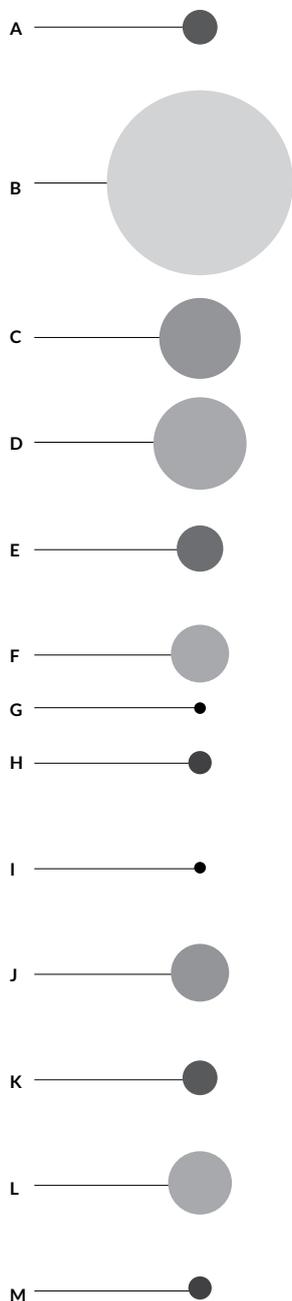


São necessárias para sustentar a prática - Teóricas	17%	A
Permite o manuseamento de técnicas e materiais - Práticas	9%	B
Para a compreensão das técnicas e de artistas - Teóricas	9%	C
Para maior conhecimento e desenvoltura na experimentação das técnicas e materiais - Teórico-práticas	49%	D
Realização de técnicas - Práticas	5%	E
Porque na expressão plástica trabalha-se a prática - Práticas	10%	F
Sem justificação	2%	G

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Gráfico 3 - Interesse em ver arte



75,8% dos estudantes responderam que gostam de ver arte pois a arte fascina-os com a sua criatividade (13%). 11% responderam afirmativamente visto que a arte os interpela e lhes provoca vários sentimentos; 8% justificaram o seu interesse pela arte na medida em que esta mostra várias formas de ver o mundo; 7% sustentaram o seu interesse em conhecer diferentes obras e artistas; já 5% responderam que gostam de ver arte embora não visitem muitos espaços de arte pelo custo financeiro que implica mas recorrem à internet. 3% responderam que o gosto que têm em ver arte advém de uma experiência continuada em visitarem diferentes espaços de arte desde crianças e 2% gostam de arte porque a entendem desafiadora na interpretação dos seus significados. Por fim, 2% responderam que gostam de ver arte embora não tenham apresentado qualquer justificação.

Não gostar de ver arte foi uma afirmação de 9% dos inquiridos que, no entanto, reconhecem a sua importância na medida em que a consideram essencial para a construção pessoal e cultural do ser humano. 8% afirma que nunca tiveram interesse pela arte e 5% justifica a sua falta de interesse por não a entenderem. Nesta pergunta 3% das respostas foram anuladas porque não responderam à questão.

- A 5%
- B 26%
- C 11%
- D 13%
- E 7%
- F 8%
- G 2%
- H 3%
- I 2%
- J 8%
- K 5%
- L 9%
- M 3%

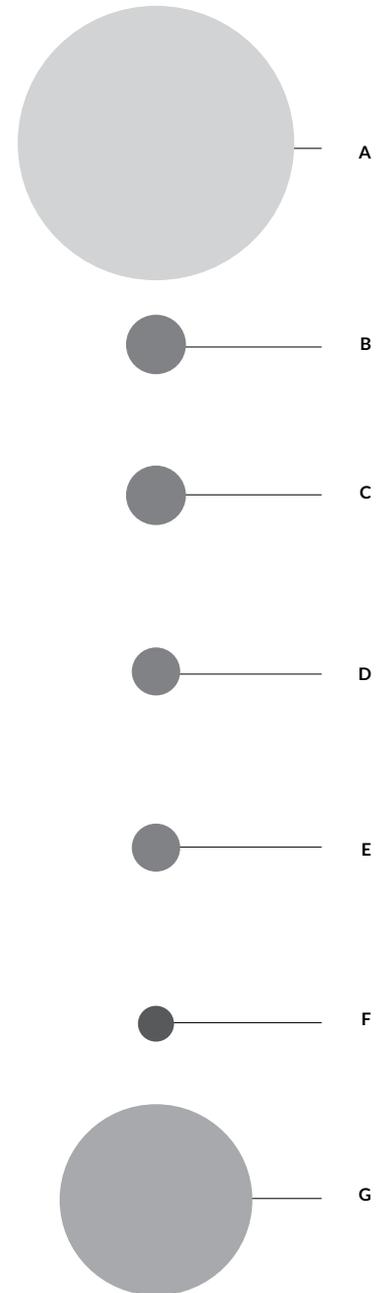
- Positivas** – Não visito muitos espaços de arte pelos custos financeiros mas recorro à internet
- Positivas** – Mas como não tive formação neste domínio muitas vezes não compreendo as obras de arte
- Positivas** – A arte interpela-nos e provoca em nós vários sentimentos
- Positivas** – A arte fascina-me com a sua criatividade
- Positivas** – É interessante conhecer diferentes obras e artistas
- Positivas** – A arte mostra-nos várias formas de ver o mundo
- Positivas** – É desafiador tentar interpretar o que as obras significam
- Positivas** – Sempre visitei diferentes espaços de arte desde pequena
- Positivas** – Sem justificação
- Negativas** – Nunca foi uma área de interesse para mim
- Negativas** – Não porque não entendo nada
- Negativas** – Mas é algo que admiro e aprecio, essencial para a construção pessoal e cultural do ser humano
- Anuladas**

Gráfico 4 - A importância de conhecimentos sobre arte contemporânea

Ilusão positiva a retirar é o facto de ser uma amostra em que, maioritariamente, os inquiridos consideram importante possuir conhecimentos sobre arte contemporânea (73,3%) e somente 26,7% dizem não considerar importante possuir conhecimentos sobre arte contemporânea justificando a sua resposta com o facto de não saberem o que se entende por arte contemporânea.

No que concerne às respostas afirmativas, 38,3% dos inquiridos justificam a sua posição pelo facto da arte contemporânea contribuir para a cultura geral de um professor, 8,3% com o facto de ser a forma artística mais atual e 8,3% explicam que permite a aquisição de conhecimento sobre a realidade atual.

Para além das justificações acima apresentadas, 6,7% dos estudantes afirmam a importância da arte contemporânea pela sua integração no currículo e 5% entendem que devem ter conhecimentos sobre arte contemporânea pois devem diversificar os seus conhecimentos no campo artístico. De referir ainda que 6,7% dos inquiridos consideram necessário ter conhecimentos sobre a arte contemporânea mas não justificaram a sua resposta.

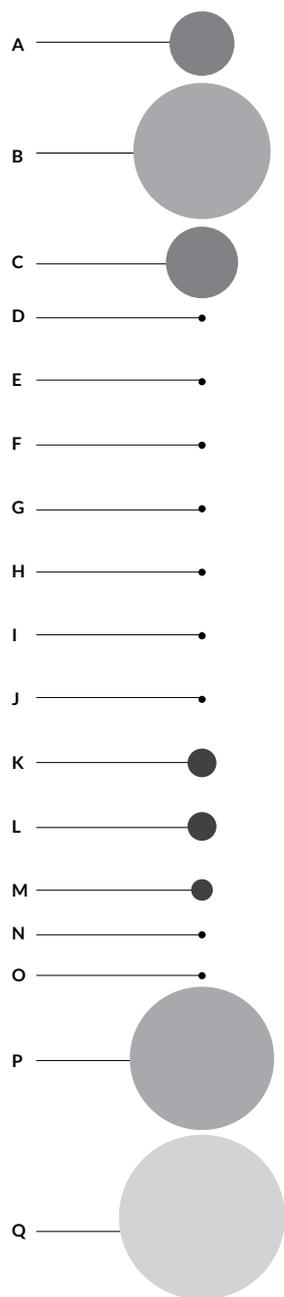


Estes conhecimentos contribuem para a cultura geral de um professor - Sim	38,3%	A
Permite a aquisição de conhecimentos sobre a realidade atual - Sim	8,3%	B
Por ser a forma artística mais atual - Sim	8,3%	C
Sem justificação - Sim	6,7%	D
Porque a arte está presente no currículo - Sim	6,7%	E
Porque se deve diversificar os conhecimentos no campo artístico - Sim	5,0%	F
Não sei o que é arte contemporânea - Não sei	26,7%	G

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Gráfico 5 – Conhecimento sobre artistas plásticos contemporâneos e sua justificação



- A 9%
- B 19%
- C 10%
- D 1%
- E 1%
- F 1%
- G 1%
- H 1%
- I 1%
- J 1%
- K 4%
- L 4%
- M 3%
- N 1%
- O 1%
- P 20%
- Q 23%

O nome da artista Joana Vasconcelos foi referenciado por 44% dos estudantes que justificaram o seu conhecimento por ser uma figura mediática (20%), pela diversidade de material que utiliza do nosso quotidiano (23%) e por retratar a tradição portuguesa (1%).

Paula Rego foi mencionada por 4% que justificaram o seu interesse pela representação do simbólico; João Vieira foi apontado por 4% dos inquiridos por trabalhar com o alfabeto e 3% salientam o nome da artista Ana Vidigal por usar personagens do seu imaginário infantil. As justificações mencionadas surgem muito associadas a temáticas a trabalhar com as crianças. Ainda foram mencionados artistas como Lorna Simpson pela mensagem visual (1%) e vários artistas do século XX: Jackson Pollock pela sua vida (1%); Miró pela sua expressão artística inigualável (1%); Frida Khalo por representar a mulher (1%); Gaudí pela sua forma de expressão única (1%); Van Gogh (1%) e Picasso (1%) sem justificação.

1% responderam que, embora conhecessem alguns artistas, não se recordavam dos seus nomes. Por fim, 19% responderam não conhecer artistas contemporâneos e 10% não saber como classificar este tipo de artistas. 9% as respostas foram anuladas por não responderem à questão solicitada.

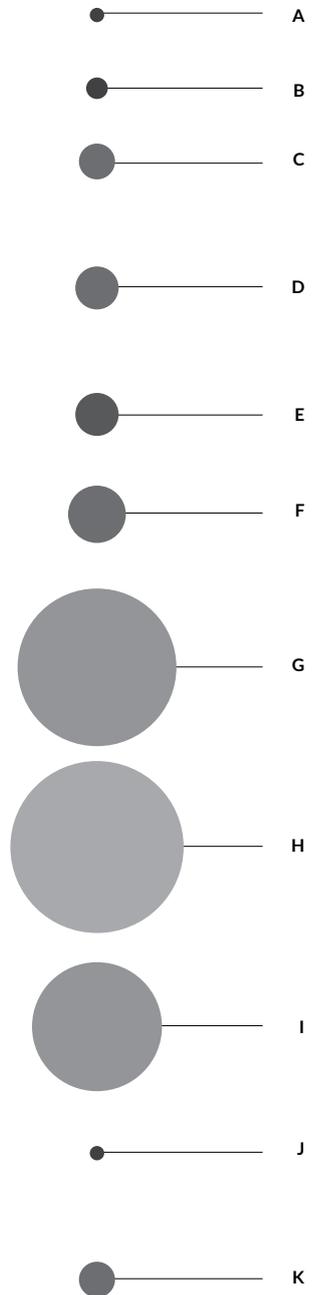
- Anuladas
- Não conheço
- Não sei classificar artistas contemporâneos
- Não me lembro dos seus nomes
- Picasso: sem justificação
- Van Gogh: sem justificação
- Gaudí: pela sua expressão artística inigualável
- Frida Khalo: por representar a mulher
- Jackson Pollock: pela sua vida
- Lorna Simpson: pela mensagem visual
- João Vieira: por trabalhar com o alfabeto
- Paula Rego: pela representação do simbólico
- Ana Vidigal: por usar personagens do imaginário infantil
- Miró: Pela sua expressão artística inigualável
- Joana Vasconcelos: por retratar tradição portuguesa
- Joana Vasconcelos: pela diversidade de material do quotidiano
- Joana Vasconcelos: por ser uma figura mediática

Gráfico 6 – Pertinência da arte contemporânea na Educação Básica

Nesta questão verificamos que 75% dos inquiridos concordam com a necessidade dos alunos desenvolverem trabalhos relacionados com arte contemporânea enumerando algumas razões: 24% dos estudantes consideram que esse tipo de arte promove a criatividade; 22% entendem que este tipo de arte desenvolve o gosto por diferentes formas artísticas e permite a aquisição de novos conhecimentos sobre a especificidade desta área; 8% referem que a arte contemporânea permite o acesso a vários tipos de arte; 6% consideram que desenvolve o espírito crítico e outros 6% acham que se aprendem novas técnicas e materiais; 5% vêem neste tipo de arte uma forma de conhecer melhor o mundo em que vivemos e 2% partilham da ideia que a arte contemporânea ajuda a desenvolver outras áreas de conteúdo.

18% dos inquiridos responderam não saber se os alunos deveriam desenvolver trabalhos relacionados com arte contemporânea justificando não ter conhecimentos sobre este assunto e 2% dos inquiridos entendem que os alunos não devem trabalhar a arte contemporânea mas não apresentaram justificação. 5% das respostas foram anuladas por não responderem à questão.

Assim, concluímos que, para a maioria dos estudantes que realizaram este questionário, a criatividade é vista como a capacidade que mais se poderá desenvolver numa criança quando se propõem trabalhos baseados na arte contemporânea.

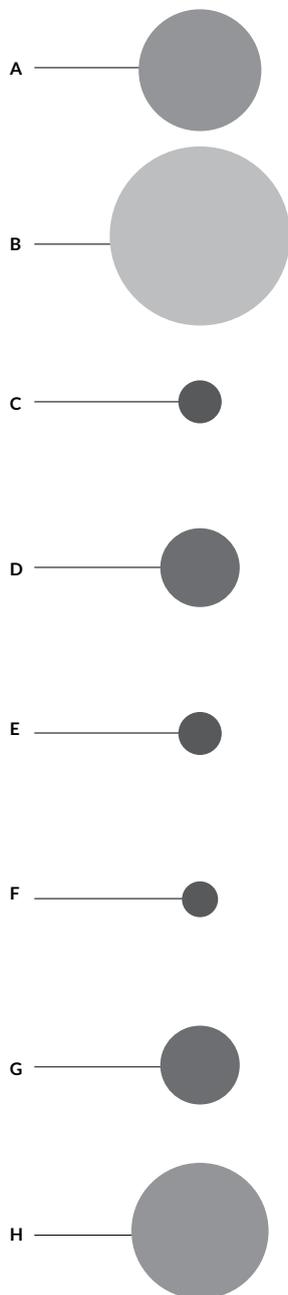


Ajuda a desenvolver outras áreas de conteúdo - Sim	2%	A
Permite o conhecimento de novos artistas plásticos- Sim	3%	B
Permite conhecer melhor o mundo em que vivemos pela sua relação com a vida quotidiana- Sim	5%	C
Permite aprender novas técnicas e materiais- Sim	6%	D
Desenvolve o espírito crítico- Sim	6%	E
Permite ter acesso a vários tipos de arte- Sim	8%	F
Desenvolve o gosto por diferentes formas artísticas e a aquisição de novos conhecimentos sobre arte- Sim	22%	G
Promove a criatividade- Sim	24%	H
Não sei o que é arte contemporânea- Não sei	18%	I
Sem justificação - Não	2%	J
Anuladas	5%	K

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Gráfico 7 – Tipologia de atividades a propor aos alunos de Educação Básica relacionadas com arte contemporânea



Destaca-se que 25% dos estudantes não propõem atividades relacionadas com arte contemporânea aos seus futuros alunos, uma vez que não têm conhecimentos sobre arte contemporânea. Todavia, dos inquiridos que o fariam, 19% utilizariam diferentes técnicas: (reciclagem, modelagem, recorte, colagem e pintura) de modo a desenvolver a criatividade nas crianças, 11% realizariam atividades relacionadas com artistas plásticos e 5% efetuariam visitas a museus de arte contemporânea para que as crianças pudessem desenvolver o gosto pela arte.

Para além destas atividades, foram ainda mencionadas atividades relacionadas com a utilização de materiais diversificados (11%), com o quotidiano das crianças (6%) e com momentos festivos do ano (6%). Contudo, para estas atividades os inquiridos não apresentaram justificação.

A 17%
B 25%
C 6%
D 11%
E 6%
F 5%
G 11%
H 19%

Anuladas

Não – Não proporia pois não sei o que é arte contemporânea

Sim – Atividades relacionadas com momentos festivos (sem justificação)

Sim – Atividades com materiais diversificados (sem justificação)

Sim – Atividades relacionadas com o quotidiano das crianças (sem justificação)

Sim – Visitas a museus de arte contemporânea pois desenvolve o gosto pela arte

Sim – Atividades relacionadas com artistas plásticos pois permitem o conhecimento específico da área

Sim – Utilização de diferentes técnicas pois desenvolvem a criatividade

3.1.1 Síntese dos resultados

A análise do inquérito por questionário efetuado aos estudantes permitiu apurar que as suas expectativas, face ao que esperavam aprender, aos seus interesses e à tipologia de aulas, estão centradas na ideia pré-concebida de que a expressão plástica é sinónimo de produção, do fazer artístico, do desenvolvimento de habilidades manuais e se centra fundamentalmente na experimentação de técnicas e materiais diversos.

Pese embora a maioria dos estudantes gostar de ver arte e considere importante ter conhecimentos sobre arte contemporânea para a sua futura profissão, apresentam uma escassez de conhecimentos sobre artistas plásticos da atualidade e equívocos sobre o que se entende por arte contemporânea apresentando artistas do século XX como contemporâneos. Por outro lado, é importante também salientar que um número significativo de estudantes afirmam desconhecer a arte contemporânea.

Maioritariamente os estudantes consideram que as crianças devem desenvolver trabalhos relacionados com arte contemporânea na escola e propõem atividades relacionadas com diferentes técnicas, com artistas plásticos, com visitas a museus de arte em virtude de verem neste tipo de arte possibilidades pedagógicas que ajudam o desenvolvimento global dos alunos, valorizando, sobretudo, o desenvolvimento da criatividade, o gosto pela arte e o desenvolvimento do espírito crítico.

3.2 Aplicação e análise do questionário final

Foi passado novamente um inquérito aos alunos para perceber o grau de satisfação e compreensão dos assuntos abordados.

Na última aula do semestre foi novamente solicitado aos estudantes que preenchessem um inquérito no sentido de avaliar os graus de satisfação e compreensão dos assuntos abordados durante o decorrer da UC. Tal como no primeiro as questões eram abertas e exigiam justificação e foi realizado de forma anónima por todos os estudantes. O tratamento dos dados foi efetuado com o software estatístico EXCEL, da Microsoft.

Composto por um total de 7 questões, o questionário foi organizado em 3 partes:

1. Unidade curricular – expectativas, avaliação, aprendizagens e interesses nas atividades propostas;
2. A arte contemporânea – posicionamento (ao nível do discurso e da prática) dos estudantes sobre artistas contemporâneos;
3. A importância da arte contemporânea na educação – representações que os estudantes constroem sobre esta área curricular para o seu futuro profissional.

Após a recolha dos questionários, procedeu-se à análise de conteúdo das respostas dadas através de um processo de categorização emergente (Bardin, 1995). Da análise de conteúdo rea-

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

lizada emergiram as seguintes categorias e os objetivos das mesmas como contribuição para responder às problemáticas da investigação, conforme quadro 5 anteriormente apresentado no ponto 4.3.1 que faz referencia à estrutura do questionário.

Quadro 9: Categorização e objetivos específicos do 2º questionário

Categorias	Objetivos específicos	Questões
Avaliação das expectativas sobre a UC	Identificar o seu grau de satisfação com a UC.	1; 2
Conhecimentos sobre arte/ arte contemporânea	Inventariar os conhecimentos dos estudantes sobre arte/arte contemporânea.	3; 4; 5
Importância da arte contemporânea na formação de professores	Analisar o grau de valorização da arte contemporânea pelos estudantes para a sua formação.	6
Pertinência da operacionalização da arte contemporânea na educação	Constatar como os estudantes percebem a importância da arte contemporânea na Educação.	7
Tipologia de atividades a desenvolver com crianças tendo por base a arte contemporânea	Interpretar o nível de preparação dos estudantes em relação à arte contemporânea para atuar no terreno após conclusão do curso.	8

Gráfico 8 – Expetativas relacionadas com a realização da UC

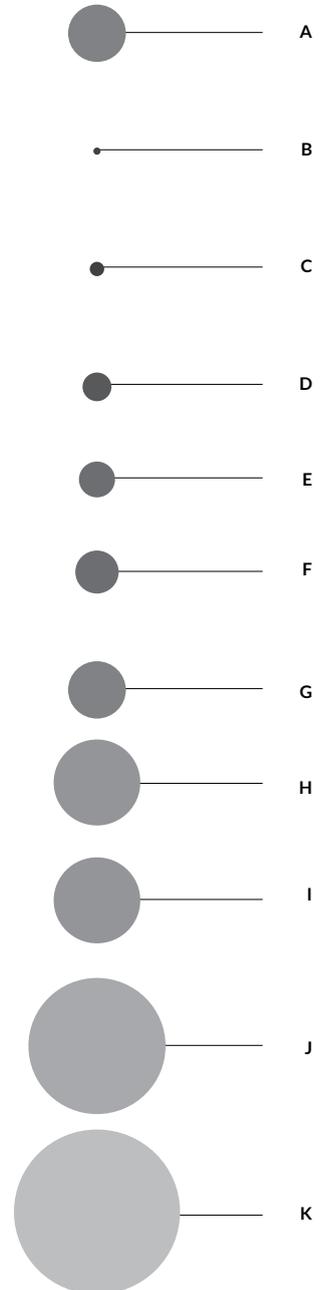
Analisados os dados verificamos que 84,5% dos estudantes respondeu que a UC de Expressão Plástica superou as suas expetativas, centrando-se as justificações nos **conhecimentos apreendidos**. A obtenção de mais conhecimentos sobre arte e artistas que desconhecia foi justificada por 22,6% das respostas. 19% dos inquiridos **relacionou a importância da aquisição de novos conhecimentos** (diversas técnicas e materiais) **com a sua futura profissão**, assumindo que serão úteis à sua prática profissional. Por fim, 6% dos inquiridos justificou a sua resposta com o facto de ter aprendido a **planificar as atividades artísticas**.

O desenvolvimento do seu **processo criativo** foi referenciado por 11,9% dos estudantes, segundo os quais a UC lhes permitiu trabalhar a arte sob uma perspetiva diferente/nova. Também 11,9% referiram que as suas expetativas tinham sido superadas pelo desenvolvimento da criatividade que a UC estimulou.

A **organização da UC** foi também apreciada pelos estudantes: 8,3% referiu que existiu articulação entre a teoria e a prática (considerando-a excelente) e que o ambiente de trabalho foi estimulante e dinâmico (4,8%).

A unidade curricular não foi ao encontro das expetativas de 7,2% dos inquiridos: 3,6% não esperavam analisar obras de diferentes artistas, 2,4% considerou que os trabalhos propostos não eram direcionados para crianças e 1,2% afirmou que pensava aprender técnicas específicas como fazer sabonetes e velas.

Foram anuladas, por não responderem à pergunta solicitada, 8,3 % das respostas.

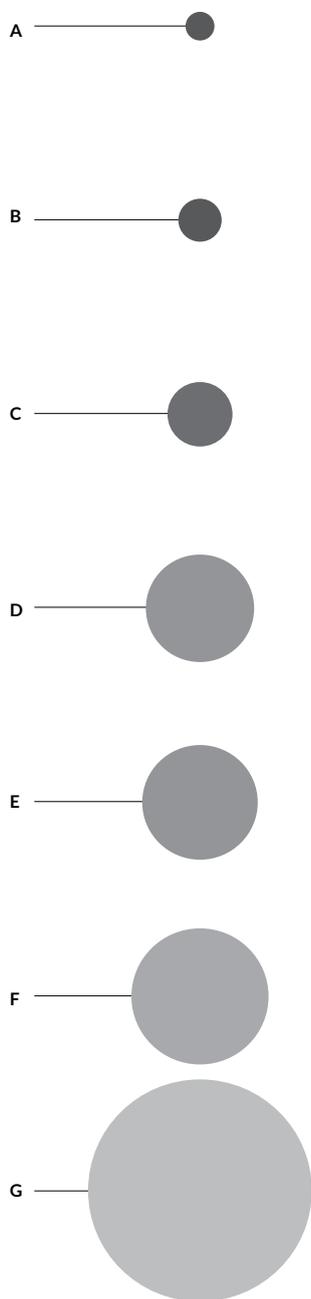


Letra	Descrição	Porcentagem
A	Anuladas	8,3%
B	Pensei que iam fazer velas e sabonetes – Não	1,2%
C	Os trabalhos propostos não são direcionados para crianças – Não	2,4%
D	Não pensei que iríamos analisar a obra de diferentes artistas – Não	3,6%
E	Proporcionou um ambiente de trabalho estimulante, dinâmico e motivador – Sim	4,8%
F	Apreendi a planificar as atividades artísticas – Sim	6%
G	Excelente articulação entre teoria e prática – Sim	8,3%
H	Ajudou-me a desenvolver a minha criatividade – Sim	11,9%
I	Estimulou-me a trabalhar a arte sob uma perspetiva diferente/nova – Sim	11,9%
J	Conhecimento de diversas técnicas e materiais úteis à prática profissional – Sim	19%
K	Tive conhecimento sobre arte e artistas que desconhecia – Sim	22,6%

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Gráfico 9 – Avaliação da UC



Esta Unidade Curricular foi avaliada positivamente por 89,7% dos estudantes. Destes, 39% dos inquiridos fazem uma avaliação que recai na **apreciação dos conteúdos** da UC, avaliando-os como essenciais para a sua formação; 16,2% dos inquiridos afirmam que os conteúdos lhes abriram horizontes e lhes permitiram perceber as imensas potencialidades da arte contemporânea, o que os motivou para novas aprendizagens.

Já 19,1% dos inquiridos avaliam positivamente a UC pela utilização de **estratégias utilizadas** que, no seu entender, foram diferenciadas, facilitando as aprendizagens (visualização e discussão de trabalhos artísticos, discussão sobre os diferentes projetos, pesquisa sobre artistas, obras de arte e atividades desenvolvidas em serviços educativos). A importância da difusão de estratégias de ensino diversificadas que promovam uma maior relação entre a teoria e a prática, entre a reflexão e a ação, permite uma visão mais ampla sobre a atuação dos estudantes no mundo do trabalho.

A **postura da professora** na aula, evidenciando sempre interesse, disponibilidade e orientação em todos os trabalhos que realizaram, foi salientada por 14,7% dos inquiridos. A professora deve assumir um papel de orientação e apoio, criando condições para originar problemas e questões, fornecendo meios e clarificando algumas ideias conflituosas. A orientação contínua na realização da tarefa de aprendizagem, dando instruções sobre o modo de proceder, recorrendo a questões que ajudem o estudante e o incentivem a tentar, sem receios, a realização da tarefa proposta (importância de estratégias promotoras do clima de confiança e do apoio na aprendizagem); atividades de feedback sobre a execução da tarefa, acentuando a satisfação do estudante no caso de sucesso e estimulando-o a tentar de novo no caso de insucesso, torna-se fundamental no ensino aprendizagem dos estudantes.

Por fim, 8,8% afirmam que as **propostas de trabalho desenvolvidas** lhes permitiram desenvolver o espírito crítico, a autonomia e a criatividade.

Apenas 4,4% avaliam de forma negativa a UC justificando que os conteúdos não foram essenciais para a sua formação pois, no seu entender, não necessitam ter conhecimentos sobre artistas.

Foram anuladas, por não responderem à pergunta em questão, 5,9% das respostas.

- A 4.4%
- B 5.9%
- C 8.8%
- D 14.7%
- E 16.2%
- F 19.1%
- G 39%

Não – Os conteúdos não foram essenciais para a minha formação (Não necessitamos ter conhecimentos sobre artistas)
Anuladas

Sim – Os trabalhos propostos permitiram-me desenvolver o espírito crítico, autónomo e criatividade

Sim – Interesse, disponibilidade e orientação da professora em todos os trabalhos que realizamos

Sim – Os conteúdos abriram-me horizontes e permitiram-me perceber as imensas potencialidades da arte contemporânea

Sim – Utilização de estratégias diferenciadas para facilitar as aprendizagens

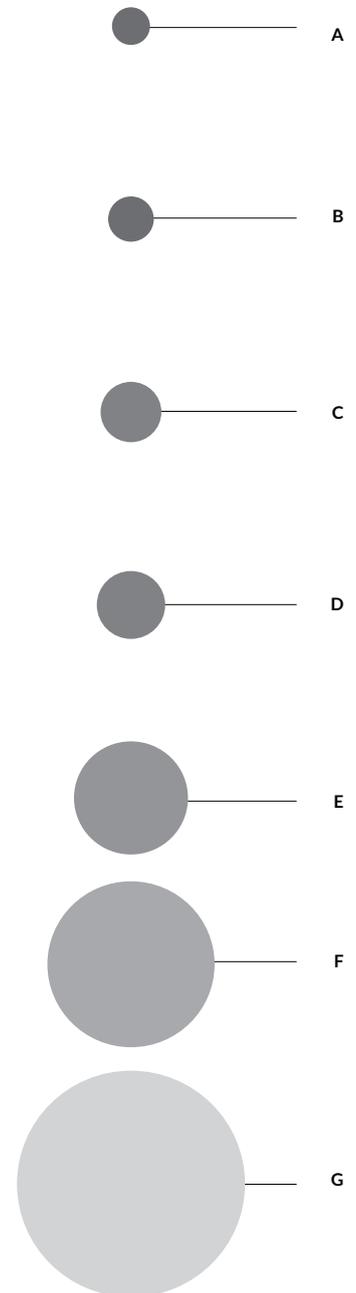
Sim – Os conhecimentos abordados foram essenciais para a minha formação

Gráfico 10 – O que aprendeu com a UC

Todos os estudantes afirmam terem adquirido conhecimentos que concorrem para o mesmo objetivo – **o seu perfil profissional - a prática profissional e a sua formação.**

No que ao primeiro aspeto diz respeito, 31,6% dos estudantes afirmam que aprenderam **formas diversificadas de propor atividades**, técnicas e materiais a partir da arte e dos artistas; 23,3% referem que aprenderam a utilizar a **arte contemporânea com um conteúdo pedagógico** e 5,3% dos estudantes afirmam que aprenderam a **conceder à arte mais importância pedagógica**

Já relacionado com o segundo aspeto, surgem 15,8% que afirmam ter conhecido **novos artistas e processos de criação diversos**; 9,5% assumem ter aprendido o que se entende por **arte contemporânea**; 8,4% salienta que a sua aprendizagem recaiu no **desenvolvimento da criatividade**

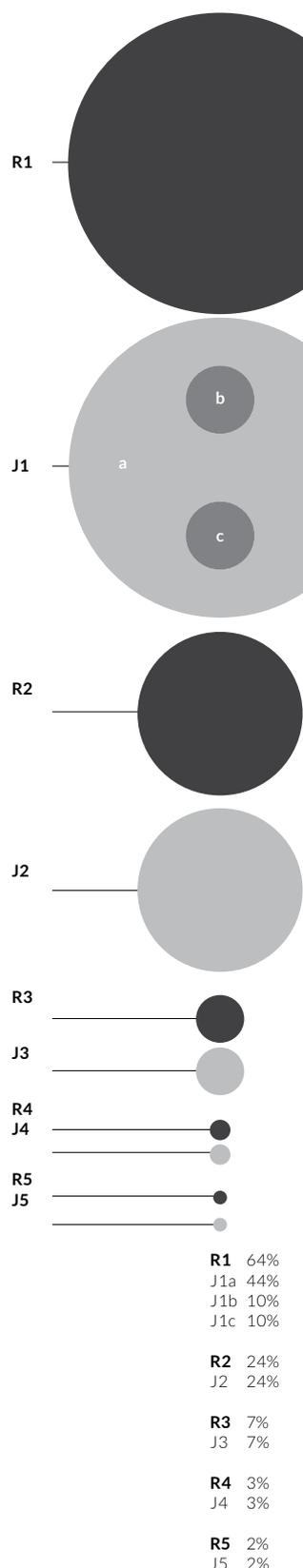


Conceder à arte mais importância pedagógica	5.3%	A
Relacionar a arte com outras áreas do saber	6.3%	B
Desenvolver a criatividade	8.4%	C
O que se entende por arte contemporânea	9.5%	D
Novos artistas e processos de criação diversos	15.8%	E
Utilizar a arte contemporânea com um conteúdo pedagógico	23.3%	F
Formas diversificadas de propor atividades, técnicas, materiais a partir da arte e artistas	31.6%	G

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Gráfico 11 – Atividades que mais gostou



98% dos estudantes responderam que gostaram de diferentes atividades. 64% dos inquiridos referem que foram as atividades relacionadas com o conhecimento de **diferentes técnicas** as da sua preferência, sendo a técnica da modelagem aquela que foi mais considerada pelos estudantes (36%), seguindo-se a reciclagem com 29%, os tecidos com 18%, a colagem e recorte com 10% e, por fim, a pintura com 7%. Denota-se aqui uma confusão dos estudantes entre técnicas e materiais. Relativamente às justificações apresentadas para fundamentar o seu interesse no conhecimento das técnicas, 43% salientam que estas serão úteis no futuro, 9% afirmam que os ajudaram a **desenvolver a criatividade** e 9% interessaram-se pelas mesmas devido à **motivação provocada pelas propostas de trabalho** passadas nas aulas.

Um outro tipo de atividades que 24% dos estudantes consideraram interessantes relacionou-se com trabalhos que permitiram a **articulação do processo criativo dos artistas contemporâneos com a componente pedagógica**. A justificação para este interesse recaiu no facto de terem profundado as potencialidades artísticas na educação.

A preferência pelas **atividades de pesquisa** que fizeram, relacionadas com os serviços educativos dos museus, foi assumida por 7% dos inquiridos, justificando que esta proposta de trabalho lhes permitiu ter um maior **conhecimento sobre a realidade artística**.

3% dos estudantes assumiram ter gostado mais de atividades centradas na **experimentação de diversos materiais** pois permitiu-lhes adquirirem um maior conhecimento sobre a sua utilização.

Por fim, apenas 2%, não gostaram de nenhuma atividade pelo facto de não terem tido capacidade para as desenvolver.

Resposta – Conhecer diferentes técnicas

Porque será útil no futuro
Estimulou a minha criatividade
Pela motivação das propostas de trabalho

Justificações (resposta 1)

Resposta – Articular o processo criativo dos artistas com a componente pedagógica

Justificação – Aprofundar das potencialidades pedagógicas da arte

Resposta – Atividades artísticas promovidas pelos serviços educativos dos museus

Justificação – Ter um maior conhecimento sobre a realidade artística

Resposta – Experimentar diversos materiais

Justificação – Conhecimento sobre a utilização de diferentes materiais

Resposta – Não gostei de nenhuma atividade

Justificação – Falta de capacidade de desenvolver as atividades

A artista Joana Vasconcelos é apontada por 30% dos inquiridos, dos quais 8% consideram que a artista exprime temas da sociedade atual, 6% referem que o seu trabalho espelha uma utilização criativa e original dos materiais do quotidiano e 6% alegam que a artista representa e valoriza a identidade nacional.

Ana Vidigal é referenciada por 20% dos estudantes: 6% consideram o seu trabalho pertinente pela utilização de várias técnicas artísticas na mesma obra; 4% referem que a artista exprime temas da sociedade atual e 2% salientam o interesse da sua obra no recurso ao imaginário infantil.

Alberto Carneiro surge como a preferência de 20% dos estudantes, em que 4% consideram que o artista exprime temas da sociedade atual e outros 4% consideram que o trabalho do artista apresenta potencialidades pedagógicas para trabalhar com crianças, nomeadamente no que diz respeito à temática relacionada com a natureza.

João Vieira foi mencionado por 16% dos estudantes, tendo 3% justificado o seu interesse pela maneira criativa como utiliza os materiais.

11% dos estudantes escolheram Isaque Pinheiro, dos quais 5% por considerarem que ele utiliza criativamente os materiais do quotidiano e 1% por o trabalho do artista evidenciar metáforas visuais.

Por fim, 3% referiu Rui Sanches, dos quais 4% por considerarem que o artista exprime temas da sociedade atual e outros 4% por entenderem que o artista trabalha potencialidades pedagógicas, nomeadamente o português.

Em síntese, foram vários os artistas portugueses mencionados e a maioria dos estudantes justificou a sua opção. Saliente-se, contudo, um equívoco na última justificação sobre a obra de Rui Sanches em virtude da obra deste artista não se centrar na questão do português.

Gráfico 12 - Apresentação dos 3 artistas plásticos contemporâneos que mais lhe interessam

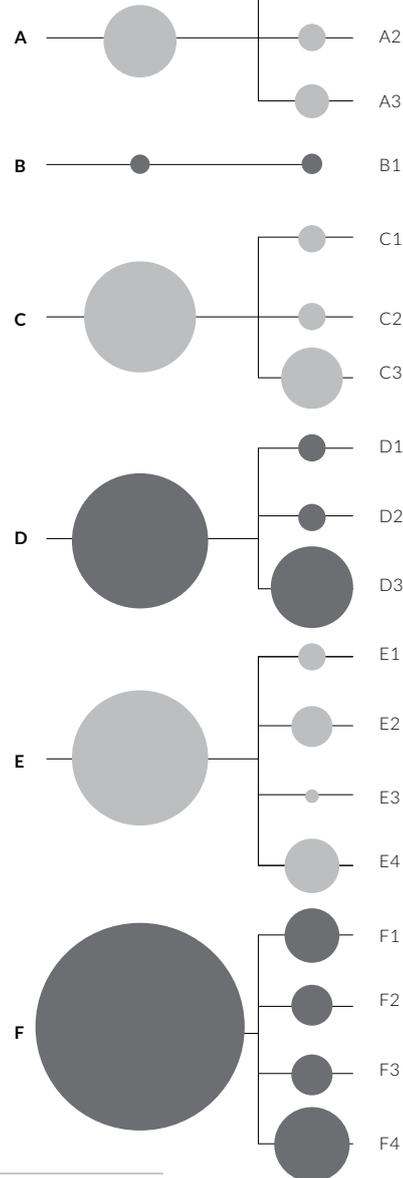


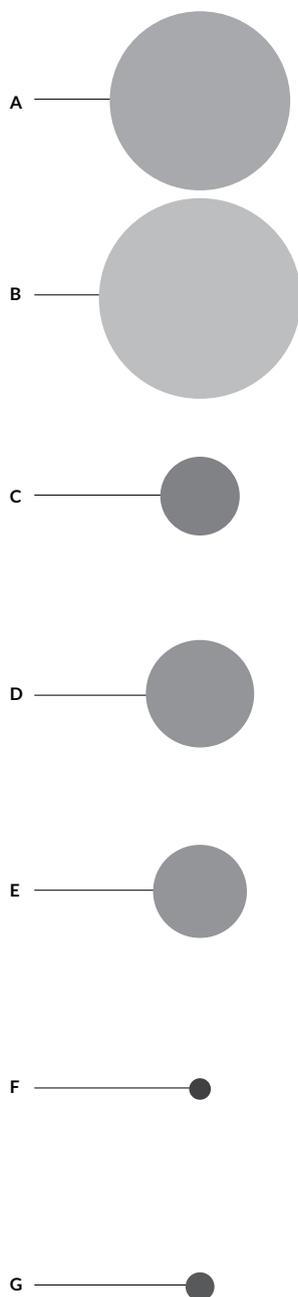
Gráfico 13 - Justificação dos 3 artistas plásticos contemporâneos que mais lhe interessam

A	11%	Isaque Pinheiro	Por criar metáforas visuais	1%	A1
			Sem justificação	4%	A3
			Pela utilização criativa dos materiais do quotidiano	5%	A2
B	3%	Rui Sanches	Pela utilização criativa dos materiais	3%	B1
C	16%	João Vieira	Porque exprime temas da sociedade atual	4%	C1
			Pelas potencialidades pedagógicas da sua obra (trabalhar o português)	3%	C2
			Sem justificação	9%	C3
D	20%	Alberto Carneiro	Porque exprime temas da sociedade atual	4%	D1
			Pelas potencialidades pedagógicas da sua obra (trabalhar com o ambiente)	4%	D2
			Sem justificação	12%	D3
E	20%	Ana Vidigal	Porque exprime temas da sociedade atual	4%	E1
			Utilização de várias técnicas artísticas na mesma obra	6%	E2
			Pelo recurso ao imaginário infantil	2%	E3
			Sem justificação	8%	E4
F	30%	Joana Vasconcelos	Porque exprime temas da sociedade atual	8%	F1
			Por representar e valorizar a identidade nacional	6%	F2
			Pela utilização criativa e original dos materiais do quotidiano	6%	F3
			Sem justificação	10%	F4

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Gráfico 14 - A importância da arte contemporânea para o perfil de desempenho profissional dos estudantes e sua justificação



- A 25%
- B 28%
- C 11%
- D 15%
- E 13%
- F 3%
- G 4%

O conhecimento sobre arte contemporânea foi considerado importante para o seu perfil de desempenho profissional por 96% dos estudantes. 4% dos inquiridos tem uma opinião contrária.

No tocante às justificações positivas apresentadas pelos estudantes salienta-se que 49% relacionaram a importância da arte contemporânea com o **contexto atual**, 25% referiram que a arte contemporânea é o espelho da nossa cultura, 13% observaram que este tipo de arte trabalha temas da nossa sociedade e 11% reiteraram a ideia, anteriormente expressa, de que a dimensão artística atual permite-nos perceber a sociedade em que estamos inseridos.

28% dos estudantes relacionaram **este tipo de arte com a sua prática profissional futura**, considerando que é uma área que tem imensas potencialidades pedagógicas por despertar a criatividade, por permitir a interdisciplinaridade, por trabalhar a atualidade e por articular diferentes técnicas e materiais.

A arte contemporânea é associada à sua formação pessoal por 15% dos estudantes, os quais afirmam que este tipo de arte promove o seu desenvolvimento a nível cultural, criativo, crítico e autónomo. Estas competências desafiam normas existentes e o status quo, pois provocam inquietude e perturbações no estudante para estimular a sua criticidade (Reynolds, 1999; Gray, 2007; Freire, 1979).

Apenas 3% não apresentaram justificação.

Sim - É o espelho da nossa cultura

Sim - É uma área que trabalharei com as crianças pelas suas potencialidades pedagógicas (por despertar a criatividade, por permitir a interdisciplinaridade, por trabalhar a atualidade, por articular diferentes técnicas e materiais)

Sim - A dimensão artística atual permite-nos perceber a sociedade em que estamos inseridos

Sim - Desenvolve o meu nível cultural, criativo, crítico e autónomo

Sim - Fala-nos de temas da nossa sociedade

Sim - Sem justificação

Não - Sem justificação

Gráfico 15 - A importância da arte contemporânea na Educação Básica

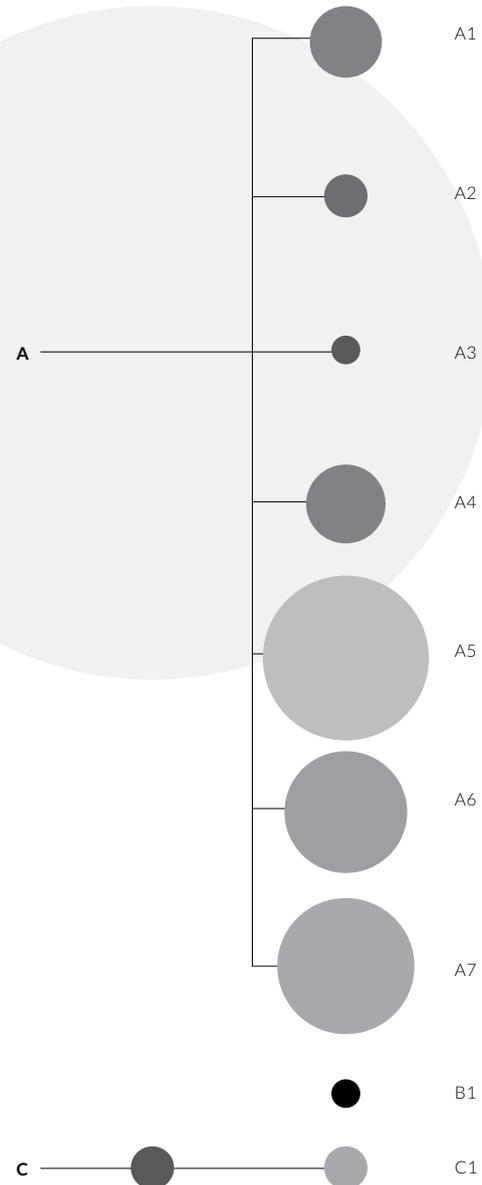
Gráfico 16 - Justificação da importância da arte contemporânea na Educação Básica

Os estudantes consideram que dar a conhecer arte contemporânea às crianças constituirá a oportunidade ideal para proceder à transposição para a prática dos conceitos que foram adquirindo ao longo da UC, os quais lhes foram muito úteis.

Dar a conhecer a arte contemporânea aos seus futuros alunos é considerado importante por 94% dos estudantes. 44% dos estudantes salientam que é uma área que **desenvolve competências** como a criatividade e a curiosidade (23%); outros entendem que permite desenvolver nos alunos a interdisciplinaridade pois é uma área transversal que se articula com as outras áreas do saber (11%) e por último, 10% dos estudantes considera que promove o carácter reflexivo e crítico dos alunos.

36% dos estudantes consideram que esta área centra a sua importância na sua **proximidade com a vida actual**, utilizando temas da cultura e da sociedade actual (19%) e por ser uma área próxima do quotidiano dos alunos (17%).

A importância da arte contemporânea ter **conteúdos próprios** que proporcionam a aprendizagem de conhecimentos que não são trabalhados noutras áreas é referida por 10% dos inquiridos. 6% dos estudantes assinalam o conhecimento de novos artistas e 4% fazem referência ao conhecimento de novas técnicas. De referir que 4% dos inquiridos embora tenham respondido positivamente a esta questão não apresentaram justificação. Apenas 6% respondem negativamente à questão sem apresentarem justificação.

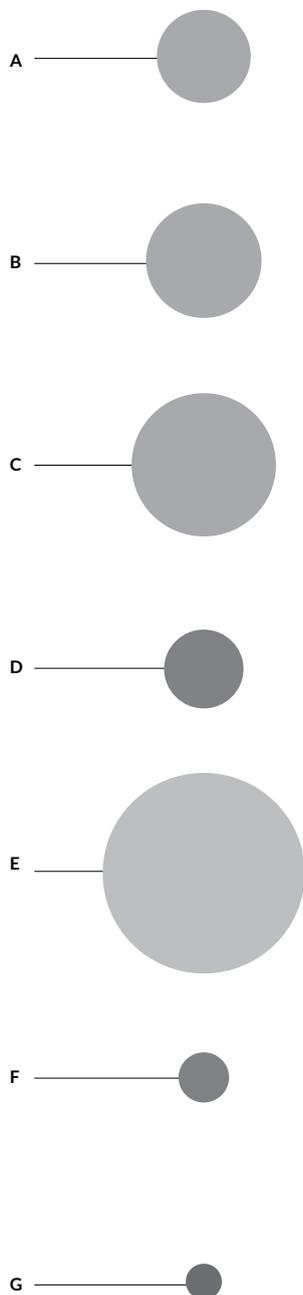


A	94%	Sim	Desenvolve nos alunos um carácter reflexivo e crítico	10%	A1
			Permite dar a conhecer novos artistas	6%	A2
			Permite o conhecimento de novas técnicas	4%	A3
			É uma área transversal, que se articula com outras áreas do saber	11%	A4
			Estimula a criatividade e a curiosidade	23%	A5
			É próxima do quotidiano dos alunos	17%	A6
			Permite trabalhar temas da cultura e da sociedade actual	19%	A7
C	6%	Não	Sem justificação	4%	B1
			Sem justificação	6%	C1

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Gráfico 17 – Tipologia de atividades a propor enquanto futuro professor, relacionadas com arte contemporânea



88% dos estudantes apresentam um conjunto de atividades que propõem aos seus alunos relacionadas com arte contemporânea. Destes, 28% propõem atividades relacionadas com **diferentes técnicas e materiais** e 20% atividades que possibilitassem **conhecer artistas e obras de arte**; 16% promoveriam **visitas a museus e galerias de arte**; 13% atividades que aprenderam nas aulas e 11% atividades que envolvessem a **interdisciplinaridade**.

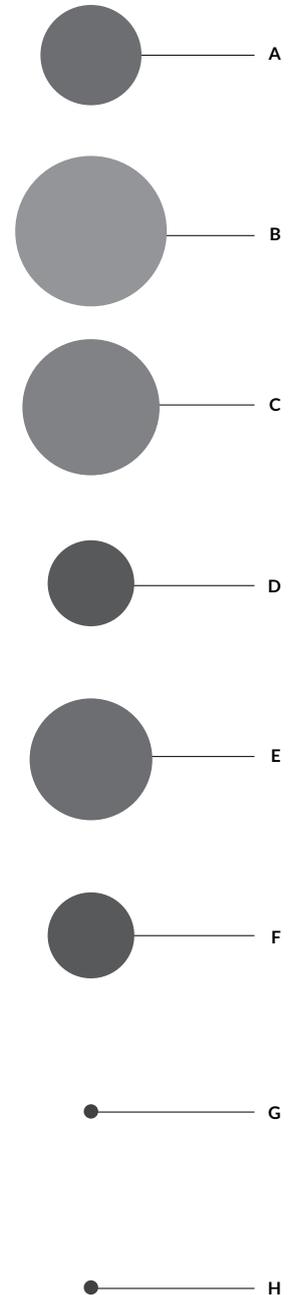
De registar que 7% das respostas foram anuladas e 5% dos estudantes não propõem qualquer atividade.

A 13%
B 16%
C 20%
D 11%
E 28%
F 7%
G 5%

Atividades – Atividades que aprendemos nas aulas
Atividades – Visitas a museus e galerias de arte
Atividades – Atividades que possibilitem conhecer artistas e obras de arte
Atividades – Atividades que envolvam interdisciplinaridade da arte com outras áreas do saber
Atividades – Atividades para trabalhar diferentes técnicas e materiais
Anuladas
Nenhuma

Gráfico 18 - Comentários efetuados pelos estudantes

95% dos estudantes teceram comentários positivos à UC. O **enorme potencial pedagógico** deste tipo de arte e, como tal, importante para a sua prática profissional, foi salientado por 21% dos inquiridos. 19% afirmam que desenvolveram o gosto pela arte e 12% assumem ter desenvolvido a sua criatividade, **competência fundamental para a sua formação e prática profissional**. Já 17% dos estudantes referem a **postura da professora** como exemplar, salientando a sua dinâmica e a sua forma de intervenção nas aulas. Quanto à UC os comentários centraram-se nos **conteúdos** em que 12% consideraram que os mesmos se apresentaram pertinentes e articulados. 14% apenas mencionam que gostaram muito da Unidade Curricular. 5% dos estudantes expressaram uma opinião negativa por pensarem que o trabalho desenvolvido sobre arte contemporânea limita a criatividade (3%) e por considerarem inadequado exigir ideias originais já que não vão ser artistas (3%).



Respostas Positivas - Gostei muito da Unidade Curricular
Respostas Positivas - Compreensão do potencial pedagógico deste tipo de arte a ser utilizado com as crianças
Respostas Positivas - Desenvolvimento do gosto pela arte contemporânea
Respostas Positivas - Desenvolvimento da criatividade
Respostas Positivas - Postura dinâmica da professora
Respostas Positivas - Conteúdos articulados da Unidade Curricular
Respostas Negativas - O trabalho desenvolvido sobre a arte contemporânea limitou a criatividade
Respostas Negativas - Não é adequado exigir ideias originais já que não iremos ser artistas

14% **A**
 21% **B**
 19% **C**
 12% **D**
 17% **E**
 12% **F**
 2% **G**
 2% **H**

3.2.1 Síntese dos resultados

Esta análise aos inquéritos efetuados aos estudantes permitiu confrontar as suas expectativas com o que realmente aprenderam e a avaliação que fizeram da UC e, simultaneamente, pensar se a arte contemporânea é pertinente na sua formação e na educação de uma criança, perspetivando modos de a operacionalizar. Desta triangulação de dados destacam-se os seguintes aspetos:

- **Competências relacionadas com a sua formação:** os estudantes salientaram a aquisição de novos conhecimentos na área, quer relacionados com artistas, obras e com o conceito que subjaz a este tipo de arte, quer relacionados com a educação artística através da concetualização de atividades e sua planificação. Também o desenvolvimento da criatividade, da autonomia no processo artístico-pedagógico e do espírito crítico foram, de forma geral, mencionados;
- **Relação entre a formação e a sua prática profissional:** as respostas aos inquéritos evidenciaram uma preocupação dos estudantes com as suas aprendizagens e o seu futuro enquanto professores, percebendo a pertinência e o potencial pedagógico da arte contemporânea na educação como sendo um documento que espelha a sociedade atual, próximo das vivências das crianças. Mencionaram também a tipologia de atividades diversificada e as possibilidades interdisciplinares desta área;
- **Atividades de trabalho que tiveram de concretizar:** foram consideradas pela maioria como diversificadas e motivadoras;
- **Ambiente de trabalho:** aspeto mencionado como dinâmico e estimulante;
- **Postura da professora:** referenciada pela maioria como um aspeto muito positivo, centrando a sua justificação no interesse, na disponibilidade e na orientação dada aos grupos; realçaram ainda as estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas.

Os aspetos supra referidos concorrem para o perfil profissional do futuro professor. Para isso muito contribuíram os conhecimentos adquiridos e uma nova postura na forma de estar e ver a arte contemporânea. O alargar de horizontes dos estudantes, abrindo-lhes as portas ao entendimento da arte contemporânea e da sua aplicabilidade prática no processo educativo, é um garante que as novas gerações terão a possibilidade de serem confrontadas com a arte desde o início das suas vidas, abrindo assim a arte contemporânea a novos públicos e, principalmente, a públicos mais informados ou, pelo menos, com mais perspetivas.

3.3 Análise comparativa entre o 1º e 2º questionário

Em termos gerais as respostas obtidas no inquérito final evidenciam o aumento de interesse pela Educação Artística e pela UC em particular.

Podemos constatar que nas respostas obtidas no inquérito inicial os estudantes relacionavam a educação artística com manualidades. Após o término da UC, podemos comprovar que os estudantes apontam novos pontos de vista sobre a educação artística e aprenderam a utilizar novos materiais e técnicas, desenvolveram novas capacidades, sentiram-se motivados, aprenderam novos métodos de ensino-aprendizagem na educação artística e, sobretudo, a ter uma nova visão da educação artística no que concerne à arte e aos artistas contemporâneos,

No inquérito final denota-se um alargamento dos conhecimentos dos estudantes sobre esta área, uma reflexão crítica, o desenvolvimento pessoal e criativo. A relação com a realidade sofre uma mudança radical na forma de entender esta área e mais consentânea com a sua especificidade.

No que concerne ao conhecimento de artistas plásticos e à relação com a arte contemporânea podemos observar que no inquérito inicial apenas uma pequena percentagem conhecia alguns artistas e muitos não responderam porque assumiam não ter conhecimentos na área. No inquérito final verifica-se que todos fazem referência a artistas plásticos contemporâneos, existindo uma panóplia diversificada de nomes.

Outro dos aspetos mais em destaque foi a ampla percentagem de respostas que valorizaram de forma positiva a UC e a metodologia utilizada.

3.4 Análise do questionário institucional

A avaliação dos estudantes é fundamental para a valorização e transformação pedagógica do ensino tornando-se um indicador válido de desempenho (Ramsden, 1991; Simão, 2003 ab) e, em particular, da qualidade do ensino ministrado (Marsh, 1987; Marsh & Roche, 1994; Ramsden, 1991; Santiago R., Tavares, J., Taveira, M., Lencastre, L., & Gonçalves, F., 2001), dela deitando decorrer efeitos (re)configuradores das práticas pedagógicas.

Assim, as percepções dos estudantes, plasmadas no questionário institucional, deixam transparecer a integração de resultados de natureza atitudinal e afetiva que poderão representar um esforço de

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

empowerment (Harvey, 2003) tornando a Instituição mais consciente das necessidades e garantindo maiores níveis de satisfação (Almeida, 2002). Entende-se, assim, este inquérito como uma ferramenta útil de melhoria da qualidade do ensino quando combinado com estratégias concretas de intervenção em domínios/áreas sinalizadas como “fragilidades” da atividade docente.

Este questionário foi, por opção, preenchido *on-line* devido a diversos fatores como o tempo, a flexibilidade, o tratamento de dados e os custos associados.

Em termos da sua administração, importa referir que o inquérito foi preenchido pelos estudantes de forma anónima duas semanas após as aulas terem terminado e antes do final do semestre. Saliênta-se que, nas respostas ao questionário, cada estudante avaliou o grau de concordância ou discordância relativamente às afirmações apresentadas, utilizando uma escala de resposta (Concordo completamente; Concordo; Discordo; Discordo completamente; Não sei e Não se aplica).

O questionário assenta numa concetualização multidimensional da qualidade do desempenho docente num conjunto de 15 subcategorias divididas por 2 gráficos. O primeiro está relacionado com a Unidade Curricular de Expressão Plástica e dele constam as seguintes subcategorias:

- I. Relevância da aprendizagem (1 item);
- II. Organização e planeamento da UC (1 item);
- III. Tempo disponibilizado para trabalhos e para as aulas (2 itens).

O segundo gráfico está relacionado com o desempenho do docente e dele constam as seguintes subcategorias:

- I. Clareza e capacidade de comunicação (1item);
- II. Organização do tempo (2 itens);
- III. Avaliação (2 itens);
- IV. Disponibilidade de tempo e recursos (4 itens);
- V. Empenhamento do docente (2 itens);
- VI. Interação da turma (1 item);
- VII. Relacionamento com os alunos (1item).

Quadro 10 - Descrição das dimensões do questionário institucional e respetivo número de itens

Fatores ou dimensões		Itens
Relevância da aprendizagem	Define as perceções de sucesso dos estudantes relativas à sua participação e envolvimento na UC. Esta dimensão revela o interesse pelos conteúdos e a consciência de os terem compreendido e de perceberem a sua importância para o seu perfil profissional.	1
Organização e planeamento	Estes dois elementos são fundamentais para perceber-se a coerência e adequação dos conteúdos. Estudantes que percebem o ensino como organizado tendem a envolver-se mais numa aprendizagem ativa.	1
Clareza e capacidade de comunicação	Define de forma objetiva e consistente como são transmitidos as competências, os conhecimentos e resultados esperados para a UC sem margem para equívocos.	1
Organização do tempo	Define a gestão do tempo para o estudo e realização de trabalhos e para a organização das aulas em função dos objetivos estipulados.	2
Avaliação	Define a tipologia de avaliação e os diferentes momentos em que esta é efetuada de forma clara e atempada. É proporcionado aos estudantes momentos de auto e heteroavaliação.	2
Disponibilidade de tempo e recursos	Define o tempo e a regularidade que o professor manifesta para orientar e esclarecer as dúvidas dos estudantes durante as aulas e no horário de atendimento. Nesta dimensão o docente disponibiliza ainda bibliografia e outros materiais de apoio que os estudantes necessitem.	4
Empenhamento do docente	Esta dimensão é relevante e baseia-se nas estratégias de ensino aprendizagem que facilitam a aprendizagem dos estudantes e no princípio de que os estudantes devem estar motivados para aprender. Espera-se que o docente, que consiga cativar o interesse dos estudantes através do entusiasmo, dinamismo e energia que imprime nas suas aulas, obtenha pontuações altas nesta dimensão.	2
Interação da turma	Define a ideia de que o ensino/aprendizagem se traduz num ato comunicacional onde os diferentes interlocutores interagem através de uma participação ativa.	1

Capítulo 3

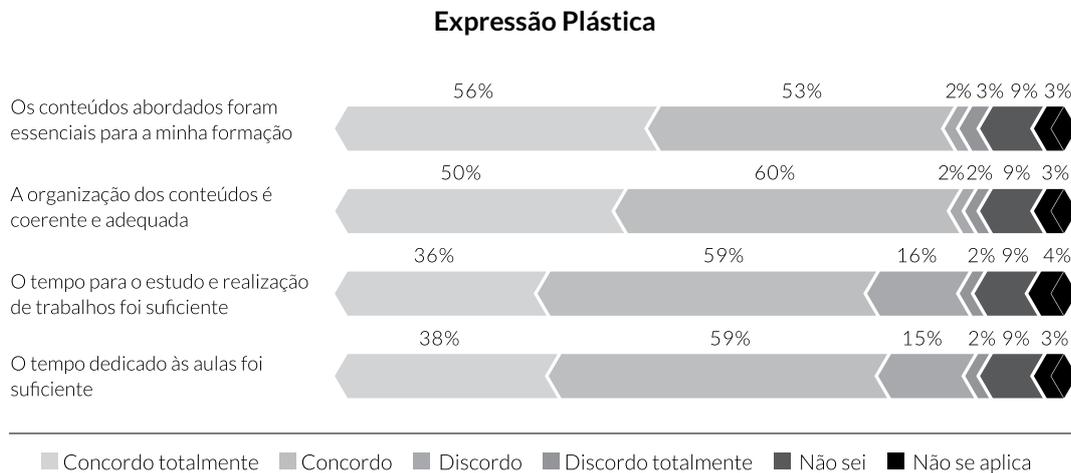
Apresentação e Interpretação dos Resultados

Relação docente/estudante	Define a consciência das necessidades e dos ritmos de aprendizagem diferenciados dos estudantes e que depende fundamentalmente da qualidade do contacto entre estudantes e docente. Nesta dimensão é considerada ainda a capacidade do docente em interagir com os estudantes para que consiga equilibrar momentos de proximidade e, simultaneamente, de rigor e exigência. Estudantes que compreendem o quão relevante é esta dimensão tendem a estabelecer contacto com o docente, dentro e fora da sala de aula, com maior frequência e intensidade.	1
---------------------------	---	----------

Avaliação da Unidade Curricular

A organização curricular representa um modo de identificar os elementos curriculares básicos e de estabelecer as relações entre eles, indicando os princípios e formas que estruturam tais elementos num todo curricular, postulando condições de realização prática. No gráfico seguinte foram contemplados alguns indicadores de ordem científico-técnica e também sobre o planeamento e implementação das componentes consideradas na seleção da «estrutura» da unidade curricular tais como os conteúdos (centrando a sua atenção na sua coerência e adequação à unidade curricular e a sua relevância para a formação dos estudantes) e o tempo dedicado às aulas, ao estudo e à realização de trabalhos propostos pela professora. Para tal a Escola colocou aos estudantes a seguinte questão: “Relativamente à Unidade Curricular de Expressão Plástica que frequentou este semestre, assinalo o seu grau de concordância relativamente aos seguintes aspetos.”

Gráfico 19 – Caracterização da unidade curricular



Verifica-se, neste gráfico, que a maioria dos estudantes (85%) concordou que os **conteúdos** abordados foram essenciais para a sua formação, sendo de destacar que 45% concordou totalmente. Analisando a perceção dos estudantes constata-se que a professora conseguiu demonstrar que possui o conhecimento do conteúdo específico, uma vez que os conteúdos selecionados foram considerados pertinentes. No tocante à **organização** 84% concordam ou concordam totalmente que a professora conseguiu explicar os conteúdos de forma coerente e adequada. No que concerne ao **tempo para estudo e realização de trabalhos**, 75% concordam que este foi consentâneo com as propostas dadas pela professora, dos quais 46% concordam e 29% concordam totalmente. Já 13% apresenta a sua discordância.

Por último, 77% concorda que o tempo dedicado às aulas foi suficiente, enquanto 30% concorda totalmente e 13% apresenta a sua discordância.

O desempenho do docente

Para Shulman (1986) o desempenho docente não expressa apenas o domínio do conteúdo específico, mas um conjunto de conhecimentos científicos, pedagógicos e curriculares que permitem ao professor estruturar o conteúdo para que este se torne acessível aos estudantes. Neste sentido, Shulman (1986), assume que um professor ao transformar os conhecimentos “puros” em conhecimentos pedagógicos fá-lo de acordo com pressupostos pessoais, singulares, subjetividades, o que torna complexa a sua avaliação de desempenho porque ultrapassa a perspetiva técnica, sendo necessário incluir outras dimensões de análise.

Neste sentido, levando em consideração a complexidade de avaliar o desempenho dos professores, a Instituição definiu a seguinte pergunta a ser colocada aos estudantes: “Como se posiciona relativamente ao desempenho científico e pedagógico do docente? Face ao conjunto de informações que se segue, indique-nos o seu grau de concordância.”

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Gráfico 20 – Desempenho docente



84% dos estudantes concordam que a professora definiu e comunicou com clareza as competências e os resultados esperados para a UC, dos quais 45% concordam e 39% concordam totalmente. Apenas 5% manifestam a sua discordância.

Em relação ao regime de avaliação, 85% dos estudantes concordam que este foi apresentado de forma clara e atempada, dos quais 43% concordam e 41% concordam totalmente. Somente 4% dos inquiridos discordam com este aspeto.

No que concerne à bibliografia e a outros documentos de apoio, 90% manifestam a sua concordância com este indicador, sendo que 45% concordam e 35% concordam totalmente. Apenas 3% discordam.

90% dos estudantes concordam que a professora sempre que solicitada ajudou nas necessidades que sentiram (50% afirmam que concordam e 40% concordam totalmente). 5% dizem não

saber e 1% dizem que esta situação não se aplicou.

Também 90% dos estudantes afirmam a sua concordância com a orientação da parte da professora nos trabalhos que realizaram; 5% não sabem responder; 4% afirmam não se aplicar este indicador e 1% discordam.

85% dos estudantes manifestam a sua concordância relativamente à utilização de estratégias e os meios (didáticos) adequados de modo a facilitar as aprendizagens, 10% responderam não saber, 3% discordam e 2% afirmam não se aplicar neste caso.

87% dos inquiridos manifestam a sua concordância com o facto da professora ter estado disponível para esclarecer dúvidas durante as aulas e no horário de atendimento; 10% não sabem responder; 2% afirmam não se aplicar este indicador e 1% discordam.

88% dos inquiridos concordam que a professora motivou os estudantes para novas aprendizagens; 9% responderam não saber, 2% afirmam que esta situação não se aplica e 1% discordam.

83% dos estudantes concordam que a professora promoveu a participação dos estudantes nas aulas; 11% responderam não saber; 6% afirmam que não se aplica este indicador e 1% discordam.

88% dos estudantes concordam que a professora equilibrou momentos de proximidade/empatia com outros de exigência/rigor; 8% responderam não saber; 3% afirmam não se aplicar este indicador e 1% discordam.

3.4.1 Síntese dos resultados

A análise da distribuição das respostas aos itens do questionário aplicado permitem concluir que o conjunto de valores evidencia uma concentração nos valores mais elevados da distribuição, o que reflete um padrão positivo nas suas perceções do ensino da UC e da professora. Observando as respostas dos estudantes ao longo dos 15 itens foi possível constatar que houve em todas elas uma concentração das respostas nos extremos superiores da escala utilizada, traduzindo uma apreciação bastante positiva, clara e consistente dos estudantes em relação à Unidade Curricular e ao desempenho da professora.

Todavia, a qualidade do ensino, mais concretamente, o processo de ensino/aprendizagem é um conceito multifacetado e, quando muito, este questionário apreende parte do todo que o define. Por essa razão, este dispositivo de avaliação não deve ser considerado de forma isolada pois assim não cumpre o seu objetivo (contribuir para a compreensão e transformação da cultura institucional, reforçando as características que lhe conferem qualidade e estimulando a mudança das características que lhe retiram (Vieira *et al.*, 2002), mas como mais um instrumento complementar às fontes e instrumentos de avaliação diversificados que temos vindo a analisar e que vão permitir triangular e confrontar as diversas informações.).

4.

Análise documental

4.1 Análise e interpretação dos portefólios

Após uma visão panorâmica dos portefólios, traduzidos em diferentes trabalhos realizados pelos estudantes ao longo do semestre, faremos uma análise destes documentos, utilizando a análise de conteúdo, procurando identificar as linhas que orientaram a sua construção.

A tipologia dos enunciados reflexivos que surgiram no portefólio advieram das atividades propostas aos estudantes e estiveram em todo o processo dependentes das suas intenções e necessidades ao serem confrontados com a tarefa de criação e/ou fruição estética ou do tipo de conhecimento que cada um destes sujeitos possui sobre as linguagens artísticas convocadas. À medida que o grau de conhecimento se construiu e alargou, os objetos contemplados pelos atos reflexivos tenderam a tornar-se mais específicos, apresentando um discurso mais pormenorizado, onde as explicações e os juízos de valor a ele associados se tornaram mais fundamentados e contextualizados.

A prática reflexiva proposta nas atividades artísticas exigiu uma procura do “Eu”, tentando compreender os modos como os estudantes interagiram com os media artísticos, como o “Eu” interagiu com os outros no caso de criações coletivas e como os colegas interpretam os processos de fruição das obras realizadas por cada estudante. Haverá, pois, que contemplar estas dimensões, expressas, se possível, num protocolo que norteie as práticas dos estudantes como promotoras

e configuradoras da reflexividade. Na formulação deste projeto encontra-se implícita uma conceção didática que introduz e visa questionar a nossa visão, não só do que se entende por arte mas também a nossa visão sobre a realidade, e incorporar processos de reflexão que ajudam a reformular a nossa interpretação do mundo de acordo com a Pedagogia Crítica e Pós-Moderna. A tabela seguinte apresenta as atividades desenvolvidas pelos estudantes e os descritores utilizados na análise efetuada aos portefólios.

Quadro 11: Apresentação das atividades e respetivos descritores

Atividades	Tarefas intencionais	Descritores
Atividade 1	Escolha de um artista plástico contemporâneo	Contextualização
		Contempla enunciados que enquadram as obras no seu contexto cultural, histórico e artístico, explicitando fatores (pessoal, grupal, social) que influenciam a criação da obra. Neste descritor são considerados os aspetos biográficos do artista, o seu percurso através de um conjunto de imagens emblemáticas do seu trabalho bem como a sua mensagem. O enquadramento bibliográfico é condição norteadora desta reflexão.
		Interpretação
		Contempla enunciados que estabelecem relações entre as ideias, sentimentos e emoções que a obra desencadeia em quem a observa, e as questões do quotidiano pessoal, profissional ou social dos criadores. Contemplam a interpretação de metáforas e símbolos a que a obra e seus criadores recorreram, assim como a consciencialização da provisoriedade da reflexão, pois reconhecem que cada obra ou a reflexão que se realiza sobre ela é sempre um ato determinado por diversos fatores (pessoais, sociais, concetuais).
		Análise
Contempla enunciados que apresentam reflexões sobre aspetos específicos da obra, focalizando apenas algumas das suas dimensões. Para a sua formulação é utilizada uma estrutura instrumental, construída a partir da eleição de elementos relativos à linguagem artística em questão, como por exemplo, a intencionalidade artística da obra, a expressividade, a componente formal e o resultado final.		
Reflexão		
Contempla enunciados que apresentam uma reflexão sobre as propostas desenvolvidas, avaliadas e continuamente re-aferidas, onde se reconstrói o conhecimento prévio, tornando emergente da própria experiência uma nova compreensão dos fenómenos em análise, numa perspetiva integradora dos referenciais teóricos e da informação que apenas na prática reside.		

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Atividade 2	Pesquisa de atividades pedagógicas relacionadas com arte contemporânea	<p align="center">Pesquisa/Narração</p> <p>Contempla enunciados que descrevem as ações ocorridas durante o processo de pesquisa. Eles podem adotar uma focalização fragmentada ou meramente enumerativa, assumindo-se como um texto que o sujeito cria a partir de elementos por si considerados como relevantes, e/ ou como suficientes para a construção da proposta efetuada.</p>
		<p align="center">Reflexão</p> <p>Contempla enunciados que apresentam uma reflexão sobre as propostas desenvolvidas, avaliadas e continuamente re-afetadas, onde se reconstrói o conhecimento prévio, tornando emergente da própria experiência uma nova compreensão dos fenômenos em análise, numa perspectiva integradora dos referenciais teóricos e da informação que apenas na prática reside.</p>
Atividade 3	Criação de trabalhos artísticos	<p align="center">Expressão</p> <p>Contempla enunciados que expressam os sentimentos, emoções experimentados na fruição de obras e/ou ao longo da construção de trabalhos artísticos realizados individualmente ou em grupo bem como descrevem o seu impacto no estudante. Para a sua concretização convergem não só intencionalidades artísticas como técnicas, materiais e os elementos da linguagem plástica.</p>
		<p align="center">Reflexão</p> <p>Contempla enunciados que apresentam uma reflexão sobre as propostas desenvolvidas, avaliadas e continuamente re-afetadas, onde se reconstrói o conhecimento prévio, tornando emergente da própria experiência uma nova compreensão dos fenômenos em análise, numa perspectiva integradora dos referenciais teóricos e da informação que apenas na prática reside.</p>
Atividade 4	Levantamento dos conteúdos curriculares relacionados com o 1º Ciclo do Ensino Básico	<p align="center">Pesquisa</p> <p>Contempla enunciados que enumeram os conteúdos curriculares durante o processo de pesquisa. Eles adotaram uma focalização meramente enumerativa, assumindo-se como um texto de apoio que o sujeito consulta a partir de elementos por si considerados como relevantes, e/ou como suficientes para a construção da proposta efetuada. Esta informação permite uma perceção global da educação básica que auxilia os estudantes a fomentar a interdisciplinaridade.</p>
		<p align="center">Reflexão</p> <p>Contempla enunciados que apresentam uma reflexão sobre as propostas desenvolvidas, avaliadas e continuamente re-afetadas, onde se reconstrói o conhecimento prévio, tornando emergente da própria experiência uma nova compreensão dos fenômenos em análise, numa perspectiva integradora dos referenciais teóricos e da informação que apenas na prática reside.</p>
Atividade 5	Conceção de atividades relacionadas com a arte contemporânea	<p align="center">Narração</p> <p>Contempla enunciados que descrevem as ações ocorridas durante o processo de conceção das atividades. Eles articulam um enfoque artístico e didático onde são descritas de forma objetiva as intenções pedagógicas e as diferentes fases do processo de trabalho e assumindo-se como um texto que o sujeito cria a partir de elementos por si considerados como relevantes, e/ ou como suficientes para a construção da proposta efetuada.</p>
		<p align="center">Reflexão</p> <p>Contempla enunciados que apresentam uma reflexão sobre as propostas desenvolvidas, avaliadas e continuamente re-afetadas, onde se reconstrói o conhecimento prévio, tornando emergente da própria experiência uma nova compreensão dos fenômenos em análise, numa perspectiva integradora dos referenciais teóricos e da informação que apenas na prática reside.</p>

A observação sistemática na construção dos portefólios produzida pelos estudantes permitiu verificar o empenho e a motivação dos estudantes na elaboração dos trabalhos de aprendizagem, transmitindo informações sobre a satisfação dos estudantes a nível da construção do conhecimento.

Para a redação do presente estudo entendeu-se colocar diferentes registos dos sujeitos (partes dos portefólios dos estudantes, comentários/reflexões dos estudantes, imagens de trabalhos dos estudantes, entre outros) pois consideramos que estes registos seriam importantes, quer para validar a nossa apresentação das evidências, quer para melhor informar o leitor do que realmente se passou relativamente às produções dos alunos, ao teor dos portefólios e restantes registos efetuados no decorrer destas atividades.

O processo de análise de dados iniciou-se logo após as primeiras recolhas de dados e permitiu “ir reorientando a recolha de dados em direção a questões, dúvidas ou ‘impressões’ que iam surgindo e assim aprofundar o estudo sem perder de vista as questões iniciais” (Gomes, 2004, p. 207).

Para a análise dos dados optou-se por escolher a nomenclatura P1, P2 (...) para a referência aos portefólios. E1, E2, E3 (...) para os estudantes que compõem cada grupo, sendo que os estudantes de E1 a E5, fazem parte do primeiro grupo, o qual corresponde ao portefólio P1. Esta lógica foi utilizada ao longo de toda a análise de dados.

Foram analisados 12 portefólios realizados por 12 grupos de estudantes, 6 por turma. Cada grupo era constituído por 5 elementos sendo a gestão da concretização das atividades da responsabilidade de cada grupo. A tabela (W) mostra a análise global dos elementos constitutivos de cada portefólio.

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Tabela 5: Análise global dos elementos constitutivos de cada portefólio

Atividades		Descritores	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12										
Atividade 1	1. Contextualização	1.1 Aspetos biográficos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X										
		1.2 Percurso artístico	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X										
		1.3 Imagens das obras (n°)	11	6	12	8	8	10	7	12	7	9	12	7										
		1.4 Bibliografia	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X									
	2. Interpretação (66,6%)			x	x	x	x	-	-	-	x	x	x	x	-									
	3. Análise	3.1 Conetual (66,6%)		x	x	x	x	-	x	-	x	x	-	x	-									
		3.2 Formal (100%)		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X									
	4. Outros materiais (83,2%)			x	x	x	x	-	x	-	x	x	x	x	X									
	5. Reflexão (50%)			x	x	x	x	-	x	-	-	-	x	-	-									
	Atividade 2	Entrevista (Coord. Svç Ed. de Museus Portugueses)			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X									
Pesquisa de atividades em museus estrangeiros (n°)			8	9	7	9	9	9	7	8	8	8	9	9										
Reflexão (66,6%)			x	x	x	x	-	x	-	-	x	x	x	-										
Atividade 3	Expressão (n.º de atividades)			25	25	25	21	18	22	15	21	25	25	25										
	Reflexão (100%)			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X									
Atividade 4	Pesquisa Mat. Port. E. Meio	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		1º e 2º Ano		3º e 4º Ano		1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		1º e 2º Ano		3º e 4º Ano
		Mat.		Mat.		Mat.		Mat.		Exp. 1º Ano		Exp. 3º Ano		Mat.		Mat.		Mat.		Mat.		Exp. 1º Ano		Exp. 3º Ano
		Port.		Port.		Port.		Port.		Exp. 2º Ano		Exp. 4º Ano		Port.		Port.		Port.		Port.		Exp. 2º Ano		Exp. 4º Ano
		E. Meio		E. Meio		E. Meio		E. Meio		-		-		E. Meio		E. Meio		E. Meio		E. Meio		-		-
Atividade 5	Narração 100%			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X									
	Reflexão (100%)			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X									

Mat. - Matemática; Port. - Português; E. Meio. - Estudo do meio; Exp. - Expressões

Seguidamente efetuaremos a análise de cada uma das atividades atendendo aos descritores acima referidos.

4.2. Análise dos dados da atividade 1 – artista plástico contemporâneo

Todos os grupos escolheram um artista, contextualizando-o através de enunciados enquadreadores das obras no seu contexto cultural, histórico e artístico, explicitando quais as influências de cada artista para a criação da sua obra. A capacidade de empatia com os trabalhos artísticos através da criação de uma galeria de imagens é condição norteadora desta análise, considerando para tal os aspetos biográficos e o percurso artístico, assim como referências bibliográficas.

4.2.1 Aspetos biográficos

Os textos respeitantes aos aspetos biográficos do artista caracterizam o essencial da sua vida e obra e estão patentes em todos os portefólios embora evidenciando em 60% dos casos uma superficialidade sobre o tema, não indo ao encontro de circunstâncias que no decorrer da sua vida pessoal tenham marcado a sua obra conforme se pode verificar nos seguintes exemplos de excertos de textos retirados dos portefólios:

“Isaque Pinheiro nasceu em Lisboa no ano de 1972 e tem 41 anos. Atualmente vive e trabalha no Porto exercendo a profissão de Escultor.” P4;

“Joana Vasconcelos nasceu em Paris, em 1971. Vive e trabalha em Lisboa. É uma das mais reconhecidas e mediáticas artistas portuguesa da sua geração. Dona de um percurso nacional e internacional impressionante o seu trabalho encontra-se representado em diversas coleções públicas e privadas” P1;

“Luís Mendonça, nasceu em Lourenço Marques no dia 13 de março de 1965, onde viveu com os seus pais e os irmãos até perfazer um ano de idade. Viveu até aos 18 anos em Coimbra, depois de estudar decidiu mudar-se para o Porto onde reside até aos dias de hoje.” P5.

Por outro lado 40% dos portefólios evidenciam as diferentes influências que os artistas retiraram das suas vivências, do contexto histórico e cultural, possibilitando compreender melhor os vários momentos/obras do seu percurso artístico.

“As referências das obras deste artista remetem-nos para a sua infância, condicionada pela exigência dos pais professores primários pelo rigor da escrita caligráfica em que sempre se revelou bom, pela preocupação extrema para com a língua portuguesa.” P3;

“O artista trabalha com escultura e faz uso de objetos do quotidiano descontextualizados, um princípio de “Ready- Made” de Marcel Duchamp (...).” P4;

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

“Na execução das suas obras, Alberto Carneiro, tem em conta dois movimentos: A Arte Concetual e a Land Art. Estes dois movimentos influenciaram muito o seu trabalho (...)” P6.

4.2.2 Percurso artístico

Esta abordagem ao percurso artístico, está presente em todos os portefólios centrando a sua atenção numa listagem cronológica de exposições, prémios e obras públicas e, por último, 20% em coleções em que o artista está representado. Os textos apresentam um nível de descrição muito básico. Verificou-se ainda que os estudantes utilizaram o *copy-past* para a apresentação deste ponto do trabalho. Por exemplo:

“Convidada pelo Metropolitano de Lisboa a artista executou painéis de azulejos para as estações de Alvalade (1995) e Alfovelos (2002).” P3;

“Recebeu o Prémio Revelação de Pintura atribuído na III Bienal de Vila Nova de Cerveira (1982). Em 1999 o Prémio Maluda, seguindo-se o Prémio Amadeo de Souza-Cardoso em 2003.” P3;

“Luís Mendonça recebeu o Prémio Nacional de Ilustração 2005, do IPLB com o livro “O Quê Que Quem - Notas de Rodapé e de Corrimão”, tendo obtido, em anos anteriores, Menção Especial do Júri respetivamente com os livros “Grávida no Coração” e “O G É um Gato Enroscado.” P5;

4.2.3 Galeria de imagens

Todos os portefólios apresentam diversas imagens das obras dos artistas. 90% dos grupos optou por **obras que são emblemáticas** de diferentes períodos do percurso do artista. Estas fotografias foram recolhidas de catálogos de exposições efetuadas pelos artistas (60%) e de consultas efetuadas aos *sites* dos artistas (40%).

50% dos portefólios apresentou entre 6 e 8 imagens e os outros 50% entre 9 e 12 imagens. Para cada uma delas foi elaborada a respetiva **ficha técnica**. Sobressai ainda a importância de dar rosto ao artista escolhido, em todos os casos, através de uma fotografia sua.

4.2.4 Bibliografia

Todos os portefólios apresentam uma bibliografia diversificada e extensa sobre os artistas selecionados que permite aceder, quer a uma informação generalista que vai ao encontro da vida do artista (100%), quer a uma informação mais específica, que vai ao encontro das obras (mais emblemáticas) por eles realizadas (60%).

4.2.5 Interpretação

Esta categoria contempla enunciados que **estabelecem relações entre as ideias, sentimentos e emoções** que a obra desencadeia nos fruidores e as questões do quotidiano pessoal, profis-

sional ou social dos criadores. Contemplam a interpretação das metáforas e símbolos a que a obra e os seus criadores recorreram, assim como a **consciencialização da provisoriedade da reflexão** pois reconhecem que cada obra ou a reflexão que se realiza sobre ela é sempre um ato determinado por circunstâncias contextuais datáveis (pessoais, sociais, concetuais). Aliás um dos pressupostos da teoria pós-moderna – **a multiplicidade de leituras** - reconhece que as obras de arte podem conter elementos contraditórios que eliminam interpretações exatas.

“Com tantas colagens que a artista Ana Vidigal faz, sobrepostas umas às outras podemos ler vários aspetos da(s) sua(s) historia(s).” E16

“Esta obra do artista Isaque Pinheiro parece mesmo carne, só ao perto se compreende que foi feita em mármore.” E17

“Para mim a obra “War Games”, não me transmite o medo da guerra, mas uma brincadeira de crianças, pelos brinquedos que utiliza.” E10

“War Games” é uma chamada de atenção ao terrorismo, à guerra. Sinto a obra como um alerta para os governantes” E47

Na interpretação da obra é frequentemente necessário **desconstruir a representação da forma para a entender**, indo ao encontro dos diferentes elementos que a constituem para, através de uma **leitura cumulativa dos diferentes signos**, ter acesso ao significado da mensagem. Assim, perceber a simbologia assente na intencionalidade artística ajuda a compreender melhor a sua mensagem.

“Na obra de João Vieira um elemento constante são as linhas horizontais que remetem para a escrita nos cadernos escolares, a organização clara, o bem feito, a perspicácia na cor, a subtileza da forma, são as coordenadas básicas do seu ofício de pintor e estruturantes nos seus quadros.” P11

“Ana Vidigal é uma pintora, mas uma pintora que trabalha com as palavras e as imagens. (...) já que em grande parte dos seus trabalhos o uso de frases, retiradas de livros, revistas ou filmes está presente.” P8

“As cores das letras (na obra de João Vieira) têm cargas semânticas e estéticas que é preciso associar à escrita, para aumentar o seu teor significativo, a sua temperatura informacional, a sua ação estética.” P1

“Vidigal recorre ao uso de elementos ‘efémeros’ da cultura popular e dá-lhes um significado e leitura diferente, dá-lhes pertinência, incute no ‘público’ uma sensação de tensão, entre a memória e o esquecimento, jogando com as emoções e sentimentos opostos. Se, por um lado, reconhecemos nas suas obras elementos que nos são familiares, por outro sentimos a nostalgia da separação ou distanciamento, de um tempo passado ou perdido. A lógica melancólica da lembrança/memória está presente no trabalho de Vidigal e é ‘impregnada’ de sentido de humor e de um espírito travesso.” P3

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

“Este artista (João Vieira) escreve nos quadros fragmentos de poemas trabalhando plasticamente a escrita (as letras) de modo a que o texto, tornando-se convencionalmente ilegível, revele uma leitura aberta, cujas regras têm de ser criadas pelo leitor.” P11

As obras de arte contemporânea estão cada vez mais empenhadas em **explorar a percepção sensorial, a imaginação e a ação do espectador**, disponibilizando distintas possibilidades de leituras e fruição das suas produções artísticas. A fruição é individual e as emoções, as sensações e o pensar que a obra provoca nas pessoas são ressonâncias internas provocadas pela(s) sutileza(s) da própria linguagem.

“Com as suas obras, Alberto Carneiro quer que o espectador tenha uma imersão total na obra e que ela chegue aos sentidos do corpo do mesmo, desde a visão ao tato.” E4 41.

“Quando vejo esta obra (Amor de Mão) parece-me sempre uma luva insuflada de ar e por isso frágil...quando pela primeira vez a toquei e, percebi eu, era de mármore, nem queria acreditar!” E19

As obras propõem-se agitar com os sentidos, instigar e convidar a experimentar sensações, sejam elas agradáveis ou incómodas.

“A obra de Isaque Pinheiro consegue originar sentimentos muito diversos e especiais, como a ironia, o sarcasmo e a provocação.” P4

“As suas obras consistem numa experiência sensorial perante a qual dificilmente alguém fica indiferente.” P4.

Neste sentido a interpretação das obras foi considerada presença fundamental em 66,6% portfólios e constituiu um espaço de questionamento e reflexão que possibilitou ao estudante indagar sobre símbolos, signos, questionar-se e posicionar-se diante de diferentes intencionalidades artísticas. Como afirma Parsons, “questionar a percepção é o mesmo que questionar a experiência. É interrogar-nos sobre aquilo que vemos.” (1992, p. 162)

4.2.6 Análise – características das obras

A análise inclui enunciados que apresentam reflexões sobre aspetos específicos da obra, incidindo sobre duas dimensões: a concetual e a formal. Para a sua formulação foi utilizada uma estrutura construída a partir da eleição de elementos constituintes da linguagem artística que foram ao encontro da **intencionalidade artística da obra** e do **resultado plástico**. 66,6% dos grupos de estudantes focaram a sua atenção nas características concetuais. (apenas 33,3% dos portefólios não apresentam esta componente) e 100% dos portefólios focaram a sua atenção em aspetos formais. Para sustentar esta análise 41,6% dos portefólios incluíram testemunhos dos artistas sobre as suas obras e outros 41,6% apresentaram textos de críticos de arte (através de diferentes citações).

4.2.6.1 Análise concetual

A intencionalidade artística, concretamente a **mensagem** transmitida pelo artista, foi um dos prismas mais salientados pelos estudantes, quer analisando a obra do artista na sua generalidade através do seu percurso artístico ao longo dos anos (66,6%), quer através da caracterização de exposições (temáticas) que ainda em obras concretas. Apenas um portefólio não apresenta a mensagem implícita na obra do artista escolhido.

No que concerne ao **percurso artístico**, 66,6% portefólios fazem referência a este aspeto como se pode verificar no quadro seguinte.

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Quadro 12: Percurso artístico

Indicador	Artistas	Excertos do Portefólio
Percurso artístico	João Vieira	“Para João Vieira a relação entre o corpo do texto e o corpo da pintura não é apenas textual mas iconológica.” P1
		“Os caracteres que titulam as obras são, como o corpo, o objeto dos exercícios picturais em torno dos quais desenvolveu uma carreira com mais de cinco décadas.” P11
	Alberto Carneiro	“A natureza, a arte e o corpo aparecem nas obras de Alberto Carneiro sempre implicados e intrincados como as raízes num tronco de uma árvore. As raízes e os troncos são matérias de eleição para o artista.” P9
		“O artista apresenta a sua arte definida como uma arte ecológica.” P6
	Ana Vidigal	“A crítica do quotidiano, assim como dos sistemas de legitimação social e cultural, é assumida nos seus quadros a partir de um ponto de vista assumidamente feminino.” P3
		“Vidigal recorre ao uso de elementos ‘efémeros’ da cultura popular (de massas) e dá-lhes um significado e leitura diferente, dá-lhes pertinência, incute no ‘público’ uma sensação de tensão, entre a memória e o esquecimento, jogando com as emoções e sentimentos opostos.” P8
Joana Vasconcelos	“O seu trabalho é considerado como uma constante reciclagem de objetos, ideias e tradições.” P10	
	“Vasconcelos desconstrói as realidades da sociedade de consumo que definem a lógica cultural do regime capitalista característico dos países industrializados.” P2	
Isaque Pinheiro	“Isaque tenta provocar de forma estendida a diversos níveis o sistema social. As suas esculturas não são meras figurações, meras metáforas, mas objetos concretos que possuem uma utilidade e uma dinâmica própria.” P4	

Apenas 8,3% dos grupos de estudantes incluem nos portefólios textos caracterizadores de diferentes **exposições** onde a referência à temática está presente numa forma extremamente pormenorizada.

”Um dos trabalhos criados para esta exposição, Bravura (Não vaciles põe-te a andar), (...) parte de imagens de labirintos, jogos e banda desenhada, publicadas em jornais e revistas, nessa sobreposição entre palavras e imagens, o pincel e a tinta perdem protagonismo para dar prioridade a elementos impressos e retirados da ‘baixa’ cultura, mas que, por contraste, assumem uma escala elevada em termos de dimensão e espaço.” P8

Também a referência à análise de **obras específicas** está presente em 50% dos portefólios como mostra o quadro infra.

Quadro 13: Obras específicas

Indicador	Artistas	Excertos do Portefólio
Obras específicas	João Vieira	“Uma Rosa É, tem como mote um verso do poema “Sacred Emily” de Gertrude Stein, (...) propondo a ideia tautológica de que as coisas são o que são. Esta pintura liga-se ao poema, mais do que pelo título, através da figuração das letras que, ao não perderem as suas propriedades linguísticas, permitem o ato de leitura. (...) há sentido na combinação das letras, que decorre da sua obediência à convenção da língua, perturbada apenas pela orientação da escrita na composição (...)” P1
		“Alfabeto” sugere uma inflexão na pintura de João Vieira, que podemos trabalhar a partir da diferença entre as duas bandas horizontais superiores apresentando o alfabeto em letra cursiva e as duas inferiores em letra formal(...)” P11
	Alberto Carneiro	“Nesta obra (Árvore Jogo/Lúdico em 7 imagens espelhadas), o artista trabalha a realidade e a sua imagem, num “espaço para a meditação e posse dos valores éticos”. O artista apresenta uma oliveira cortada em pedaços que se espalham pelo chão do espaço expositivo obedecendo à sua ordem natural – da raiz para a copa (...)” P9
		“Os troncos são o elemento da natureza apresentado em “Uma Floresta para os Teus Sonhos”, construída com 200 troncos de madeira de pinho tratados, de diferentes dimensões e alturas, e estes não só podem ser observados, como atravessados ou tocados (...)” P6
	Joana Vasconcelos	“Néctar” – para além de convocar Duchamp, a obra alicerça-se noutras referências: por um lado, a configuração do castiçal, utensílio doméstico que remonta à civilização romana e que, caindo em desuso com a invenção da eletricidade, ganhou estatuto e se afirmou como modo de distinção; por outro, o flagelo do alcoolismo (...)”P2
Isaque Pinheiro	“Hoje Amo-te” (2003), “aborda o culto do imediato e a extemporaneidade das relações amorosas nos dias que correm, tocando ao de leve na dissimulação encoberta entre o sexo e os sentimentos, de uma forma imensamente provocadora. Os lençóis brancos suspensos no ar, com a inscrição “Amo-te” marcada a vermelho vivo, remetem para um certo tipo de intimidade que se confina apenas ao reduto da cama, aos lençóis destapados que indiciam a entrega de algo ao outro, a partilha.” P4	

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

4.2.6.2 Análise formal

O aspeto formal faz menção à **linguagem plástica** utilizada pelos diferentes artistas, referindo-se especificamente aos elementos que constituem a gramática e a sintaxe pictural. De uma forma geral todos os elementos constitutivos da imagem foram alvo de atenção, destacando-se, todavia, os seguintes: a escala, as texturas, o volume, o espaço e as cores. A linguagem plástica foi um aspeto considerado em 100% dos portefólios.

Quadro 14: Linguagem plástica

Indicador	Artistas	Excertos do Portefólio
Linguagem plástica	João Vieira	"No espaço tridimensional em que nos encontramos e movemos, quando as letras ganham volume e se transformam em objetos com cerca de dois metros de espessura (...). Objetos que, livres, se combinam e agrupam entre si. É a possibilidade material da palavra, da frase, que define o seu próprio espaço." P1
		"A cor é fundamental na sua obra." P11
	Alberto Carneiro	"A floresta ou a montanha que eu trabalho num tronco de árvore ou num bloco de pedra fazem parte integrante do meu ser." P9
		"Daí que na sua obra simultaneamente encontramos um pendor geométrico, racional, emocional, físico, táctil de quem sabe que estas várias noções não são conceitos opostos." P6
	Ana Vidigal	"Ana Vidigal utiliza padrões repetidos e variados, papéis de embrulho, de parede, moldes de revistas de costura, é subtilmente cáustico, equilibrando-o com um vocabulário modernista e abstrato-geométrico, elevando o kitsch (padrões decorativos comuns e massificados) a erudito (...)." P3
		"Vidigal «arruma» a história por cores e imagens, e não por datas e factos." P8
	Joana Vasconcelos	"As cores fortes (...)." P10
		"Joana Vasconcelos é também conhecida pelas suas obras de grandes dimensões." P2
	Luís Mendonça	"A mancha é uma forma de expressão que dá vida às suas obras." P5
		"Os trabalhos evidenciam um aspeto monocromático (...)." P7
Rui Sanches	"O volume e o espaço são importantes para as suas peças(...)." P12	
Isaque Pinheiro	"O trabalho de Isaque Pinheiro caracteriza-se por uma evidente legibilidade cognitiva, notória na economia da comunicação plástica – morfológica, cromática, material – que permite o reconhecimento dos signos (objetos e formas) e da sua fenomenologia." P4	

Também o **processo criativo** foi caracterizado por 41,6% dos portefólios, percebendo-se assim melhor as intencionalidades artísticas dos autores.

Quadro 15: Processo criativo

Indicador	Artistas	Excertos do Portefólio
Processo criativo	Alberto Carneiro	"O processo do artista começa ou termina na natureza." P6
	Ana Vidigal	"Numa entrevista que a artista Ana Vidigal deu a Susana Pomba em sua casa, que por sua vez também é o seu atelier refere que trabalha por fases, e que essas fases são as exposições. E que o motivo pelo qual começa a trabalhar para uma exposição é ter realizado uma recolha recente que realmente lhe interessou ou ter começado a abrir caixas, e ter descoberto coisas que têm um grande significado para ela." (Ana Vidigal.Galeria 111, 2005). P3
		"A sua obra é também caracterizada por uma descontextualização e recontextualização de objetos (encontrados e reciclados), imagens e também das palavras, já que em grande parte dos seus trabalhos o uso de frases, retiradas de livros, revista ou filmes está presente. Ana Vidigal é uma pintora, mas uma pintora que trabalha com as palavras e as imagens." P8
Joana Vasconcelos	"O processo criativo passa por uma busca constante de temas da cultura popular." P10 "A natureza do seu processo criativo provém da apropriação, descontextualização e subversão de objetos simples do quotidiano e da tradição portuguesa. Esta, através da sua arte, oferece-nos uma visão cúmplice e crítica da sociedade contemporânea." P2	

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

91,6% dos portefólios referenciam a **organização compositiva** como demonstram partes do texto que constam no quadro seguinte:

Quadro 16: Organização compositiva

Indicador	Artistas	Excertos do Portefólio
Organização compositiva	João Vieira	“O plano pictórico desta grande tela é organizado em quatro bandas horizontais onde, não obstante a simetria gerada, confirmada pela definição de uma moldura e pela disposição regular das letras. (...) Há, por isso, uma dimensão compositiva assente no mote gestual: as letras como estrutura-base relacionadas numa composição maior, ordenada pela superestrutura do quadro” P11
	Alberto Carneiro	“A escultura torna-se um resultado de convergência entre espaço e o tempo.” P9
		“A organização das obras que pretende fazer tem a ver com o processo de realização e comunicação dos conceitos.” P6
	Ana Vidigal	“A pintura é feita por acumulação de diversos materiais na tela. As suas colagens podem assumir duas vertentes, nomeadamente colagens sobre a tela ou colagens tridimensionais, como é exemplo os bonecos de peluches embalados em plástico e fita-cola.” P3
		“Ana Vidigal amplia imagens, sobrepõe outras, volta a colar, volta a pintar, camada em cima de camada.” P8
	Joana Vasconcelos	“Tudo se organiza por formas, materiais, significados.” P10
		“Associação de vários objetos do quotidiano que se articulam para evidenciar uma mensagem.” P2
	Luís Mendonça	“A mancha, o claro e escuro, o pormenor dos recortes em diferentes partes da folha criam um ritmo importante para a ilustração.” P5
“A figura e o fundo em contraste contínuo (...)” P7		
Isaque Pinheiro	“Os elementos da linguagem plástica organizam-se para criar ilusões de ótica, relações impossíveis de concretizar na realidade.” P4	
Rui Sanches	“As suas obras conjugam diferentes elementos que compõem um todo.” P12	

No que concerne à **utilização das técnicas**, a arte contemporânea concedeu-lhes um maior protagonismo, ampliando-lhes a sua repercussão, despertando-lhes as suas potencialidades. A **técnica** deixa de ser algo que se faz “sempre da mesma maneira” para ser submetida a uma investigação plástica, daí resultando um modo de fazer suscetível de múltiplas formalizações. A técnica, diz René Berger (1976), “não é simplesmente um conjunto de procedimentos para executar formas mas participa por si mesma **na génese das formas**” (p. 130). Em todos os portefólios (100%) foram apresentadas as técnicas utilizadas pelos artistas.

Quadro 17: Técnicas

Indicador	Artistas	Excertos do Portefólio
Técnicas	João Vieira	“(…) João Viera dedica-se ainda à criação de happenings e de performances.” P1
		“Progressivamente, letra e pintura conquistaram espaço e afirmaram-se simultaneamente como escultura e o contexto de ação propício ao desenrolar de eventos” P11
	Alberto Carneiro	“Escultura e instalação.” P6
		“O uso da fotografia a preto e branco para registar e documentar a ação, muita das vezes mostrada em sequência, reforça a ideia que Alberto Carneiro pretende passar para quem vê as suas obras: a arte é uma segunda natureza e não a representação da natureza.” P9
	Ana Vidigal	“A pintura é feita por acumulação de diversos materiais na tela.” P3
		“A pintura, colagem, recorte e instalação são técnicas muito utilizadas pela artista Ana Vidigal.” P8
	Joana Vasconcelos	“A escultura aparece como a forma de eleição da artista trabalhar.” P10
		“Esculturas e instalações (...), assim como o recurso à performance e aos registos vídeo ou fotográfico, colaboram na materialização de conceitos desafiantes das rotinas programadas do quotidiano.” P2
Luís Mendonça	“A Ilustração, o desenho, a aguarela, a pintura e recorte em papel kraft são algumas das técnicas de que se serve o Luís Mendonça nos seus trabalhos. P5	
	“Este é editor, designer gráfico, ilustrador, escultor, etc...” P7	
Isaque Pinheiro	“O artista utiliza a escultura e a instalação na sua obra.” P4	
Rui Sanches	“Trabalha a escultura e o desenho.” P12	

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Analogamente ao que ocorreu com as técnicas, os artistas **utilizam os materiais** ajustando-os à sua forma de sentir e pensar. Em 100% dos portefólios (100%) estes materiais são mencionados.

Quadro 18: Materiais

Indicador	Artistas	Excertos do Portefólio
Materiais	João Vieira	"Obras com óleo sobre tela, tendo no entanto, obras que recorrem ao azulejo, poliéster e aplicação de litografia em papel." P1
		"As tintas marcam uma presença constante na sua obra." P11
	Alberto Carneiro	"Os materiais mais comuns são a madeira e todos aqueles que advêm da Natureza." P9
		"Os materiais então usados pelo escultor para a elaboração das suas obras inicialmente eram a madeira, a pedra e o marfim, contudo ao longo da sua carreira utilizou muitos outros materiais como ramos de árvore, paus, espelhos, vidros, barro, ramos de urze, fotografias, plástico, ferro, o (acrílico) e por fim amostras de terra, água e carvão." P6
	Ana Vidigal	"Grafite, objetos do quotidiano, tecido, acrílico são alguns dos materiais mais utilizados pela artista." P3
		"Material de retrosaria, papel decorativo, fita adesiva, revistas, plástico, brinquedos, papel de embrulho, banda desenhada, objetos variados." P8
	Joana Vasconcelos	"A artista inspira-se nos objetos do nosso quotidiano, apropriando-se do seu sentido mais filosófico e descontextualizando os objetos do seu meio natural." P10
		"A artista utiliza materiais da cultura popular." P2
Luís Mendonça	"Vários tipos de papéis sendo o papel kraft o mais usual." P5	
	"Guache, papéis diversificados (...)." P7	
Isaque Pinheiro	"São vários os materiais que fazem parte da sua obra: madeira, mármore, resina, fita-cola..." P4	
Rui Sanches	"A madeira, a cortiça, o gesso são alguns dos materiais mais usuais na sua obra." P12	

O **artista procura na realidade** os materiais que melhor sensibilizem as suas ideias de vanguarda, ampliando assim o campo material. Logo, os **materiais refletem a vida**.

Em bom rigor podemos compreender pelos artistas selecionados que todos buscam novas e diferentes soluções ao nível do material indo ao encontro de múltiplas possibilidades, **experimentando para tal todos os materiais** que encontram ao seu redor.

"(...) tintas, material de retrosaria, papel decorativo, fita adesiva, revistas, plástico, brinquedos, papel de embrulho, banda desenhada, objetos variados." P2

A arte descobre novas possibilidades na observação dos meios técnicos e interessa-se por **materiais extra-artísticos**.

"Neste experimentalismo, os novos materiais industriais (poliuretanos, espumas flexíveis, tinta de automóvel) desempenham um papel fulcral." P3

De instrumento de auxílio o **material passa a ser um elemento agente**, cuja função estética, é, além disso, crítica e artística.

“As suas esculturas assemelham-se de tal maneira com matéria orgânica que, por vezes, somente um olhar mais próximo e atento ou a capacidade de toque conseguem desmascarar a ilusão de ótica relativamente ao material que compõe cada obra”. P4

4.2.7 Outros materiais

Informação adicional à solicitada surge em 41,6% dos portefólios dos estudantes através de **citações proferidas pelos artistas**.

Quadro 19: Citações proferidas pelos artistas

Indicador	Artistas	Excertos do Portefólio
Citações proferidas pelos artistas	João Vieira	“A minha escrita (desenho, pintura) é difícil de ler. Mas Deus, que escreve direito por linhas (ou letras) tortas, talvez me ajude nesta humilde imitação. Espero que sendo os meus textos, tal como os de S. João, difíceis de ler, sejam também, fáceis de amar.” (João Vieira, 2003) P1
	Alberto Carneiro	“A minha primeira casa foi em cima da cerejeira que hoje é uma escultura. Entre o meu corpo e a minha terra houve sempre uma identidade profunda.” P6
		“Eu e a arte não sabemos ao certo quem somos mas temos a certeza de sermos um do outro, e isto é tudo de que precisamos para a vida.” P9
	Ana Vidigal	“Uma das minhas memórias de infância são os livros da Anita, (...) não propriamente pelo que a Anita fazia, mas pelos desenhos. E depois, lembro-me que uma das minhas grandes discussões com a minha mãe, que era extremamente arrumada, era como organizar a minha estante onde tinha a coleção toda da Anita. A minha mãe punha 1, 2, 3, 4, 5... e eu punha encarnados, amarelos, azuis, por cores.” (Ana Vidigal, 2009). P8
Rui Sanches	“O que é que esperas do teu trabalho? Que me surpreenda... É um caso bem-sucedido, quando a escultura se transforma em algo de que eu não estava à espera, que me surpreende, que me ultrapassa, que vai para além da minha capacidade de imaginar, de ver o que é que aquilo vai ser.” (Entrevista de Maria Nobre Franco a Rui Sanches) ” P12	

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Também **excertos de textos críticos ou entrevistas dadas pelos artistas** estão patentes em 41,6% dos portfólios.

Quadro 20: Excertos de textos críticos ou entrevistas dadas pelos artistas

Indicador	Artistas	Excertos do Portefólio
Excertos de textos críticos ou entrevistas dadas pelo artista	João Vieira	“Ao trabalhar a partir do alfabeto e não de poemas, como por exemplo em Uma Rosa É, o pintor parece retornar à base teórica do Lettrisme, em que os poemas deveriam ser esvaziados de qualquer conteúdo semântico, interessando apenas o trabalho formal do som.” (André Silveira, 2013) P11
	Ana Vidigal	“Menina limpa, menina suja”, (...) é uma oportunidade única para ficar a conhecer as várias facetas da obra desta artista - a pintura abstrata, as colagens, os objetos, as instalações. Um trabalho que, sem facilitismo mas com muita perspicácia e ironia, olha para a condição da mulher, para a família, para as memórias, para o Portugal que fomos e que somos.” (Maria João Caetano in Diário de Notícias).” P3 “A eficácia da obra de Ana Vidigal vem desta ligação permanente entre o social e o pessoal. Toda a sua obra procede da sua vida, mas, no seu entender, a sua vida é também ação e intervenção.” (Luísa Soares de Oliveira in Público) P8
	Joana Vasconcelos	“As obras da artista apropriam-se de objetos facilmente identificáveis na vida de todos os dias, alterando-lhes a sua [...] funcionalidade.” (João Fernandes) P2
	Isaque Pinheiro	“A análise da obra de Isaque Pinheiro revela alguns indícios de coincidência, que podem trazer pelo menos uma hipótese: a de que a sua motivação criativa se encontra plenamente preenchida quando expressa as vicissitudes do processo ontológico em que está inserida.” (Susana Vaz, 2004) P4

Um glossário é apresentado por 25% dos grupos, onde vêm explicitados os termos que não eram claros para os estudantes e que os mesmos decidiram pesquisar, nomeadamente, movimentos artísticos, técnicas e outros artistas que se relacionam com o trabalho efetuado. Apresentamos como exemplo alguns dos termos incluídos:

“A **escultura** é uma arte que representa imagens plásticas em relevo total ou parcial. Existem várias técnicas de trabalhar os materiais, como a fundição, a moldagem, entre outras, para a criação de um objeto.” P1

“A **instalação** é um género de obra de arte que ocupa um ambiente, que pode ser percorrida pelo espetador. Este tipo de arte convida o espetador a passear-se pela obra em vez de ficar parado a olhar para uma tela ou escultura.” P6

“O **Ready Made**, uso de objetos industrializados que passam a fazer parte do vocabulário artístico (...), Duchamp apropriar-se de algo que já está feito: escolhe produtos industriais, realizados com finalidade prática e não artística (urinol de louça, pá, roda de bicicleta), e eleva-os à categoria de obra de arte.” P4

4.2.8 Reflexões dos estudantes

Apenas 50% dos portfólios contêm reflexões. Estas reflexões espelham o início de uma sensibilização para a compreensão das artes na atualidade que vai ao encontro de alguns

dos pressupostos da pós-modernidade, como o cruzamento das **representações culturais serem motivadas pelas transformações da vida contemporânea.**

“Os artistas contemporâneos mostram-nos muito do panorama vivido na nossa sociedade.” P2 - E10

“A arte atual é o espelho da nossa vida.” P4 - E19

“Menina limpa, menina suja” (...) – mostra o retrato da sociedade (nos últimos 30 anos) em que estão patentes relações antagónicas que espelham ora valores, moralismos e assimetrias.” P3 - E15

“A preocupação com o ambiente e o homem são assuntos que não nos podem deixar indiferentes.” P6 - E30

O **alargamento dos horizontes** sobre a arte contemporânea também se refletiu em alguns comentários:

“Eu pensei que os artistas trabalhavam todos de acordo com as mesmas técnicas. Técnicas mais tradicionais como a pintura, o desenho e a escultura. Mas passei a conhecer novas formas de intervenção como, por exemplo, instalação.” P1 - E5

“Nunca pensei em arte contemporânea. Apenas sabia que não gostava. Hoje tenho uma ideia diferente. As suas potencialidades pedagógicas são enormes!!” P 10- E45

Também o **enfoque interdisciplinar** foi um dos aspetos salientados pelos grupos. A interdisciplinaridade como metodologia pedagógica permite aos estudantes ajudá-los a entender que os saberes são dinâmicos e interligados entre si numa atuação holística, tendo a compreensão de que nada funciona isoladamente. A interdisciplinaridade é “uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspetos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (Fazenda, 2002, p. 11) Esta ideia está presente em muitos depoimentos, dos quais salientamos os seguintes:

“Os artistas misturam tudo: a pintura, a escultura, outras áreas do conhecimento...tudo se articula.” P3 - E14

“Esta amálgama de temas e formas é o que torna a arte um documento vivo e atual.” P10 - E50

“Na educação artística a interdisciplinaridade pode ser trabalhada pois a arte contemporânea não delimita fronteiras entre as diferentes áreas artísticas.” P2 - E11

Por fim, de realçar o **respeito sobre a arte** contemporânea.

“Ganhei um grande respeito pelo trabalho artístico contemporâneo.” P3 - E35

“Afinal os artistas sabem o que fazem e para que o fazem. De facto não se pode deixar de fora da educação esta área.” P6 - E31

“Quando se percebe a intenção do artista, e sobretudo a forma diferente de trabalhar e se fala com o artista, como eu tive oportunidade de o fazer, ganha-se um respeito enorme pelo seu trabalho e pela obra em si.” P4 – E21

4.3 Síntese dos resultados

No início desta atividade os estudantes não perceberam o interesse e a utilidade das propostas e, como tal, sentiram-se menos motivados para a sua concretização. Esta realidade pode verificar-se na caracterização da vida e obra dos artistas onde surgem textos acrílicos, muitas vezes colados a textos já publicados em catálogos e sobretudo em sítios na internet. Porém todos os estudantes conseguiram resolver positivamente este tipo de atividade, pese embora se terem observado diferentes níveis de consecução.

Com o desenvolvimento da atividade 58,3% dos grupos incluíram nos seus portefólios trabalhos adicionais não sugeridos pela professora, nem considerados de carácter “obrigatório”, evidenciando empenho e dedicação na construção do seu portefólio.

Foi efetuada ainda uma reflexão apenas por 50% dos grupos sobre esta primeira atividade salientando múltiplos aspetos positivos:

A aprendizagem de conteúdos relacionados com a arte e artistas até então desconhecidos ou parcamente conhecidos (75%)

“Todos os elementos do grupo já conheciam alguns trabalhos desta artista, mas não conheciam em profundidade e estavam longe de imaginar a imensidão da criatividade de Joana Vasconcelos. Foi gratificante a elaboração deste trabalho, pois assim ficamos a saber, em certa parte, mais sobre arte e sobre esta artista que tão bem tem representado o nosso país.” P2- E6

- **Respeito pela arte e por artistas contemporâneos (50%)**

“Eu antes julgava que a maior parte dos artistas atuais não sabiam o que faziam (...). Questionava-me sempre porquê fazer aquilo que qualquer um pode fazer? O que quer dizer aquela obra? Hoje compreendo melhor os seus intuitos e quando não entendo procuro informação” P10- E44

- **Conhecimento sobre o mundo atual (75%)**

“A arte reflete a vida”.P4;

“A obra de arte é um documento que nos informa sobre os temas atuais, sejam eles agradáveis ou não.” P6

4.4 Análise dos dados da atividade 2 – atividades pedagógicas

Esta atividade focou-se no **levantamento de atividades pedagógicas** relacionadas com arte contemporânea. Os estudantes foram convidados a pesquisar atividades vocacionadas para crianças de 1º Ciclo do Ensino Básico desenvolvidas em serviços educativos de museus de arte contemporânea. Como se constata nos portefólios, todos os grupos optaram pela pesquisa na internet e por efetuar uma entrevista a coordenadores dos serviços educativos de alguns museus. Através da narração os estudantes descreveram as ações ocorridas durante o processo de pesquisa. Adotaram uma focalização fragmentada e enumerativa, assumindo-se como um texto que eles criaram a partir de elementos por si considerados como relevantes e/ou como suficientes para a construção do pedido efetuado.

Paralelamente, é de realçar que todos os estudantes demonstraram interesse em entrevistar um(a) coordenador(a) de um serviço educativo de um museu para perceberem melhor a realidade dos serviços educativos e a tipologia de atividades apresentadas. No entanto, devido a limitações de tempo, de custos, e como estudavam no Porto, apenas tinham ao seu dispor o Museu de Serralves, o único que se dedica a atividades relacionadas com arte contemporânea. Para atender ao pedido suscitado pelos estudantes revelador de interesse num conhecimento mais aprofundado da realidade estudada teve que se abrir a nossa proposta a outro tipo de museus para dar resposta a todas as solicitações. Neste propósito, não ficamos apenas circunscritos a museus de arte contemporânea, abrangendo assim outros, da área geográfica do Porto e um de Lisboa, que possuem um serviço educativo e proporcionam atividades artísticas para crianças cuja faixa etária nos propúnhamos trabalhar. Esta extrapolação da proposta pedida cingiu-se a uma entrevista que os estudantes entenderam pertinente efetuar para conhecer mais de perto, as pessoas os espaços e as atividades vocacionadas para as crianças. Para a maioria foi a primeira vez que visitou um museu. Foram alvo de uma entrevista os coordenadores dos seguintes museus: Museu Nacional Soares dos Reis; Museu da Casa do Infante; Museu do Romântico; Casa Museu Marta Ortigão Sampaio; Museu do Carro Elétrico; Museu de Serralves e Museu Coleção Berardo.

Para melhor operacionalizar esta atividade, dividiram-se os 12 grupos pelos diferentes museus, ficando dois grupos (um de cada turma) com o mesmo museu. Esta necessidade de colocar dois grupos diferentes a trabalhar o mesmo museu prendeu-se com o facto deles expressarem vontade em querer trabalhar esses mesmos museus e por outro lado evitar fazer a mesma entrevista duas vezes aos coordenadores dos serviços educativos no mesmo espaço de tempo. De salientar que apenas 2 grupos decidiram fazer o trabalho sozinhos pois o seu interesse recaiu em museus, que por razões diferentes, não foram alvo do interesse dos colegas. Foram eles o

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Museu Coleção Berardo e o Museu Marta Ortigão Sampaio.

4.4.1 Museus em Portugal

Como era intenção dos grupos fazerem uma entrevistas aos coordenadores dos serviços educativos dos museus previamente selecionados, demos inicio à elaboração de um guião de entrevista que foi elaborado e discutido por todos em plena aula e a análise das entrevistas foi efetuada tendo em consideração categorias, subcategorias e indicadores como se pode ver no quadro seguinte. Este quadro apresenta a síntese do trabalho de análise das entrevistas, efetuado por uma das turmas (que implicou 30 estudantes). Dele constam as entrevistas aos responsáveis pelos serviços educativos dos seguintes museus:

- E1 – Museu Nacional Soares dos Reis
- E2 – Museu Casa do Infante
- E3 – Museu Romântico da Quinta da Macieirinha
- E4 – Museu do Carro Elétrico
- E5 – Museu Marta Ortigão Sampaio
- E6- Fundação Serralves

Quadro 21: Categorias, subcategorias e indicadores

CATEGORIA	SUB - CATEGORIA	INDICADORES
1. Caracterização socioprofissional	1.1. Nome	E1: Adelaide Carvalho
		E2: Daniela Ferreira
		E3: Maria Helena Pimentel Barbosa
		E4: Olga Sousa
		E5: Isabel
		E6: Liliana Coutinho
	1.2. Idade	E1: "Tenho 47 anos"
		E2: "41"
		E3: "(...) 58 anos (...)"
		E4: "(...) tenho 56 anos."
		E5: "52 anos"
		E6: " Ah.tenho 36 anos (risos)."
	1.3. Área de formação	E1: "[...] História da Arte, e fiz Pós-Graduação em Mitologia."
		E2: "[...] Sou licenciada em arqueologia. Tenho uma pós-graduação em gestão cultural e tenho um mestrado em gestão da qualidade..."
		E3: "(...) História da Arte (...)"
		E4: "Área de formação eu sou hum... socióloga."
		E5: "Sou formada em História"
		E6: "(...)Sou licenciada em Escultura pela Faculdade de Belas Artes do Porto. Mestrado, tenho mestrado em Curadoria de Exposição pela Faculdade de Belas Artes de Lisboa e doutoramento em Estética e Ciências da Arte(...)"

1. Caracterização socioprofissional	1.4. Habilitações Literárias	E1: "Eu sou licenciada"
		E2: "Eu sou licenciada"
		E3: "(...) Licenciada em história de arte (...)"
		E4: "Hum, portanto, depois fiz o mestrado em 1992 em psicologia social aplicada..."
		E5: "Sou formada em História, e fiz uma pós-graduação em Gestão do Património e da Cultura"
		E6: "(...) doutoramento em Estética e Ciências da Arte pela Universidade de Paris (...)"
	1.5. Cargo exercido	E1: "...além de ser responsável por uma coleção, aliás por duas coleções neste museu, eu tenho esta tarefa, realmente de coordenar quer as marcações das visitas, quer o contacto com os diferentes públicos..."
		E2: "sou responsável. Ah ... eu estou responsável pela dinamização das atividades do serviço educativo, pela vigilância do museu . Pela divulgação das atividades que são organizadas «nesta» nesta instituição."
		E3: "(...) coordenadora do serviço educativo (...)"
		E4: "Hum em que o cargo que ocupo portanto, sou a coordenadora, dos serviços educativos, exato."
		E5: "Responsável pelos serviços educativos do museu Marta Ortigão Sampaio"
		E6: "Sou a coordenadora do Serviço Educativo."
	1.6. Competências profissionais	E1: "Eu posso-vos dizer que sou a responsável pela coleção de têxteis, e também pela coleção da pirâmide...", "Eu também faço visitas ..."
		E3: "(...) coordenadora do serviço educativo (...)"
		E4: "As competências é exatamente a coordenação..."
		E5: "Fiz algumas cadeiras em História da Arte, fiz um curso de psicologia na Faculdade de Letras, uma pós-graduação em Gestão do Património e da Cultura, cursos de temática cultural, fez parte do mestrado, fez a tese, e completei o mestrado."
		E6: " Dentro do cargo que ocupo, as minhas competências dentro do cargo que ocupo, que vão desde, como disse à pouco, a criação de programas públicos em torno da...da em torno da vertente artes."
		E1: "... diretamente ligada à área da educação essa foi a minha última formação."
	1.7. Ações de formação concluídas	E2: "...a última talvez deve de ter sido em maio, uma de organização externa da câmara. De rotas culturais. E também nessa altura em maio gestão e qualidade da câmara."
		E3: "(...) último trabalho que tive até foi com a Dr.ª Alice Semedo que é daqui da Faculdade de Letras que estão os mestrados ligados à área de Educação e sociologia (...)"
		E4: "(...) foi mesmo no âmbito das políticas educativas que até foi mesmo na Faculdade Lusófona..." "Foi em fevereiro deste ano. Acho que foi em fevereiro deste ano."
		E5: "Participei em workshops, estive empenhada em projetos mas não tive tempo de o fazer."
		E6: " Sim, costumo assistir a muitas conferências e seminários ahhh.A ultima ação de formação foi aqui ah em Serralves, uma ação de formação interna (...) como é que o nosso comportamento aqui evolui em prol do ambiente, coisas a nível de apagar as luzes,ahhh reciclagem, cuidados ahhh enfim como é que a nossa, o nosso trabalho aqui no dia-a-dia ahhh age não é?!(...)essa foi a ultima, em nível de conferencias ah já foi em, a última foi no, na frize que é uma feira de arte contemporânea ah que tem lugar em londres todos os anos, ahh onde assisti a uma conferencia acerca de ah de projetos ahh educacionais desenvolvidos por artistas, portanto, foi agora à cerca de duas semanas mais ou menos."
		1.8. Interesse em novas formações/áreas
E3: "(...) tudo o que seja, todas as novidades que faça que hajam outros parceiros, por isso é que isto é, isto foi uma grande inovação que se fez com a Faculdade porque estão as, os serviços educativos de todos os museus e está ligado com a universidade (...). Saber como os outros serviços educativos trabalham, quais são os certificados, portanto claro que isto é importantíssimo (...)"		
E4: " Uma pessoa tem de andar sempre atualizada". "Nós vivemos numa sociedade em mudança e como tal temos que acompanhar evolução, se não, os outros ultrapassam-nos."		
E5: "Fiz a última graduação há uns dez anos, congelei cadeiras "		
E6: "Geral,geral aqui uma referência a arte artística e a questões pedagógicas ligadas a arte, isso é algo, há tanto trabalho que está a ser desenvolvido nessa área, ahhh que, é necessário uma formação constante é necessário estarmos sempre a perceber o que que o que os nossos parceiros estão a fazer, e o que as pessoas nas universidades estão a pensar aahh..."		
"é preciso sempre haver uma formação contínua, às vezes não há muito tempo porque há tanto trabalho aqui dentro"		

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

2. Enquadramento do serviço educativo	2.1. Importância do serviço educativo	E1: "O serviço educativo está presente em tudo o que se faz... isto é, em função e tudo o que se faz cá dentro, e em público... ah, hum... que se consiga sempre arranjar um meio, um modo de comunicar com o público, com todo o público [...]"
		E2: "Divulgar o arquivo histórico ao Público [...]"
		E3: "(...) toda a importância (...)"
		E4: "É determinante para ter público! É determinante... porque, quem... vá lá, quem fundou os serviços educativos aqui neste museu fui eu. Eu vim para aqui para este museu em 1998, não existiam serviços educativos. Hum, posso vos dizer que no espaço de um ano, se triplicou o público. E porquê? Porque há a preocupação de facto de criar públicos! É assim temos de criar públicos, e depois fidelizá-los. Não é?! Porque, criar dá muito trabalho, portanto atrair públicos, dá muito trabalho, mas fidelizá-los é tão importante como criá-los!"
		E6: "Aahh, eu acho que é fundamental é importantíssimo, porque o serviço educativo é um pouco ahh a porta, a ponte com o resto da sociedade não é?! entre o museu e a sociedade a qual pertence não é? (...)"
	2.2. Objetivos	E1: "Os objetivos do serviço educativo são... hum... precisamente este, tornar o museu acessível a todos..."
		E2: "Divulgar o arquivo histórico...trabalhar acessível a cultura..."
		E3: "(...) Eu vou dar aqui uma coisa que tem os objetivos do museu (...). Eu tenho aqui, depois dou-vos, eu mando-vos por 'mail' ta bem? Eu tenho a missão do museu, tenho os objetivos do museu e depois tenho a missão do serviço educativo e tenho os coisões todos também dos objetivos do serviço educativo."
		E4: "(...)ter público!"
		E6: "é precisamente dar entender como criar pontos, estabelecer relações não é?! É fundamental porque ahh é é no trabalho do serviço educativo que não é entendido como um mero, os nossos monitores por exemplo não trabalham só no sentido de dar as informações ahh de formatar não é transmitir, trabalham precisamente no sentido de aumentar e desenvolver a relação que cada pessoa podem ter com o museu e com as propostas que aqui são apresentadas"
	2.3. Organização	E1: "Eu gostava que fica-se claro, todos os técnicos superiores, ah hum... desta casa, neste momento... ah, colaboram nomeadamente, na organização das visitas, nós temos gente da área do design [...], os responsáveis pela pintura e escultura... ah, os responsáveis pelas artes decorativas... agora, todos trabalham aqui..."
		E2: "Neste momento trabalhamos oito pessoas"
E4: "(...) nós aqui trabalhamos com pessoas de áreas diferentes do saber porque por exemplo tem a Francisca que é educadora de infância, depois tem o Pedro que é formado em Turismo, a Tânia é formada em História da Arte, e temos um que é formado em animação sociocultural portanto são áreas do saber completamente diferentes, é verdade... e depois temos as atrizes que são profissionais"		
E5: "Normalmente quando tinha tempo ficam a manhã toda, das dez até ao meio dia, claro quando é turmas do secundário, tem que ser mesmo uma visita mais curta, mas normalmente da faixa etária dos seis aos nove, é numa manhã."		
E6: "(...) é um serviço bipartido cuja coordenação é partilhada por mim e por a Elizabeth Alves, somos as duas coordenadoras, ela na parte do parque e eu na parte das artes (...)"		
" (...) E depois somos uma equipa de quatro produtoras aahh mais afetas a parte da do museu aahh a Cristina Lapa, que é alguém que está mais perto do trabalho desenvolvido nas escolas aahhh e com e com a parte mais ligada à inclusão social e a Diana Cruz aahhh toda a restante produção... depois a Anabela Silva (...)"		
E2: "Temos atividades para o ano todo e funciona de terça a domingo"		
2.4. Funcionamento	E4: "Obviamente, que temos que preencher os espaços vazios, no, nas férias letivas. Então nesse caso, promovemos as atividades. Também já promovemos olhe, hum... olhe no Natal promovemos muito esta atividade não com as escolas, porque é assim, os professores durante o... as férias também a... estão de férias e querem descansar (risos)! Dos miúdos pá! No Natal promovemos isto para famílias, e para avós, avós e netos, pronto, no Natal. Na Páscoa, às vezes, nós hum... trabalhamos com uma empresa que é de ciência divertida e fazemos oficinas de ciência. Portanto. Mas, normalmente, isto não tem nada a ver com as escolas, nas férias letivas não tem nada a ver com a escola, porque é assim, como eu acabei de dizer os professores estão de férias e portanto... Temos de trabalhar com outro tipo de público não é?" "As oficinas são nas férias, Natal, Páscoa e Julho. Agosto não, porque em Agosto também vamos de férias e Agosto aqui, é assim, como eu já de início vos disse, como nós trabalhamos muito com as escolas, para mim Agosto é um tempo muito morto."	
	E5: "Funciona sempre, exceto à que é limpeza do museu e preparação das atividades e é quando temos mais trabalhos, não chega para tudo mas trabalha-se de segunda à sexta e também ao sábado e domingo."	
	E6: "(...) então o serviço educativo funciona todos os dias com visitas guiadas, oficinas aahh que podem ser, podem ser que as escolas nos podem pedir todos os dias este tipo de atividades portanto isto é algo transversal o ano inteiro depois ao fim de semana quando tem atividades, programas de oficina para famílias aahh e também certas visitas guiadas como as que aconteceu ontem (...) de preparar oficinas e programas e nestas atividades ligadas a férias da Páscoa, férias de Natal e as férias de verão (...)"	

3. Tipologias de atividades para crianças dos 6 aos 9 anos	3.1. Identificação das atividades (exemplos)	E1: "Uma das atividades, que nós fazemos com os mais pequenos, com o vosso grupo etário, com o vosso grupo de trabalho, é precisamente fazer uma visita a um museu, a uma área específica, quer da pintura ou quer da escultura, que é a mesma área, a parte da área das artes decorativas, e depois tornar possível que este grupo de crianças ter uma experiência com a cerâmica..." "as visitas fazem a parte essencial da nossa oferta", "...as visitas fazem a parte essencial da nossa oferta", "...podem vir conhecer o museu, mas eu acho que era melhor vir conhecer um bocadinho do museu, e... hum... depois tentar... ahn... conhecer o museu e depois tentar conhecer um bocadinho do museu, e depois ter uma conversa em frente a uma peça, sempre com alguns materiais, uns levam um puzzle, outro com um workshop, temos uns puzzles gigantes... ah, hum... com peças de esculturas de Soares dos Reis, por exemplo."
		E2: "...Visitas Orientadas, oficinas pedagógicas..."
		E3: "(...) romantismo (...)"
		E4: "(...) ter os áudio-guias (...); visitas guiadas, ateliês de reciclagem, hora do chá (para os idosos), aniversários"
		E5: "Temos um, por acaso tenho que ver, porque nós temos neste momento muita coisa a mudar agora"
	E6: "essencialmente visitas guiadas, visitas a oficinas ou oficinas aahh visitas guiadas à exposição ou à arquitetura também aahh também usamos o museu e a casa como objeto de exploração, as oficinas são feitas em salas e são ahhh enfim tem um lado mais como o nome indica oficina oficial e de experimentação não é?!"	
	3.2. Objetivos/idades	E2: "Incidir nos Brasões, realizar maquetes, horas de conto, atividades fora de portas [...] para essa faixa etária."
		E3: "(...) vocacionado para os sextos, e depois décimos, décimos primeiros, décimo segundo ano (...)"
		E4: "O objetivo, é assim, o nosso objetivo eu sei qual é, o objetivo das escolas quando os trazem aqui ou é, cada uma tem os seus interesses particulares. O nosso..." "Sim, sim! Para saber o tipo de atividade que vão fazer... Agora, hum... o nosso objetivo é preencher exatamente os tempos vazios, porque é assim se durante o ano, não quero, não faço, não promovo este tipo de atividades, porque nós não temos tempo para isso, não é?! Obviamente, que temos que preencher os espaços vazios, no, nas férias letivas."
		E5: "6/9 anos de idade"
		E6: "estou cá há muito pouco tempo, ainda não conheço propriamente como é que elas, conheço as sinopses, conheço as ideias mas não conheço como é que elas se realizam, ainda não tive tempo, ainda não tive oportunidade de observá-las realmente"
	3.3. Elaboração e programação das atividades	E1: "Estes 3 foram feitos por uma pessoa que já cá trabalhou no museu [...] formação dela é na área educativa... ah, ela é uma pessoa que sempre trabalhou... a licenciatura dela é em belas artes ah... mas sempre trabalhou em museus e... e na área educativa, sobretudo com as crianças. Ah... Estes 3 são da autoria dela. Estes dois já são... já são... autoria, ah... pronto há aqui uma participação variada, mas a colega de que vos falei, que está mais ligada ao serviço educativo, isto é, todas as pessoas que vos falei, todos os técnicos que fazem visitas, todos eles são responsáveis por uma ou outra coleção, esta colega está mais ligada ao serviço educativo, sempre desempenhou mais tarefas, ah... ligadas àquilo que entendemos por mediação entre o museu e o público em geral."
		E2: "...uma ou duas pensamos [...] mas todos participamos"
		E3: "(...) sou eu do serviço educativo sou eu que tenho que as preparar."
		E4: "Nós fazemos atividades, é assim normalmente as atividades que nós fazemos com os aniversários, fazemos na... nas oficinas, normalmente propomos um tema que é hum... fazer, construir " construir uma cidade que seja ecologicamente sustentável". E depois os miúdos uns são muito, uns são os jardineiros, outros os, o por exemplo os arquitetos paisagísticos, outros são os lixeiros, outros são hum... os trabalhadores por exemplo hum... da... da... de um hospital ou os habitantes de uma casa e cada um tem de fazer as árvores, outros fazem as ruas, outros fazem os... os elétricos, porque a proposta de transporte são os elétricos! Porque são os carros ecologicamente mais sustentáveis! Pronto, agora neste caso, também temos que por o metro (risos)! De vez em quando lançamos, mandamos, fazemos com os rolos de papel higiénico encadeados uns nos outros."
		E6: "os nossos colaboradores que apresentam propostas que são sempre discutidas comigo, geralmente com a coordenação do serviço aahh há também, temos também uma colaboração preciosa da Professora Elvira Leite, que é a, a consultora do, enfim do serviço educativo de Serralves, há mais de vinte anos talvez"
"as vezes têm sido programadas com alguns meses de antecedência mas o que nós queremos fazer é realmente programa-las de ano para ano para poder trabalhá-las com mais consistência e termos mais tempo para também trabalharmos mais a toda divulgação aahh e para podermos olhar para elas e trabalhá-las com mais detalhe, portanto, o objetivo é esse"		
3.4. Conteúdos	E1: "...pintura, escultura, artes decorativas"	
	E3: "(...) conforme os temas, o currículo que eles estão a dar (...) Isso tudo tem que estar integrado no currículo deles e conforme também se são as férias, se é a Páscoa, Carnaval (...)"	
	E4: "Que faz Massarelos e Infante, o guia vai comentando, o património o que foi construído, o... natural..." "Cultura geral..." "E a base é trabalharem sempre com materiais recicláveis(...)"	
	E6: "temos alguns conteúdos relacionados com o desenvolvimento das sensações, com o desenvolvimento de percepções, com a relação entre aahh o indivíduo e o ambiente quando estamos a fazer estas oficinas aahh relacionadas com o parque aahh portanto há alguns que eu já especifiquei quando estava a falar das oficinas, depois há conteúdos que dependem muito das exposições"	

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

4. Gestão prática das atividades	4.1. Implementação da atividade	E2: "...com a experiência que se vai fazendo vamos ver se resulta ou não"
		E3: "Sou eu, tenho que ser eu. (...) (Coordenadora do Serviço Educativo)"
		E4: "Oh é assim eu crio, mas também não crio sozinha.." "(...)É assim às vezes uma boa ideia vem porque, sei lá, porque alguém até me deu um toque qualquer."
		E6: " atividades ligadas as oficinas, as visitas das visitas as oficinas são os nossos monitores que as implementam não é e as concebem em colaboração connosco"
		"seleção primeiro baseada no currículo e depois fazemos entrevistas e há um período aahh de formação, o nosso período de formação implica aahh pessoa que está a propor trabalhar conosco a acompanhar as atividades que são realizadas pelos colegas e depois fazemos um teste com as pessoas, fazem uma visita é ou aceite ou não aceite e fica eventualmente e é assim."
	4.2. Estratégias utilizadas	E1: "As estratégias aqui é uma... pode ser uma visita mas também uma atividade mais lúdica como a utilização dos puzzles, da ...o mimar de uma escultura, uma pintura"
		E2: "Duas pequenas encenações. Método Interrogativo (muito).Peddy-papper."
		E3: "(...) apresentação power point (...) com imagens (...) mala (...) descobrir os jardins «prontos» (...) quantas janelas tem, como é que são as janelas (...) procura folhas, fazer coleção, fazer colagens (...)"
		E4: "Nas visitas guiadas nós temos uma preocupação com os miúdos que são do primeiro ciclo não é? É assim, aahh eles estão a estudar vá lá os meios de transporte num todo não é? Eles ainda não estão a estudar particularmente cada modo de transporte portanto nós falamos sobre os meios de transporte vá lá no seu todo não é?"
		E5: "Fazemos no chão, às vezes até aqui na biblioteca conforme o tema das conversas"
		E6: " a perspetiva é mesmo dialogar, envolver as crianças naquilo que está acontecer e não serem só espetadoras passivas aahh portanto há muito essa perspetiva de diálogo, de criar situações também de imaginário mas como é que fariam se fossem o artista e se tivessem de estar com esta questão"
	4.3. Recursos	E1: " Temos puzzles, temos variados puzzles, o puzzle normal, Tem muitos objetos, cubos, jogos, exatamente. Por vezes utilizámos os puzzles de que vos falei que são peças de esculturas. Temos um ... vários jogos de, ah..."
		E2: " Há atividades que é com ficha sim [...] até temos maquetes, mas com turmas de 25 não podem todos mexer [...]"
		E3: "(...) jogar à macaca (...) jogo do saco (...) jogo da patela, pião."
		E4: "É materiais que são os carros e o espaço em si não é?"
		E5: "Coisas feitas por mim ou pelos estagiários, uma variedade enorme, puzzles, pedras pintadas que formam um puzzle, tudo feito por nós."
		E6: " fichas orientadoras é algo no qual temos de trabalhar porque não existe enfim estão a ser criados dossiês pedagógicos mas é algo que está em processo ainda, ainda não temos neste momento essas fichas aahh multimédia a mesma coisa tem de ser desenvolvida, existe neste momento os meios físicos para os realizar mas precisamos conceber toda a parte de conteúdos aahh matérias trabalhamos com nas oficinas e jogos, as oficinas já têm um pouco essa dimensão de jogos não é? ..exato aahh materiais vão desde as tintas, os lápis as colas aahh as farinhas, os açúcares, as folhas secas (risos)"
	4.4. Articulação com o currículo	E2: " O currículo muitas vezes é feito ao contrário, a escola é que nos diz os assuntos que quer tratar..."
		E3: "(...) todas as atividades têm que (...) obter-se dentro (...) de um currículo (...)"
		E4: "Sim, claro! Nós temos sempre a preocupação, vocês aliás, num momento qualquer fazem a pergunta de, portanto, do, se nós andamos a par dos currículos é fundamental, é fundamental! Aliás, ele, aqui, a Porto Editora é aqui muito próxima é na rua da Restauração..." , "E eu, todos os anos letivos. Todos os anos não! Às vezes vou todos os anos, mas quando vejo que os programas são os mesmos, eu vou lá chateá-los. Mas, hum... normalmente no, e...ou no principio do ano letivo ou quando está a terminar o ano letivo vou à Porto Editora, pedir os programas e eles dão-me, eles dão-me mesmo os livros! Tenho ai livros."
E6: " Nas artes eu acho que não tem havido muito esta articulação com o currículo aahh mas é algo que eu gostava de fazer"		
4.5 . Interdisciplinaridade	E2: "Sim, arte, matemática..."	
	E4: " sim, aliás é por isso que o ambiente, o física, a mecânica."	
	E6: " mas o que faz com que esta articulação com outras áreas do saber e com a interdisciplinaridade ganha uma importância muito maior não é, e eu gostava realmente desenvolver atividades onde se possam fazer ligações claras entre aquilo que se passa aqui no museu e com certas exposições e outras disciplinas ou certas disciplinas escolares"	

4. Gestão prática das atividades	4.6. Características do espaço	E2: "Casa do Infante, áreas envolventes e vamos muitas vezes a escolas."
		E3: "(...) jardins (...) cá dentro (...) há esta sala pequena (...) só dá para 60 crianças (...) "
		E4: "Que características têm o espaço? Pronto, como eu vos disse este espaço tem uma característica aahh que o distingue dos demais, é que é um edifício industrial, isto aqui era uma central termo elétrica, era aqui que nós produzíamos a eletricidade e ia alimentar os elétricos na rua, portanto o edifício também tem interesse patrimonial histórico também para ser alvo de abordagem junto de determinados grupos."
		E6: "acontecem em no museu dentro da sala de exposições, no átrio as vezes aah temos uma para as oficinas em particular temos uma sala de serviço educativo no piso no piso superior e temos também uma sala multiusos..."
		"a cozinha da casa, da casa de Serralves, tem uma cozinha na cave grande que também é utilizada para as oficinas aahh o parque tem instalações próprias no fundo da quinta também com salas para oficinas e as atividades são realizadas tanto na rua como dentro dessas oficinas. Na parte das artes também temos algumas atividades que são realizadas no parque portanto usamos assim o máximo"
	4.7. Gestão do tempo	E1: "Quando os temos que os dividir acaba por ser um bocadinho complicado, porque imagine tentamos demorar 45 minutos com uns, e 45 minutos com outros. Se eu estiver sozinha isso significa que alguém vai ficar, pode ser a educadora ou o professor que vem...ah como disse a prolongar a visita, a estadia. Não é a visita, a estadia aqui de praticamente 2h."
		E2: "Visita mais oficina, que é o pacote mais utilizado, hora e meia."
		E3: "(...) depende imenso se o grupo é grande se o grupo é pequeno (...) "
		E4: "Isto normalmente é 1h por visita se o grupo, mas depois também o grupo vá lá influencia, nós não temos horas impingidas, é assim é tempo que demorar a visita, agora quando se trata de um grupo amorfo, apagado, por mais que nós tentemos espicaçá-los eles não nos dão luta ...", "Pah isto 45 ou 50 min acaba uma visita," "Que são mais dinâmicos, ativos, ah aí sim a visita pode demorar hora e meia mas nós também não estamos preocupados com isso..."
		E6: "as oficinas tem mais ou menos estipulado que é uma hora para as visitas guiadas, uma hora e meia para as visitas as oficinas e duas horas geralmente"
5. Trabalho com professores	5.1. Proposta de trabalho aos professores	E1: "... nem sempre, nem sempre conseguimos que o professor cá venha, mas de alguma forma, da parte dos professores digam aquilo que pretendem, e nós tentamos adequar. Nós estamos numa fase, em que conseguimos adequar, tendo em conta as diferentes pessoas que temos para trabalhar... ah, acho que conseguimos adequar, o serviço educativo, adequar a visita ao projeto do professor, mas isso implica, que haja uma disponibilização por parte do educador..."
		E2: "...feito por contacto telefónico [...] mandamos um texto de apresentação da casa do infante"
		E3: "O professor (...) não vem. Raramente vem. Telefone, manda-se a ficha que é para ver se eles querem vir cá preparar mais alguma coisa... Rarissimamente vêm (...) Eu acho que eles aderem aos programas (...) Às vezes não têm tempo disponível, não têm orçamento para as camionetas (...) "
		E4: "Claro, o serviço educativo propõe um trabalho prévio ao professor? Não. Eles acedem? É assim nos normalmente, nós não fazemos aquela preparação, por exemplo Serralves no início do ano letivo faz aquela preparação para os professores, nós não fazemos isso."
		E5: "Normalmente nós não temos pessoas, nós não somos ensino formal. Normalmente os trabalhos de preparação."
		E6: "o programa anual é a enfim é um é um é um projeto que se desenvolve ao longo do ano e cada professor inscreve se com uma turma e a uma relação ao longo de todo o ano letivo entre Serralves e essa e essa turma aahh e o acontece é que agora em novembro aahh vamos ter o primeiro encontro com os professores que se inscreveram para explicar com é que se vai processar o relacionamento ao longo do ano"
		sobre pedir ao, as pessoas que vão trabalhar connosco para olhar para a dimensão da arte contemporânea, para a coleção, para a dimensão arquitetura e para o parque e trabalharem particularmente destes conteúdos e destes desta experiência de Serralves e aahh depois em janeiro haverá um seminário só destinado mesmo aos professores, que é um seminário um pouco de inspiração é um seminário onde são convidados geralmente, este ano será convidado um arquiteto, um artista, um crítico, um alguém ligado ao ambiente também, para falar sobre essas experiências aahh e depois é criado todo um programa de oficinas tanto só para professores ou também para os alunos também aah em torno deste tema aahh e depois a ideia é que os professores trabalhem nas suas escolas e com as suas turmas aahh e enfim no tema depois nos apresentem um objeto,
		todos os anos é proposto um objeto de base depois é intervencionado e explorado por cada turma e depois há uma exposição final, e este projeto aahh há uma exposição final reúne-se o trabalho de todas as turmas participantes neste projeto e neste, este projeto pede mesmo a participação eu sei que depende eu sei que há professores que se envolvem mais do que outros, há professores que que acham que, que entregam o trabalho que fizeram nas oficinas há outros que desenvolvem realmente um trabalho na escola que aprofunda todo o trabalho que foi feito na oficina portanto (...) "

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

5. Trabalho com professores	5.2. Recursos pedagógicos	E1: "...puzzles, o puzzle normal , Tem muitos objetos, cubos, jogos..."
		E2: "levam o material que fizeram cá."
		E3: "Dossiês especialmente para adultos. Isso para os professores estão mais ligados com os temas dos mais velhos. (...)"
		E4: "Sim temos os nossos packs educativos que também estão disponibilizados no nosso site os packs que são os packs que nós temos para cada ciclo de ensino, jardim-de-infância, primeiro ciclo, segundo e terceiro. Pronto termina aí porque os do secundário não precisam."
		E6: "É algo que realmente precisa de ser trabalhado que tem haver com o que eu referi à pouco a nível das, quando houve aqui esta questão das fichas orientadoras, nos estamos a trabalhar a nível da, a nível das, da criação dos dossiês pedagógicos realmente não temos assim muito, há algum material que já foi feito em particular para as famílias houve algumas publicações que foram feitas aahh tanto da parte do parque como da parte do museu como os jogos exploratórios"
6. Avaliação	6.1. Tipologia de avaliação	E1: "...temos realmente uma ficha, uma coisa já... uma ficha antiga..."
		E2: "feita pelo Departamento de Educação que dá uma ficha de avaliação específica."
		E3: "(...) tem sido muito positivo (...) uma pessoa que trabalha com o serviço educativo (...) têm logo qualquer atividade (...) as crianças dão-lhe logo um feedback. (...)"
		E4: "É assim, há determinadas atividades que temos mesmo um questionáriozinho, para distribuir aos professores ou por exemplo no caso de outras atividades por exemplo as famílias no museu são os participantes adultos que preenchem o questionário não é? (...) "(...) E portanto estamos sempre atentos a críticas, porque é assim nem tudo é bom não é? E portanto estamos sempre atentos às críticas dos professores sendo elas positivas ou negativas nós temos que corrigir os pontos fracos e valorizar os pontos forte também não é? (...)"
		E6: "eu acho que ainda não posso responder completamente também porque estar aqui há relativamente pouco tempo acho que ainda não posso e estamos também num processo de reformulação portanto ainda não posso responder muito bem a esta pergunta (risos)"
	6.2. Alunos	E3: "(...) em termos orais (...) "
		E5: "Sim. Muitas vezes nas atividades. Ainda agora está a acontecer uma em que marcaram para abril que ainda falta muito tempo e ainda por cima é 2014, como é dia da mãe tem de fazer uma joia para a mãe, tudo é possível, no entanto vou ter que combinar os pormenores arranjar os materiais e depois ver o que podemos fazer."
	6.3. Professores	E1: "...não pedimos o pedido de avaliação com frequência. Mas temos realmente uma ficha, uma coisa já... uma ficha antiga. Em que ... não é pedido sempre. Mas...E havia essa intenção para este ano."
		E2: "... O professor deve saber o que tem que fazer para...para puxar a brasa à sua sardinha para nos ajudar."
	6.4. Serviço educativo	E1: "Nós tentamos internamente fazer sempre uma avaliação."
		E2: "as nossas, fazemos internamente."
		E4: "(...)Portanto em termos de avaliação nós próprios é que nos autoavaliamos não é? "De certa forma é uma auto avaliação que nós fazemos, não tanto por aquilo que escrevem porque no fundo até escrevem pouco,(...) "(...)às vezes nós recebemos uns emails a agradecer, normalmente e felizmente são mais os que são a agradecer mas também já temos tido outros que não e nós também fazemos um bocado a avaliação por isso não é? Por os emails que entretanto nos chegam a fazer uma análise á visita não é? E também quando tecem críticas negativas não é? Pronto isto aqui não está bem temos que melhorar isto e também é muito na base da observação porque é assim eu sou muito boa observadora, eu participo nas visitas, aliás eu também faço visitas e quando não as faço observo se tiver que chegar ao bico a uma monitora eu chego e mesmo aos atores às vezes qualquer coisa que acho que não está correta ou não está adequado não é?"
	6.5. Instrumento de avaliação	E1: "Mas temos realmente uma ficha, uma coisa já... uma ficha antiga."
		E2: "reclamações, ficha de sugestão..."
		E3: "Não temos muito disso por uma questão de custo (...)"

4.4.1.1 Apresentação de resultados

A partir deste quadro, os estudantes procederam à seguinte análise que de seguida se transcreve.

“Quanto à caracterização socioprofissional, a partir da grelha da categorização das diversas entrevistas foi-nos possível constatar que as entrevistadas são do género feminino apresentando uma idade entre os 35 anos e os 60, que nos leva a perceber uma vasta experiência profissional. Tendo em consideração as áreas de formação averigua-se que nenhuma das entrevistadas pertence à área das Ciências da Educação, sendo História a área mais abrangente. Todavia, apesar deste facto se verificar é ainda possível analisar que muitas das entrevistadas completam a sua formação a partir de pós-graduações e ações de formação mais direcionadas para a área das Ciências da Educação e ainda, para a área Museológica. Todos os entrevistados com especial incidência no E2, E3, E4 e E6, destacam a necessidade de uma formação contínua, na medida em que esta permita uma evolução ao nível profissional, possibilitando-lhe uma constante adaptação aos novos públicos, e às fragilidades dos mesmos, de maneira a que a mensagem a transmitir ocorra de forma mais eficaz. A partir da existência de protocolos com outras instituições, o grupo considera que se torna mais acessível a promoção e a concretização de ações de formação, bem como de propostas de atividades inovadoras a serem trabalhadas no museu. De realçar, à exceção do Museu Nacional Soares dos Reis, que todas as entrevistadas exercem o cargo de coordenadoras do serviço educativo.

A **importância atribuída aos serviços educativos** é, na maioria dos casos, associada à necessidade da aproximação do público ao museu, designadamente à criação de um público e à sua fidelização, sendo este ainda um dos principais objetivos dos museus. É conferida **importância máxima ao serviço educativo** tendo o grupo pressuposto que o mesmo pode ser considerado como “motor” de tudo o que é desenvolvido e promovido. Os entrevistados defendem ainda a existência de um ciclo que envolva toda a comunidade educativa, nomeadamente museus, instituições cooperantes, crianças e respetivos encarregados de educação.

Este serviço que os museus dispõem é organizado por diferentes elementos, à exceção da situação verificada no Museu Romântico. As **atividades são promovidas sobretudo no decorrer do ano letivo**. Todavia existem museus que promovem ainda atividades nas escolas, nas férias escolares, na eventualidade de existir um pedido excecional solicitado por professores e ainda para públicos não escolares, sendo tal situação interpretada como um ponto positivo, uma vez que as atividades existentes podem destinar-se para crianças da faixa etária do 1º Ciclo do Ensino Básico e estas visitarem determinado museu com a família, por exemplo. Assim, verifica-se efetivamente o ciclo que envolve a comunidade educativa.

No que se refere às **tipologias de atividades** que os museus programam para crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico é possível salientar que as mesmas são muito diversas, contudo todos oferecem ao seu público visitas guiadas. As entrevistadas não focaram os objetivos patentes em cada uma das atividades desenvolvidas, fazendo com que o grupo se questione acerca da clareza destes para cada

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

atividade. No que diz respeito à articulação das atividades com o currículo não foi esclarecedora a informação transmitida.

Captamos que há uma consciencialização por parte do serviço educativo na medida em que estes recorrem a dinâmicas lúdicas de forma a conseguirem a atenção e o feedback por parte do público. Verifica-se a utilização de uma **vasta variedade de recursos** ao compararmos todos os museus, particularmente o Museu Nacional de Soares dos Reis que é o que apresenta maior número de recursos disponíveis. Porém estes não são, na perspetiva do grupo inovadores, estimulantes e adequados à faixa etária. Importa ainda referir que a coordenadora do Museu Marta Ortigão Sampaio realçou que os recursos são produzidos no próprio museu. O Museu Casa do Infante e o Museu Nacional Soares dos Reis são os que possuem uma maior **articulação com o currículo**, uma vez que foi-nos transmitido que os professores solicitam aos museus a realização de uma atividade específica, promovendo assim a articulação do museu com o currículo. Dos museus que foi possível obter uma resposta, estes restringem-se ao espaço onde estão edificados, apenas o Museu Casa do Infante se alarga ao exterior. Tendo em consideração a **gestão do tempo para cada atividade** é unânime que todas as entrevistadas consideram que esta depende do número de elementos do grupo. No entanto, têm em média a duração de hora e meia.

Ao analisarmos o **trabalho prévio realizado entre o museu e o docente** que acompanha os seus alunos pode-se concluir que existe uma articulação em situações que exigem contactos ora telefónicos, ora via eletrónica. Podemos ainda focar que vários museus (E1, E2, E3) apresentam as suas atividades aos professores, permitindo a estes um melhor contacto com essas propostas e consequente planificação das atividades a realizar pelas turmas. Tal não se verifica no Museu do Carro Elétrico, nem no Museu Marta Ortigão Sampaio. O contacto estabelecido nunca se processa ao nível presencial, isto é, nenhum dos museus destacou o facto do professor se dirigir pessoalmente ao mesmo. Relativamente aos **recursos pedagógicos** que são disponibilizados aos docentes destacam-se os folhetos específicos que alguns museus facultam para um trabalho posterior em contexto de sala de aula, e que outros ainda permitem que tudo o que foi elaborado possa ser levado para a mesma, ou seja contribuem assim para uma possível exploração e dinâmica de articulação por parte do docente.

Por último, ao analisarmos a **avaliação** constatamos que, quando existe, o recurso mais usual consiste num questionário. Com exceção do Museu do Carro Elétrico que tem um questionário, todos os outros obtêm o feedback a partir da oralidade estabelecida. O museu Marta Ortigão Sampaio afirma que existe uma avaliação feita aos alunos durante as atividades, mas não especifica o processo e os recursos utilizados nesse momento. O mesmo se verifica na avaliação realizada aos professores. Nos momentos em que esta é pedida (pouco frequente) recorre-se a uma ficha. De realçar que mesmo assim tal se verifica apenas no Museu Nacional Soares dos Reis. Já a **avaliação interna, processada pelo serviço educativo de cada um dos museus é realizada**, contudo não existem recursos que

permitam e contribuam para uma maior eficácia da mesma. De realçar o facto de o Museu do Carro Elétrico fazer uma reflexão também suportada pelo feedback recebido via e-mail, acabando este por conter a opinião e ponto de vista do docente. Percebem-se fragilidades no sistema de avaliação praticado quer a nível externo, quer mesmo a nível interno. Considera-se também que não é atribuída grande importância à mesma por parte dos museus, não conseguindo compreender claramente se é por uma questão de tempo que exige ou pelos recursos que são necessários disponibilizar, uma vez que o Museu Romântico focou a questão das verbas. Na perspetiva do grupo há ainda a salientar que os museus se centram muito na ficha e no inquérito pré-estabelecido, dado que este não permite que seja dada a opinião pessoal.”

Embora se tenha apenas apresentado uma das análises efetuadas pelos estudantes de uma turma, podemos inferir, quer pelas reflexões efetuadas pelos estudantes, quer pela observação que a professora/investigadora fez, que este processo de investigação pelo qual os estudantes passaram, nas duas turmas, foi muito similar e importante para:

- Aprofundar conhecimentos;
- Criar sinergias com os entrevistados;
- Conhecer os museus em questão;
- Perceber o enquadramento do serviço educativo de um museu;
- Conhecer as atividades que desenvolvem;
- Compreender as estratégias que utilizam;
- Perceber a relação que os serviços educativos estabelecem com os professores e com as crianças;
- Compreender a necessidade de avaliação dos serviços educativos.

4.4.2 Museus internacionais de arte contemporânea

Quanto aos museus de arte contemporânea que foram pesquisados, os alvos do interesse dos estudantes recaíram sobre o Museu Guggenheim em Bilbao; o Museo Reina Sofia; o Museu Coleção Berardo; a Fundação Calouste Gulbenkian; a Tate Gallery; o Moma; o Centre Georges Pompidou e o Centro Galego de Arte Contemporânea. Para além deste é de salientar o Centro Cultural de Belém com uma entrevista feita à coordenadora do serviço educativo.

4.5 Análise dos dados da atividade

No que concerne à análise dos dados, centrar-se-á a atenção na pesquisa sobre as atividades relacionadas com os museus de arte contemporânea.

Em relação ao **enquadramento histórico**, todos os portefólios (100%) apresentam o Museu escolhido e a sua imagem, fazendo uma breve apresentação onde contextualizam o espaço em que se

insere bem como a sua **atividade e missão**.

“O Museu de Serralves é o mais importante museu de arte contemporânea em Portugal, situado nos espaços únicos da Fundação de Serralves, que incluem um Parque e uma moradia.” P1

“Através da sua Coleção de exposições temporárias, programas educativos, sessões públicas, espetáculos de música, dança e performance, da sua atividade editorial e de parcerias, a nível nacional e internacional, o Museu promove a fruição e a compreensão da arte e da cultura contemporâneas. A apresentação a públicos diversificados da obra dos mais conceituados artistas dos nossos dias, o reforço dos laços com a comunidade local e a promoção da reflexão em torno das relações entre a arte e o ambiente, intrínsecas ao contexto de Serralves, são atividades nucleares inerentes à missão do Museu.” P1.

Das atividades pedagógicas pesquisadas 66,6% dos grupos focalizaram-se na faixa etária dos 6 aos 10 anos, embora 33,3% tenham alargado o intervalo das idades para a faixa etária dos 3 aos 13 anos. Este facto deve-se ao interesse que outras atividades suscitaram e que poderiam, na perspetiva dos grupos, serem propostas para crianças dos 6 aos 10 anos:

“Embora esta atividade esteja vocacionada para os 13 anos, as crianças de 9 anos podem já concretizá-la. Apenas os resultados poderão ser diferentes.” P4

Todos os portefólios apresentam uma pesquisa em mais do que um Museu. A maioria dos grupos (75%) situa a sua pesquisa em dois museus e 25% em 4 museus.

Quanto ao número de **atividades didáticas descritas** 50% dos portefólios apresentam 9 atividades descritas; 33,3% descrevem 8 atividades e 16,6% 7 atividades.

Quanto à **descrição das atividades**, em todas surge um texto introdutório, de apresentação sucinta da mesma, em que 75% dos casos evidencia um interesse em motivar a criança para a atividade, despertando-lhe a curiosidade e a vontade em participar sem revelar na plenitude o trabalho a desenvolver.

“TÍTULO DA PROPOSTA DA ATIVIDADE: O trato do retrato

TEXTO DE APRESENTAÇÃO: O que é uma imagem? Quantas imagens cabem na nossa imaginação? Vamos brincar com as imagens através de uma espécie de memória coletiva e criar um painel de miniaturas mágicas feitas de imagens que desafiam o nosso olhar. Vamos conversar com as imagens dos artistas e ensaiar formas, fazer linhas e desfazer movimentos. Vamos desafiar os limites da imagem através do nosso sentir e transformar uma comunidade mágica de personagens em maestros da nossa imaginação.” P1

Em 25% dos portefólios podemos perceber que este texto de apresentação pretende ser mais do que uma “provocação” para a criança, indo ao encontro do enquadramento da oficina, explicitando os seus conteúdos e objetivos, enquadrando os artistas ou obras de referência a tratar.

Quadro 22: Descrição de uma atividade do serviço educativo da Tate Gallery

TATE GALLERY - P10	
PROPOSTA DA ATIVIDADE	Graffiti Doodles
TEXTO DE APRESENTAÇÃO	Paula Rego often expressed strange, even nightmarish, interpretations of life in her art. Her earlier collage work, in particular, often included a variety of different images telling different stories of life going on around her. She once said that she was inspired by a range of subjects including songs, caricatures, nightmares, newspaper stories and sights in the street.
IMAGEM A TRABALHAR	 <p style="text-align: center;">Paula Rego, The Firemen of Alijo</p>
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	<p>You are going to make a collage that can tell a story about something which is happening in the world today. You will be able to reflect your own feelings about the story through your work. You may already know which story you would like to work with but if not get today's newspaper and cut out stories that catch your eye.</p> <p>Before you start think carefully about the current news story that you would like to work with. Choose something you are really interested in or feel strongly about. Think about what you want your art to “say”.</p> <p>Spend some time looking for images that will express your ideas well and think about how you can place them on the page or mix them up to create a powerful visual effect.</p> <p>You can use words too so decide if you will cut them out, write or paint them or use a mixture of all three.</p> <p>Create your collage</p>

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

RECURSOS DISPONÍVEIS	A selection of newspapers and magazines. Different sorts of paper including tissue, crepe, shiny etc. Paints and brushes. Glue and scissors. Optional: Inks and markers of various types.
RESULTADO DO TRABALHO DE UMA CRIANÇA	

83,3% das atividades são acompanhadas de imagens, 41,6% de uma imagem inicial, 33,3% apresentam a imagem final dos trabalhos produzidos nas oficinas e 8,3% imagens relacionadas com o processo artístico.

Todavia, apenas 25% dos portefólios referenciam a **descrição do processo pedagógico-criativo** justificando a sua ausência pelo facto de não se encontrar informação disponibilizada na internet sobre as atividades.

No que aos **materiais** concerne, 83,3% dos portefólios apresentam os recursos materiais utilizados nas respetivas oficinas, embora 16,6% não os mencione. Muitos das atividades onde não são mencionados, os materiais podem perceber-se através da imagem relativa ao resultado final dos trabalhos.

Das **técnicas** utilizadas salientamos as seguintes: 91,6% dos portefólios apresentam técnicas bidimensionais (pintura, colagem, dobragem e rasgagem) e 83,3% técnicas tridimensionais que vão desde a assemblage, à escultura e à instalação.

No que às **temáticas** abordadas nas oficinas diz respeito, surgem 50% que **referenciam artistas/obras de arte** tais como: Paula Rego; Michael Landy; Tony Cragg; Bruce Nauman; Jim Lambie e Richard Deacon, entre outros.

33,3% referenciam **temas do quotidiano** próximos das vivências das crianças, como a família, natureza e a identidade e 8,3% **movimentos artísticos** tais como a Pop Art, o Surrealismo, o Cubismo.

Também a aprendizagem e sensibilização para **técnicas** atuais são uma motivação para estas

oficinas e 8,3% das atividades compiladas nos portefólios atestam esta realidade.

50% dos portefólios não colocam o **tempo disponível** para cada oficina alegando o facto de não terem encontrado informação sobre este aspeto. 33,3% apresentam oficinas que se enquadram entre os 30 e os 45 minutos. Quanto aos outros 16,6% os portefólios apresentam oficinas entre os 15 e 20 minutos.

Quanto a **outros materiais** colocados pelos estudantes neste âmbito do portefólio destacamos que 50% dos estudantes colocaram ainda desdobráveis ou fichas pedagógicas retiradas do site dos museus. Mais, observou-se que 25% dos estudantes incluiu nos seus portefólios pesquisas sobre os artistas mencionados na atividade, 16,6% citações ou comentários das crianças que realizaram a atividade. Todos colocaram a **sitografia** consultada.

4.6 Reflexões efetuadas pelos estudantes

Face ao intenso trabalho que esta atividade colocou aos estudantes e ao processo rigoroso e, simultaneamente, prazeroso que os mesmos demonstraram pelo empenho e entusiasmo, pela novidade e pela descoberta de que a arte “é muito mais do que se possa pensar” E24 Apresentam-se algumas das reflexões que constam de 66,6% dos portefólios:

”De facto, tantas atividades para explorar e de diferentes maneiras, não tinha ideia. Este trabalho foi muito útil para o meu futuro como professora” E5-P1

”Trabalhar de diferentes maneiras, com diferentes objetivos possibilita trabalhar diferentes processos criativos, para isso basta pensar em artistas, obras, técnicas, matérias (...).” E18-P4

”Estas atividades motivaram-me e delas surgem outras agora inventadas por mim. Este trabalho despoletou em mim o meu potencial criativo. Estou muito contente com o resultado” E28-P6

”É preciso ter grande criatividade para propor este tipo de atividades e depois do que aprendi, julgo que também sou capaz.”E3-P1

”Nunca soube onde me inspirar ou encontrar atividades educativas, nunca pensei... mas com esta e outras pesquisas poderei ir sempre mais além e não serei uma professora centrada em rotinas que se repetem todos os anos.” E47-P10

4.7 Síntese dos resultados

Com base no percurso e resultados alcançados pelos estudantes verifica-se que esta atividade se revestiu de grande importância como atestam algumas das reflexões acima colocadas pois:

- Facultou novos conhecimentos sobre atividades a implementar na área da Educação Artística;
- Perceberam como desenvolver o processo criativo das crianças;
- Estimulou a criatividade dos estudantes;
- Desenvolveu mecanismos de pesquisa, ajudando-os a contextualizarem as suas práticas educativas.

4.8 Análise dos dados - Atividade 3 – Criação de trabalhos artísticos

Nesta fase do trabalho foi solicitado aos grupos de estudantes que, articulando os diferentes saberes advindos das informações que anteriormente recolheram e analisaram sobre arte contemporânea (vida, obra e percurso criativo dos diferentes artistas), criassem os seus próprios trabalhos, experimentando técnicas, materiais e processos de criação tendo como sustentação a sua forma de ser e estar (a sua identidade e a realidade que os circunda).

A proposta de trabalho, embora livre, deveria ir ao encontro dos seguintes pressupostos:

- Desenvolver uma visão crítica do mundo visual que os rodeia;
- Desenvolver um espírito crítico e construtivo nos trabalhos a desenvolver;
- Entender a arte contemporânea como um meio de expressão inconformista, crítico e divertido;
- Entender e construir micronarrativas.

Deste trabalho emergiram várias propostas cujas categorias agora se apresentam.

A ideia que subjaz este trabalho é criar conhecimento visual para conseguir obter trabalhos artísticos com poder, que ousem, onde se possam ver “micronarrativas lutadoras” à semelhança do trabalho efetuado pelos artistas contemporâneos. Na verdade é conferir aos estudantes o mesmo estatuto que tem o artista e mostrar-lhes que os trabalhos criativos podem transformar o mundo (Acaso, 2009).

Esta atividade centrada no processo criativo suscitou possibilidades e incertezas que surgem

diante de situações desafiadoras que o quotidiano nos apresenta. Aliás, foi uma forma de questionar e “desacomodar” conhecimentos que os estudantes tinham como sólidos e estruturados. Estas atitudes, importantes quando se trabalha o processo criativo, requerem um pensamento ativo, inquieto, curioso, sem medo de cometer erros e de perceber, nas dificuldades e nos desafios, acertos e possibilidades. Foi neste contexto que esta atividade se desenvolveu dando aos grupos estudantes a possibilidade de explorarem possibilidades e habilidades e, simultaneamente, vivenciar experiências diversificadas, já que a autonomia e a liberdade estiveram sempre presentes no processo criativo. Esta opção de formar os estudantes para o pensamento crítico e criador onde a preocupação se centrou na produção de conhecimentos permitiu, como afirma Alencar, dar a “sua parcela de contribuição para que ultrapassemos alguns dos problemas com os quais convivemos no momento e para que nos habilitemos a enfrentar, de forma mais adequada, a problemas futuros”. (Alencar, 1995, p. 85).

Tabela 6: Identificação das temáticas trabalhadas pelos estudantes

Trabalhos	Temas	Artistas consultados	Nº de portefólios
Nível concetual	Identidade individual	Ana Vidigal	12
	Identidade cultural	Joana Vasconcelos	10
	Consciência Ambiental	Alberto Carneiro	9
	Projeção de Identidade extensão do Self	Luís Mendonça	8
		Isaque Pinheiro	
	Paradoxo visual	Isaque Pinheiro	6
	Máscara	Ana Vidigal, Joana Vasconcelos	5
	Memórias de infância	Ana Vidigal	4

No que se refere às temáticas, 100% os portefólios apresentam a “Identidade Individual” como o tema de eleição, também a “Identidade Cultural” foi trabalhada por 83,3% dos grupos. A “Consciência Ambiental” foi um outro tema que se evidenciou em 75% dos portefólios. A merecer ainda destaque surge a “Projeção da identidade – extensão do Self” refletida em 66,6% dos grupos. Com 50% surge o tema relacionado com o “Paradoxo visual” e em 41,6% dos portefólios os estudantes utilizam a “Máscara” como temática relacionada com a sociedade atual e, por último, 33,3% dos portefólios representam “Memórias de infância”. Cada uma destas temáticas surge associada a um ou mais artistas que inspiraram os estudantes com os seus trabalhos, embora os mais salientados estejam mencionados no quadro acima apresentado.

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Tabela 7: Identificação das técnicas e materiais trabalhados pelos estudantes

Trabalhos	Técnicas	Artistas consultados	Nº de portefólios
Nível formal	Escultura	Isaque Pinheiro, Alberto Carneiro	12
	Modelagem	Isaque Pinheiro	12
	Pintura	João Vieira	12
	Colagem, dobragem, recorte	Ana Vidigal; Luís Mendonça	12
	Instalação	Joana Vasconcelos, Isaque Pinheiro, Alberto Carneiro	9
	Materiais	Artistas consultados	Nº de portefólios
	Bidimensionais (tecidos, tintas, papéis, entre outros)	Joana Vasconcelos, João Vieira, Luís Mendonça, Ana Vidigal	12
	Tridimensionais (pasta de modelar, barro, objetos reciclados, objetos do quotidiano, sabonetes, madeira, entre outros)	Joana Vasconcelos, Isaque Pinheiro, Alberto Carneiro	12

100% dos portefólios apresentam trabalhos onde os estudantes experimentaram diversas técnicas bi e tridimensionais tais como a escultura e modelagem, apenas 75% trabalharam a instalação. Quanto aos materiais pode-se afirmar que todos os portefólios apresentam uma enorme diversidade de materiais na construção dos seus trabalhos.

É necessário ainda acrescentar o número de atividades que os portefólios continham para melhor se compreender o empenho dos estudantes. Assim, 83,3% dos portefólios continham entre 21 e 25 atividades e 16,6% continha entre 15 e 20 atividades.

4.8.1 Temáticas

4.8.1.1 A Identidade Individual

O conceito de identidade é nestes portefólios compreendida de díspares maneiras nomeadamente pela mais usual – a identidade individual - compreendida, como uma “narrativa do eu” pois a identidade é construída por cada um dos indivíduos, frequentemente de forma tensa, já que cada pessoa possui uma identidade múltipla, que tem de manejar, combinar e modificar quotidianamente. A conceção de uma identidade completa, estável e única, é pura imaginação.

Na verdade a identidade é o que permite ao sujeito tomar consciência da sua existência, que se dá através da tomada de consciência de seu corpo (um estar-aí no espaço e no tempo), do seu saber (os seus conhecimentos sobre o mundo), dos seus julgamentos (as suas crenças), das suas ações (o seu poder fazer). A identidade implica, então, a tomada de consciência de si mesmo, podendo haver uma identidade individual ou coletiva, falsa ou verdadeira, presumida ou ideal, perdida ou resgatada.



Fig.1 "O divórcio"



Fig.2 "Palavras cruzadas"

Fig.1. "Este trabalho permitiu-me ir ao encontro do problema que estou a passar, os meus pais estão a divorciar-se e não está a ser nada fácil. Eu quero guardar tudo que é importante num cofre, e lembrar-me, colocando objetos que fazem parte das minhas vivências e a minha foto serve para personalizar o trabalho. Sou eu, mais ninguém." E8

Fig.2 "Eu sou uma espécie de palavras cruzadas, onde sentimentos, racionalidade se misturam graças às notícias a que temos acesso. Há que descobrir quem eu sou a cada momento." E20

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados



Fig.3 "A minha história"



Fig. 4 "Preciso de proteção"

Fig.3 "Eu sou um livro aberto que, consoante o espaço em que me encontro, busco a minha identidade para nele me integrar." E15

Fig.4 "Por favor, preciso que cuides de mim, os tempos que passo são difíceis." E22

A construção da identidade é um processo que vai buscar significado às relações vividas no dia-a-dia, onde o "outro" também faz parte do processo construtivo. Portanto, o processo de construção da identidade condiciona o comportamento do indivíduo em determinadas situações, intimamente relacionadas com a cultura e a sociedade em que esse indivíduo está inserido.

Ao mesmo tempo, o indivíduo possui a sua própria identidade, o que lhe permite, diferenciar-se ou identificar-se com o "outro", numa ação contínua de aceitação e rejeição.



Fig.5 "Eu sou assim"

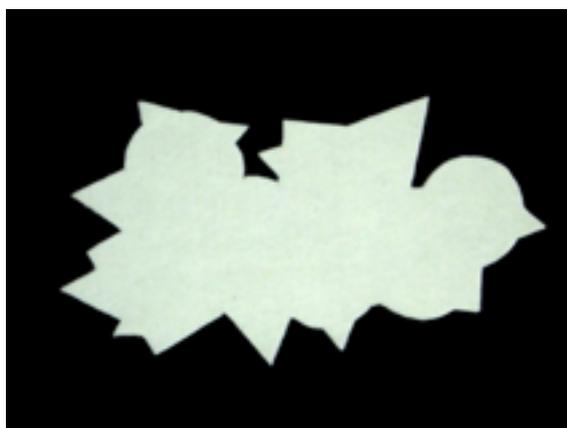


Fig.6 "Soma de partes"

Fig.5 "Eu sou um pouco de tudo, sou bailarina, jogadora de futebol, por vezes corredora de fundo. Depende do meu estado de espírito." E27

Fig.6 “Quem sou eu? Eu sou um pouco de cada um que me rodeia, por isso não tenho uma identidade própria.”E33

Esse processo significa reconhecer-se a si próprio e também ser reconhecido. A identidade individual é, simultaneamente, uma identidade cheia de subjetividade que recorre a diversos símbolos para se expressar. A identidade, concreta, é moldada pela constituição simbólica, podendo aparecer como “comunidade imaginada”. O entendimento que o indivíduo tem dele próprio como uma identidade unificada é o resultado de uma construção pensada e discursiva que o constrói como ele é.

4.8.1.2 A Identidade Cultural

A Identidade Cultural diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação. Quando nos referimos à Identidade Cultural, referimo-nos ao sentimento de pertença a uma cultura nacional, ou seja, aquela cultura em que nascemos e que absorvemos ao longo de nossas vidas. Realçamos aqui que esta identidade não é uma identidade natural, geneticamente herdada, ela é construída. Hall (1999, p. 50) assim a define: “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto as nossas ações, quanto a concepção que temos de nós mesmos”. A cultura portuguesa foi evidenciada de muitas formas com referências muito concretas nomeadamente à artista Joana Vasconcelos. Aparecem símbolos de artesanato (galo de Barcelos, rendas, azulejos) ou ainda atividades como a pesca.



Fig. 7 “Frágil”

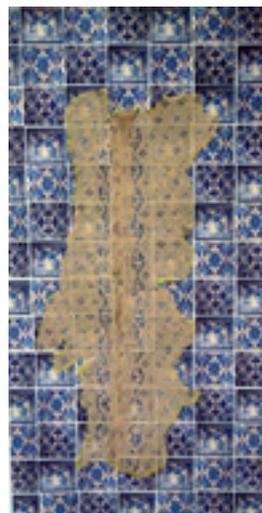


Fig.8 “Sem título”

Fig. 7,8 “Não podemos esquecer o que de bom tem o nosso Portugal e que nos diferencia de outros países.” P6

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados



Fig.9 “Quem quer sardinha vivinha?”



Fig.10 “Barco com sabor de mar”

Fig. 9 “O que mais nos caracteriza é a comida tradicional, nada como uma belas sardinhas servidas em prato de cerâmica tradicional portuguesa.” E33

Fig.10 “Eu sou filha de pescadores, e sei o que esta comunidade passa...uma mistura de alegria, medo, desilusão.” E34

4.8.1.3 A Consciência Ambiental

O ambiente transformou-se a grande velocidade nas últimas décadas, requerendo novas formas de abordagem e de proteção. Atualmente a consciência ambiental assume um caráter mais realista, centrado na busca de um equilíbrio entre o homem e o ambiente, com vista à construção de um futuro pensado e vivido numa lógica de desenvolvimento e progresso. Nos portefólios esta consciência ambiental, atinge 9 dos 12 grupos; no entanto, restringe-se em trabalhar assuntos relacionados com a natureza: lixo, preservação dos seres vivos, paisagens naturais, assumindo um caráter basicamente naturalista. Outra grande preocupação da maioria dos estudantes foi fazer com que os seus trabalhos pudessem ser “chamadas de alerta” para um processo de transformação no pensamento do ser humano. A Sensibilização Ambiental apresentada como objetivo geral dos trabalhos nos portefólios pretende predispor a população para uma mudança de atitudes. Esta é, aliás, uma preocupação inerente a vários artistas, destacando-se algumas obras pela capacidade de falar de algo além da sua própria época e oferecerem uma inspiração e um significado que atravessam os tempos.



Fig.11 "Vista da cidade"



Fig.12 "Levo a casa às costas"

Fig.11: "Onde vivem os espaços verdes? continuam a desaparecer numa velocidade impressionante, por ação do próprio ser humano. Estamos a destruir os recursos que precisamos para continuar a viver neste planeta." E37

Fig.12 "O melhor é estarmos preparados para ir ao encontro de novos espaços." E43



Fig.13 "Um novo animal invade a cidade"



Fig.14 "Espécie em vias de extinção"

Fig. 13 "Os ecossistemas e a diversidade biológica representam a riqueza natural do planeta e são a base para a subsistência e a prosperidade da espécie humana. Temos de os proteger." E45

Fig.14 "Todos os animais são importantes para o ecossistema, mesmo aqueles que aparentemente nos incomodam." E47

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados



Fig.15 “Os animais já não são o que eram!!”



Fig.16 “Que pensará a coruja?”

Fig.15. “ Porque não reinventar o nosso habitat? Transformá-lo, torná-lo um espaço mais próximo de nós? Feito à nossa medida, com objetos que nos são próximos (...).” E49

Fig.16 “A natureza é tão bela que não a podemos perder, os animais são todos eles fundamentais para a nossa existência.” E52



Fig.17 “Quanto mede o pescoço da girafa?”



Fig.18 “Sem título”

Fig. 17 “ Qual a característica de cada animal? Na girafa tentei enfatizar o tamanho do pescoço com a colocação da fita métrica.” E58

Fig. 18 “O aprisionamento de animais, a sua domesticação, retira-lhes a liberdade.” E3



Fig. 19 “Fabricando...”



Fig.20 “Onde estão as flores que a minha avó colhia?”

Fig. 19 “Temos de fabricar animais e cultivar plantas diferentes. As reservas naturais começam a escassear.” E7

Fig. 20 “Alertar a população para o problema do ambiente torna-se premente.” E12

4.8.1.4 Projeção de Identidade e Extensão do Self

Muitos estudantes projetam as suas identidades num objeto de consumo, exteriorizando esta identidade para o mundo, sendo o brinquedo escolhido como objeto preferencial.

Para McCracken (2003), quando uma pessoa se identifica com o objeto, ela desloca o seu significado para a sua personalidade, para si. De acordo com as reflexões feitas pelos estudantes, percebeu-se que muitas das características dos estudantes são projetadas nos brinquedos. Belk (1988) observa que a pessoa que possui o brinquedo também estende o seu self através da criação e alteração de determinado objeto. É possível observar essa mudança nos brinquedos, onde o sujeito pode pintar, trocar as roupas, modificar o seu corpo, aumentá-lo ou diminuí-lo de tamanho.



Fig. 21 “Com quem te pareces?”



Fig. 22 “Sexy...”

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Fig. 21 e 22 “Acredito que o brinquedo modificado é um “statement”, ele fala alguma coisa por mim, mas ele é mais uma expressão da minha identidade do que uma construção da minha identidade.” E49

McCracken (2003) verifica que os brinquedos são instrumentos através dos quais o homem pode manifestar a sua personalidade, os seus princípios e mesmo a sua cultura, sobretudo quando neles ainda se opera uma transformação por parte de quem o adquire.

Mehta e Belk (1991) observam que os pertences que incluímos nas nossas vidas, ajudam-nos a definir as nossas identidades, quem nós somos, onde estamos e quem nós esperamos tornar-nos.



Fig.23 “ Miss Universo”



Fig.24 “Já sou um Super-herói”

Fig.23 “Comecei a transformar alguns bonecos... faço isso porque eles refletem como eu me sinto, faz-me bem. Talvez um dia descubram a minha beleza...e serei Miss Universo, nem que para isso transforme o meu corpo na elegante magreza da Barbie e no rosto divertido da Minnie.” E7

Fig.24 “Estes brinquedos que alterei são um pedaço de mim, uma extensão de minhas características. Podem ser considerados uma extensão de mim, pois com o brinquedo transformado eu posso expressar aquilo que eu gostaria de ser. Uma criança, com poderes como os das tartarugas Ninja que eu tanto gosto.” E18

Sobre a construção da identidade social dos estudantes, estes confirmam que o brinquedo ajuda, na sua construção, a diferenciá-los das demais pessoas. Eles buscam características no objeto que o identifiquem como suas, como parte de si. A projeção é feita tanto no momento da compra, como no momento da transformação.

Fig. 24 “A grande maioria dos meus objetos tem as minhas características. Os meus bonecos são parecidos comigo, são um pedaço de mim.” E7

Segundo McCracken (2003), os bens de consumo são pontes para as nossas esperanças e ideais, sendo por nós manipulados para assumirem novos significados, para cultivar algo que de outra maneira estaria fora de nosso alcance.

Fig. 24 “O brinquedo transformado para mim significa rebeldia. Ele foge dos padrões, é diferente de qualquer arte, é muito mais do que isso.” E18

4.8.1.5 Paradoxo e Metáfora Visual

A representação da realidade quotidiana através de objetos, sem grandes efeitos mas com criatividade, levou os estudantes a explorarem os paradoxos e metáforas visuais que a realidade quotidiana esconde. Os portefólios mostram novas dimensões de objetos banais, através do absurdo, do humor, da ironia, da metáfora e do paradoxo. Os estudantes retiraram o sentido original do objeto, criaram situações que modificam as suas funções, atribuindo-lhes novo sentido ou criando cenas aparentemente impossíveis (até que se perceba o truque) e fazendo associações inesperadas, falseando a realidade, dando-lhes novas interpretações através de diferentes materiais e técnicas; no entanto, a similaridade entre as formas, cores e estado das coisas ao nosso redor, mantém-se.

Deste modo, este objeto que paira neste novo espaço de representação resiste às categorias que até então regulavam o campo do visual. Objetos que obrigam a uma reformatação dos conceitos, dos paradigmas, do discurso. Aqui, de alguma forma, podemos recuperar a potência da arte que sempre abriu novas perspetivas na história.



Fig.25 “O peso do saber”, (Folhas em pasta de modelar)

Fig. 25 “Quería que este trabalho não tivesse uma leitura imediata, que fosse intrigante, e conseguisse mostrar o peso do saber através do volume de um dicionário constituído por páginas de pasta de modelar bem pesadas e em branco.” E25

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados



Fig.26 "Sopa de letras"

Fig.26 "Queria que a peça se associasse à sopa de letras que encontramos vulgarmente num jornal. Associando os objetos com os quais se faz sopa (panela e colher), queria que causasse uma confusão inicial pois é para mim um trabalho espirituoso e divertido." E55



Fig.27 "O saber na ponta das mãos", (saboneteira com letras feitas de sabonete)

Fig.27 "Nesta instalação coloquei letras de abecedário feitas de sabonete numa casa de banho. A minha ideia é transmitir que o saber, ao contrário do sabonete, não desaparece com a sua utilização." E56



Fig.28 “Que tamanho tem o mundo?”

Fig. 28 “Querida que percebessem a relação de proximidade entre a fita métrica com que construí o mapa e o seu tamanho.” E45

Estes trabalhos evidenciam uma nova dimensão no mundo no que concerne à percepção, despertando nos observadores sentimentos atrelados à curiosidade e relativismo da interpretação humana.

4.8.1.6 A Máscara

A máscara é entendida neste trabalho como um conjunto de fatores externos ao corpo que o permitem transformar. Segundo Schilder (1968) todas as transformações são justificáveis já que o homem tem necessidade, por meios objetivos, de modificar a imagem do seu corpo. Essas metamorfoses são em si mesmas fontes de prazer, na medida em que nos permitem triunfar sobre os nossos limites corporais e ao mesmo tempo dominar as transformações que o podiam ameaçar. No caso concreto os estudantes utilizam novamente o boneco, não aquele que existe à venda, mas criando um de acordo com as suas intencionalidades artísticas. Estas máscaras não são necessariamente fingimento: são, em muito casos, uma proteção sem grandes implicações ou reveladoras de autenticidade e características positivas da personalidade. Sendo este o caso, a pessoa é vista como bela e sentir-se-á confiante e equilibrada.

Poderá, pelo contrário, esconder aspetos importantes da sua personalidade, ou, até, ser totalmente artificial. A máscara, a outra cara, a outra identidade ou representação, pode cobrir o rosto - e, às vezes, também o corpo - para disfarçar, ocultar ou revelar a identidade de quem a coloca.

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados



Fig. 29 "Sem título"

Fig. 29 "Sei que tenho a doçura da Minnie, as garras dos Gormities, a beleza na forma de estar de uma senhora, e uma capacidade de alcançar mais com as asas que me fazem voar." E33



Fig. 30 "Eu e ela temos algo em comum!" Fig.31 "Eu, marioneta, não?"

Fig. 30 "Revejo-me na figura da Minnie, decidida, preocupada com a beleza e com o namorado, e com as longas pernas elegantes da Barbie. Mas se disser isto aos meus colegas, eles vão gozar-me. Assim, ninguém saberá que esta (boneca) um dia serei eu." E23

Fig.31 "Sou apenas uma marioneta, uma máscara de alguém ou todos. Sem rosto e personalidade. Faço o que me mandam fazer e não discuto." E46

4.8.1.7 Memórias de Infância

São inúmeras as recordações que servem de instrumentos para ativar a nossa criatividade. Recuperar uma memória do nosso passado implica a ativação dos sistemas emotivo, imagético e de

linguagem (Berntsen & Rubin, 2002), bem como a ponderação das exigências do contexto e das memórias associadas (Hyman & Loftus, 1998). A memória permite aos estudantes um processo de reconstrução do passado no presente.

A memória nos portefólios é tomada como um passado distante e banhada por um período da existência humana em que a visão de mundo não é limitada e ingénuo, mas pelo contrário, é repleta dum saber, duma sensibilidade e racionalidade que operam lado a lado. À medida que, involuntariamente, a memória é resgatada, os acontecimentos da infância são revividos com grande intensidade. A memória é conhecida como um veículo de enunciação da narrativa. Designamos, aqui, “memória de infância” a todas as referências que são feitas ao mundo infantil, à manifestação do pensamento mágico, à presença de elementos que compõem o universo infantil, sobretudo personagens de histórias e filmes. Estes foram os aspetos mais salientados nos diferentes trabalhos dos grupos.



Fig.32 “Exercício de memória”



Fig.33 “Sem título”

Fig. 32 “A Disney sempre me encantou e me acompanhou durante a minha infância e juventude com os seus personagens bem desenhados, cheios de pormenor. E se eu apenas construir um fundo na imagem consigo saber quem lá está representado? Exercício de memória.” E51

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados



Fig.34 “Quando eu andei por lá...”

Fig. 34 “Revisito as minhas histórias preferidas mas não me limito a utilizá-las com a mesma lógica narrativa, reinvento-as de acordo com a minha vida. No cruzamento entre elas, crio novas histórias.” E45

É visível a referência a esse trabalho de criação pela constante recorrência ao passado do estudante, como se isso constituísse a sua própria identidade no presente. Eles partem, assim, de uma memória de infância, transformam-na em experiência empírica e transfiguram-na, mostrando como é entendida pela consciência e pelo processo de criação. A experiência existencial converte-se, assim, no substrato principal dos trabalhos artísticos.

Outra perspectiva a considerar é a ironia, o aspeto lúdico, a curiosidade em experimentar a transformação de personagens em busca do ideal, do ridículo, do anedótico. Atualizando as personagens ou atribuindo-lhes diferentes personalidades, formas de ser, estar e atuar nos dias de hoje.



Fig.35 “Beleza a quanto obrigas!”



Fig.36 “Somos todos animais, qual é o espanto?”

Fig.35 “Esta montagem, une dois personagens de que gosto e que são contraditórios. O grotesco do Shrek e um consciencioso Mickey. Este personagem novo está agora mais próximo de todos nós.” E37

Fig.36 “A fusão entre o humano e o animal poderá ser o futuro.” E56



Fig.37 “Problemas de identidade?”



Fig.38 “Que lindo és”

Fig.37 “Problemas de identidade? Todos temos...”E21

Fig. 38 “Porque não usar o travestismo? Hoje em dia é uma realidade... que muitos acarinham!!!” E32

4.8.2 Técnicas e Materiais

No tocante às técnicas, a informação recolhida anteriormente sobre os artistas permitiu aos estudantes compreenderem as diferentes opções que tinham ao seu dispor e perceberem a inexistência de fronteiras entre elas. A coexistência de várias técnicas e materiais num mesmo trabalho foi a opção mais presente em todos os portefólios.

Os estudantes entenderam que os elementos constitutivos da linguagem plástica caracterizadores de cada área artística que outrora auxiliavam o processo de reconhecimento de uma obra estão hoje anulados, já que o panorama mostra uma complexidade formal e uma “contaminação” de diferentes modos de atuação. O que antes pertencia exclusivamente a um campo plástico, hoje pode evidenciar-se em diferentes campos de atuação completamente distintos, ou seja, o que antes estava potencializado para a pintura surge numa forma explícita na escultura ou noutra vertente artística. A arte contemporânea mostra-se hoje, mais do que nunca, uma área cujas formalizações e significações plásticas alcançou uma diversidade de tendências e intenções artísticas nunca vistas até então e esta situação foi utilizada pelos estudantes que apreenderam bem estes pressupostos; porém, os seus trabalhos não se afastaram muito dos diferentes artistas escolhidos, tendo sido influenciados por estes, quer a nível concetual, quer a nível formal.

Nas reflexões efetuadas pelos estudantes sobre as técnicas podemos destacar as seguintes:

“A integração de diferentes materiais e técnicas no mesmo trabalho resulta diferente, inicialmente estranho, mas depois percebe-se a riqueza no aspeto plástico.”E4

“No início resisti a integrar diferentes técnicas no mesmo trabalho, não sei o que dali sairia, tinha medo (...) mas depois percebi que este procedimento eu já o fazia e não tinha consciência. A diferença é que agora penso nestas questões de forma intencional em busca de um resultado de acordo com o meu projeto.”E60

Relativamente aos materiais a arte atual caracteriza-se por uma busca de novas soluções. Não satisfeita com os materiais tradicionais demanda todas as possibilidades de os ultrapassar, experimentando para isso todos os materiais que encontra à sua volta. Experimenta objetos, lixo, elementos orgânicos, entre outros. Nos portefólios, mais concretamente nas fichas técnicas das imagens apresentadas, pode verificar-se a panóplia de materiais que os estudantes utilizaram. A sua diversidade é grande e esta é uma característica que abrangeu todos os portefólios. A necessidade de experimentar e entender as potencialidades dos materiais foi o objetivo de todos os estudantes.

“Queria experimentar vários materiais, aqueles mais tradicionais e que estão associados à expressão plástica e outros que nem fazia ideia que se podiam utilizar na arte, como objetos do quotidiano.”E36

“Eu só queria conhecer materiais que pudesse utilizar com crianças, materiais pedagógicos (...). Na verdade eu tinha era medo de ter tanta opção e não saber como escolhê-los. Hoje estou satisfeita por ter conseguido com a ajuda da professora libertar-me dos meus preconceitos.” E43

De instrumento de auxílio, os materiais passaram a ser um elemento agente, cuja função além de estética, é crítica e artística. Os estudantes, à semelhança dos artistas, procuraram na realidade os materiais que melhor sensibilizassem as suas ideias, ampliando assim o campo material.

4.9 Reflexões efetuadas pelos estudantes

As reflexões foram efetuadas em todos os portefólios e referem-se por um lado a uma necessidade de explicar a mensagem contida nos diversos trabalhos de criação individual ou de grupo (91,6%) e, por outro lado, em 83,3% dos portefólios ao interesse que esta atividade prática suscitou na aprendizagem de técnicas e experimentação de diversos materiais. Não se pode olvidar que uma das expectativas iniciais dos estudantes para esta UC (conforme inquérito inicial) era trabalhar a componente

prática. Assim, apresentam-se algumas das reflexões feitas pelos estudantes.

“Antes parecia-me tudo fácil. Pensar em arte era fazer trabalhos manuais e o importante é que estes estivessem tecnicamente apresentáveis. Hoje já não penso assim, a arte requer um saber ser e estar que mobiliza diferentes competências como a criatividade e interdisciplinaridade (...) a arte tornou-se para mim mais difícil e simultaneamente mais interessante.” E 60-P12

“A criação de trabalhos artísticos tem muito que se lhe diga, depois de vezes sem conta falar com a professora e não perceber o porquê dos meu trabalhos não estarem completos, agora percebo, mas por isso foi preciso muita paciência e saber para a professora me demover dos estereótipos que criei desde pequena. Estou muito contente com a minha evolução pessoal.” E44-P9

“Criar, ter ideias não é nada fácil, só agora depois de ter passado por um processo destes é que começo a entender a verdadeira essência pedagógica da arte.” E25-P5

“(..) a minha inspiração advém da vida, do quotidiano, das minhas emoções (...)” E54 – P11

“Aprendi com estes trabalhos imensas técnicas, mas o que mais gostei foi utilizar várias na mesma atividade.” E37 – P8

“A panóplia de materiais a utilizar em trabalhos é enorme, mesmo infinita, apenas depende da minha criatividade.” E7-P2

4.10 Síntese dos resultados

De acordo com o processo criativo de cada estudante e os resultados obtidos podemos constatar que esta atividade lhes permitiu nomeadamente:

- Desenvolver a criatividade e imaginação deixando de lado ideias estereotipadas sobre o conceito de arte;
- Ir ao encontro da sua individualidade o que suscitou trabalhos originais;
- Desenvolver o sentido crítico sobre temáticas atuais;
- Perceber a importância da interdisciplinaridade em projetos artísticos;
- Ampliar o vocabulário artístico utilizado para a construção de trabalhos através da introdução de objetos do quotidiano;
- Aprender e aprofundar técnicas e experimentar uma enorme diversidade de materiais.

4.11 Análise dos dados – Atividade 4

Conteúdos curriculares

Nesta atividade foi proposto aos estudantes a criação de uma grelha de temas/conteúdos curriculares relativos a todas as áreas do conhecimento, desde o 1º ao 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, para terem uma noção de conjunto e como intervir pedagogicamente, utilizando não só a expressão plástica mas articulando as diferentes temáticas curriculares. Este tipo de atividade de pesquisa e levantamento de dados contemplou uma listagem pormenorizada dos conteúdos curriculares. Adotaram uma focalização meramente enumerativa, criando uma grelha de apoio em que o sujeito consulta a partir de elementos por si considerados como relevantes e suficientes, para a construção da proposta efetuada. Esta informação permitiu uma perceção global do 1º Ciclo do Ensino Básico, levando os estudantes a fomentarem a interdisciplinaridade, uma das características da educação pós-moderna.

Esta pesquisa foi fundamental para a atividade seguinte: “construção de propostas pedagógico-artísticas” relacionadas com a arte contemporânea.

A divisão dos anos de escolaridade, bem como as áreas do saber relativas ao 1º ciclo do ensino básico foram distribuídas pelos grupos. Depois de amplamente debatida a distribuição dos anos de escolaridade e as correspondes áreas do saber o resultado foi o que se apresenta no seguinte quadro. A divisão foi a mesma nas duas turmas.

Tabela 8: Divisão dos grupos por anos/ áreas de saber

Divisão dos grupos por anos / áreas de saber											
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	1º e 2º Ano	3º e 4º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	1º e 2º Ano	3º e 4º Ano
Mat.	Mat.	Mat.	Mat.	Exp. 1º Ano	Exp. 3º Ano	Mat.	Mat.	Mat.	Mat.	Exp. 1º Ano	Exp. 3º Ano
Port.	Port.	Port.	Port.	Exp. 2º Ano	Exp. 4º Ano	Port.	Port.	Port.	Port.	Exp. 2º Ano	Exp. 4º Ano
E. Meio	E. Meio	E. Meio	E. Meio	-	-	E. Meio	E. Meio	E. Meio	E. Meio	-	-

Em cada turma, quatro dos seis grupos ficaram responsáveis por um ano de escolaridade e pelas respetivas áreas do saber: matemática, português e estudo do meio, com a exceção das expres-

sões artísticas. Estas áreas artísticas: expressão plástica, dramática, corporal e musical foram trabalhadas pelos dois outros grupos, tendo ficado um deles incumbido, de elencar os conteúdos relacionados com todas estas áreas artísticas correspondentes apenas ao 1º e 2º anos (ex: P5 e P11). Já o outro grupo ficou com a mesma tarefa mas correspondente à análise das expressões artísticas do 3º e 4º anos de escolaridade (P6 e P12).

Depois de terem analisado os documentos normativos e alguns manuais escolares, sintetizaram os temas/conteúdos numa grelha. 83,3% dos grupos consideraram este trabalho moroso na seleção e listagem dos conteúdos mas de grande utilidade para o desenvolvimento das propostas de trabalho da UC e para o seu futuro como professores. De salientar que 91,6% dos grupos não sentiram quaisquer dificuldades em fazê-lo visto terem já abordado algumas temáticas em diferentes unidades curriculares específicas.

Como reflexão final, esta surge apenas em 75% dos portefólios.

“Este trabalho embora seja muito importante e nos dê uma visão panorâmica da educação básica no 1º ciclo e do que teremos de lecionar no futuro, retira-nos muito tempo para o fazer.” P6

“Muitas das temáticas já as aprofundamos em diferentes UC, outras são ainda novidade, mas poucas.” P12

“Um professor tem de ser conhecedor de diferentes matérias, para isso é necessário estudá-las.” P8

“O conhecimento das matérias a lecionar é fundamental para o exercício da nossa profissão e para a consciência e missão educativa.” P9;

“É importante ter consciência do que falamos, um professor não pode ficar na superficialidade de um assunto.” P7

“Esta listagem de temas está para além do que eu imaginava, temos mesmo de aprender a trabalhar com estes temas pois são eles a base da nossa ação educativa.” P5

“Esta grelha permite relacionar saberes entre si e com as vivências atuais das crianças, daí ser muito importante a sua construção.” P10

“Embora já tivéssemos uma ideia de conteúdos a lecionar em determinadas áreas de estudo, nunca tivemos a possibilidade de as visualizar no seu conjunto. Esta visão ajuda-nos a orientar melhor diferentes atividades e promover a interdisciplinaridade.” P9

4.12 Síntese dos resultados

Depois de analisadas as reflexões efetuadas pelos estudantes podemos constatar que esta atividade lhes permitiu nomeadamente:

- A aquisição de conhecimentos para os quais concorrem diversas áreas do saber ou matérias de ensino;
- A construção e tomada de consciência da identidade curricular;
- A legitimidade discursiva e ação argumentativa;
- O conhecimento de temas/unidades temáticas que são o ponto de partida para desenvolver diferentes atividades;
- A mobilização de diferentes saberes para compreender e abordar situações e problemas do quotidiano.

Este documento foi muito utilizado pelos estudantes na atividade seguinte.

4.13 Análise dos dados - Atividade 5

Conceção de atividades pedagógico-artísticas

Esta atividade pretendeu refletir sobre os trabalhos realizados anteriormente e perceber de que forma os mesmos poderiam configurar propostas pedagógicas destinadas ao público-alvo dos 6 aos 10 anos, ou seja, destinadas a alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os estudantes foram convidados a planificar atividades pedagógico-artísticas que considerassem pertinentes para o desenvolvimento da literacia artística das crianças. Para isso muito contribuiu a investigação efetuada anteriormente, relacionada com o conhecimento de artistas e obras de arte, o levantamento das atividades educativas desenvolvidas em serviços educativos de museus de arte contemporânea em Portugal e no estrangeiro, as atividades criativas por eles desenvolvidas, a listagem dos conteúdos curriculares das diferentes áreas do saber e o guião de orientação amplamente debatido nas aulas que ajudou na operacionalização desta tarefa.

Quanto às **atividades desenhadas** pelos estudantes constata-se que 91,6% das mesmas se relacionam com os **temas** anteriormente trabalhos pelos estudantes nas atividades de criação. 83,3% referem-se à identidade, seja ela individual, coletiva ou cultural; 75% das atividades fazem alusão à consciência ambiental reportando-se à natureza, aos seres vivos e à reciclagem; 50% relacionam-se com o paradoxo e a metáfora visual (neste caso a apropriação do objeto do quotidiano e (re)definição do seu significado e funcionalidade convertem-se em propostas bastante divertidas para as crianças); 41,6% das atividades surgem associadas a máscaras, aqui

entendidas como a transfiguração e recriação de figuras e personagens; 33,3% à projeção da identidade extensão do self em brinquedos; 25% referem-se às memórias e apenas 16,6% a outros temas tais como alimentação ou higiene.

Os estudantes consideraram que a atualidade dos temas por eles antes escolhidos para os seus trabalhos poder-se-ia adaptar às crianças e ao nível de ensino alvo do nosso estudo.

“Conhecer-se a si próprio, aos outros e à sua cultura é fundamental para a educação de cidadãos conscientes.” E50

“Um das grandes preocupações da sociedade prende-se com questões ambientais. Quem melhor do que as crianças para mudar a realidade e ajudar o planeta?” E47

“Transformar, vestir novas personagens, alterar características físicas, acrescentar outras através do vestuário, maquilhagem, não é o que a nossa sociedade e cada um de nós faz todos os dias para se integrar melhor no mundo em que vivemos? Se assim é, torna-se pertinente este tema na educação.” E30

“Vivemos rodeados de objetos e olhamo-los mas não os vemos. Utilizámo-los mas não lhes atribuímos importância. Já os artistas procuram neles novas formas de os ver e dar a ver. Criam situações surpreendentes.” E12

“Não nos podemos afastar dos temas mencionados no currículo, mas eles são tantos que com criatividade podemos perfeitamente falar da vida através da arte.” E35

Em relação à **proposta de atividade a fazer às crianças**, 75% dos grupos tiveram dificuldade em criar textos apelativos que apresentassem as propostas de atividade a desenvolver. Esta realidade foi inesperada já que os estudantes tiveram contacto com muitos textos criativos dos serviços educativos dos museus de arte contemporânea. Apenas 25% dos grupos conseguiram atingir os objetivos pretendidos, estimulando e fomentando a curiosidade na sua escrita.

Quanto à **idade dos participantes** a quem se dirigiam as atividades, podemos dizer que as propostas atingiram todas as idades. Todos os grupos trabalharam variadas vezes diferentes faixas etárias, sendo de salientar que 50% dos portefólios apresentaram atividades para idades compreendidas entre os 6/7 anos, correspondente ao 1º ano. 33,3% situou-se no intervalo entre os 7/8 anos referente ao 2º ano de escolaridade; 8,3% entre os 8/9 anos respeitante ao 3º ano e, também 8,3% relativos aos 9/10 anos que corresponde ao quarto ano. Os estudantes justificaram o facto das suas escolhas recaírem mais no 1º e 2º anos de escolaridade porque “as crianças e os professores têm mais flexibilidade de tempo (...)” E36 -P8; “não existe tanta pressão com o estudo das matérias.” E47 - P10, “os pais compreendem este tipo de atividades”. O contrário não ocorre com as faixas etárias correspondentes ao 3º e 4º ano onde os grupos de estudantes alegam “não ter tempo suficiente para lecionar toda a matéria dos manuais.” E42 - P9; têm de

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

“preparar os alunos para as provas.” E19 - P4, “nestes anos não há sensibilidade por parte da instituição, nem por parte dos pais para este tipo de atividades.” P9; “não se pode perder tempo com este tipo de atividades.” E54 - P11.

Quanto à **duração das atividades** constata-se que 83,3% dos portefólios atribuiu maior tempo a atividades vocacionadas para o 1º e 2º ano de escolaridade (entre 120 a 180 minutos por semana) e apenas 16,6% ao 3º e 4º anos (atribuem-se cerca de 90 minutos por semana sobretudo em momentos de preparação de festas). A justificação para esta atribuição de tempo relaciona-se com o aspeto mencionado anteriormente: “atribui-se uma grande importância às provas de matemática e português e por isso não temos tempo para nos dispersarmos com outras matérias.” E22 - P5

Para a descrição do **desenvolvimento das atividades** foi imprescindível os estudantes planificarem-nas, definindo quais os objetivos e conteúdos que pretendiam trabalhar com cada uma. Assim, todos os portefólios apresentam **objetivos** e **conteúdos** para cada uma das atividades propostas. Todos os grupos trabalharam a área de **expressão plástica**, relacionada com os artistas contemporâneos (100%), diferentes técnicas artísticas (91,6%) e materiais (83,3%). Para além dos objetivos e conteúdos relacionados com a arte surgem outros conteúdos relacionados com o Estudo do Meio (75%), o Português (66,6%), e a Matemática (58,3%).

“A escolha de conteúdos como o Português e a Matemática prendem-se com a sua importância na escola.” (E15-P3)

No que concerne aos **materiais**, foram muito diversificados aqueles que os grupos apontaram e dependeram essencialmente da proposta a realizar. De realçar que todos os portefólios fazem referência a materiais reciclados.

“Vivemos um tempo de crise onde o dinheiro nas instituições é escasso e quando existe é para comprar materiais para outras áreas.” (E44- P9)

“A importância dos materiais reciclados tem a ver com as suas potencialidades criativas e com o facto de sensibilizar as crianças para a reciclagem.” (E59- P12)

Relatar de uma forma sucinta as **fases da atividade** a desenvolver permitiu aos estudantes refletirem no seu processo criativo, adaptando-o sempre que necessário às faixas etárias com que se propunham trabalhar. As fases da atividade centraram-se fundamentalmente em 3 etapas: explicação teórica, produção e exposição/debate. Todos os portefólios as mencionaram, compreendendo na sua generalidade o que as caracterizava.

“Não se pode dar uma atividade a uma criança sem lhes rasgar horizontes, mostrando-lhes diferentes formas dos artistas trabalharem diferentes temas.”E14-P3.

“Para que haja sucesso na concretização de uma atividade o professor tem de explicar o que pretende daquela atividade.”E46-P10

“O recurso às tecnologias facilita mostrar obras dos artistas às crianças e uma pesquisa por parte delas sobre diferentes temas relacionados com a atividade proposta.”E51-P11

A **avaliação** era um aspeto contemplado no guião, no entanto não foi alvo de trabalho por parte dos grupos pois as atividades não foram aplicadas. Mas o facto de constar no guião permitiu aos estudantes perceberem a sua importância e como esta poderia ser operacionalizada.

A título de exemplo apresentamos de seguida alguns dos guiões preenchidos. A escolha destes guiões foi aleatória pretendendo-se apenas fazer um paralelismo entre o trabalho criado pelos estudantes na terceira atividade e a transformação que fizeram para adaptá-la a diferentes faixas etárias. Não tendo sido possível testar as atividades, não existem imagens de trabalhos criados pelas crianças.

4.13.1 Guiões temáticos – planificação das atividades

Identidade

Quadro 23: Atividade - Crucigrama

Ficha técnica da atividade	
Nome da atividade	Crucigrama
Proposta de atividade	Vai uma aposta?! Por quantas palavras é composta a tua mente? Com o teu nome ao alto, escreve uma poesia na horizontal mesmo que seja sobre o carnaval.
Idade dos participantes	9 anos
Duração	1 sessão de 80 minutos e 1 sessão de 30 minutos
Desenvolvimento da atividade	
Objetivos	Expressão plástica:
	Explorar as possibilidades de diferentes materiais reciclados;
	Dar a conhecer a obra dos artistas Ana Vidigal e João Vieira;
	Compreender o conceito de identidade e a sua utilização na arte contemporânea.

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Conteúdos	A artista Ana Vidigal;
	As possibilidades de diferentes materiais;
	A composição pictórica;
	Diferentes possibilidades técnicas;
	Português:
	Utilizar a escrita de forma lúdica;
	Relacionar o texto com vivências;
Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura.	
Materiais	Cartolina, jornal, tintas, pincéis, tesoura e cola, entre outros.
Fases da atividade	Explicação teórica (20 minutos): a partir de um PPT mostram-se obras dos artistas Ana Vidigal e João Vieira. Explicam-se os objetivos da atividade.
	Produção (60 minutos): a criança deve procurar nos jornais ou revistas as letras do seu nome próprio e dispô-las na vertical. De seguida deve escrever um poema de tema livre na horizontal, para que se cruze com as letras do seu nome. Por fim, deve fazer uma ilustração utilizando tintas e pincéis.
	Exposição (20 minutos): cada criança mostra a sua obra aos colegas e explica os elementos que utilizou, porque a desenvolveu daquela forma e lê o poema.
Avaliação	Estabelece-se um processo de autoavaliação tendo em consideração o grau de empenho e interesse da criança na atividade e os resultados alcançados.



Fig. 39: "Palavras cruzadas". Trabalho realizado por uma aluna da Licenciatura de Educação Básica

Quadro 24: Atividade – Desporto Mistério!!!!

Ficha técnica da atividade	
Nome da atividade	Desporto Mistério!!!! – realização de uma obra coletiva
Proposta de atividade	Olá! Mas que prazer conhecer-vos! Dançar, correr e jogar É o que mais gosto de fazer! Venham comigo brincar E os desportos ficar a conhecer. Para jogar, preciso da bola, Para dançar, preciso das pontas, Para correr, com chuteiras deves comparecer. E agora? O que contas? Para fazeres o que gostas, O que precisas de ter?
Idade dos participantes	8 anos
Duração	1 sessão de 60 minutos e uma de 30 minutos
Desenvolvimento da atividade	
Objetivos	Expressão plástica:
	Dar a conhecer as obras das artistas Ana Vidigal e Joana Vasconcelos;
	Explorar as possibilidades de diferentes materiais;
	Dar a conhecer uma nova forma artística: a instalação.
	Desenvolver a criatividade;
Conteúdos	Permitir a cada criança refletir sobre a construção de novas imagens visuais;
	Construir imagens provenientes de outras imagens;
	O conceito de arte contemporânea;
	O Objeto – um conceito artístico;
Materiais	Conhecer diferentes desportos e as suas particularidades;
	Analisar atentamente o vestuário de cada modalidade desportiva.
	Roupas usadas; linha; agulha; cola...

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Fases da atividade	Explicação teórica (20 minutos): inicialmente a professora faz uma breve apresentação sobre as artistas Joana Vasconcelos e Ana Vidigal dando a conhecer os seus trabalhos e apresenta a proposta de atividade aos alunos.
	Produção (40 minutos): a professora introduz a atividade com a pergunta: Qual o desporto de que mais gostas? Seguidamente, a professora pede às crianças que formem grupos, e de acordo com os desportos escolhidos por cada elemento do grupo, selecionem as peças de vestuário, que mais gostam (tutu do ballet, camisola de futebol, chuteiras, etc.). No dia seguinte todos os alunos trazem as peças escolhidas para as usar/transformar e delas criar um desporto único. Conjuntamente com a professora, os alunos montam as suas roupas (colando ou cozendo todas as peças).
	Exposição (30 minutos): terminada a atividade, a professora coloca na sala o “Desporto Mistério” e, entre todos, discutem o resultado alcançado.
Avaliação	Estabelece-se um processo de autoavaliação tendo em consideração o grau de empenho e interesse da criança na atividade e os resultados alcançados.



Fig.40 “Eu sou assim”

Trabalho realizado por um grupo de estudantes da Licenciatura de Educação Básica

Quadro 25: Atividade - Eu numa caixa!

Ficha técnica da atividade	
Nome da atividade	Eu numa caixa! – Realização de uma fotomontagem
Proposta de atividade	Quem és tu? O que te define?
	Se calhar precisas de uma ajuda...
	Quais são as tuas qualidades? Quais são os teus maiores defeitos? Qual é a coisa mais importante na tua vida? Será o FCP ou a tua mãe?
	A partir de recortes e objetos que te caracterizam vem descobrir quem tu és!
Idade dos participantes	7 anos
Duração	2 sessões de 60 minutos cada
Desenvolvimento da atividade	
Objetivos	Dar a conhecer a vida e obra de Ana Vidigal e João Vieira;
	Dar a conhecer a técnica da fotomontagem;
	Compreender o conceito de identidade e o seu uso na arte contemporânea;
	Permitir a cada criança refletir sobre a sua própria identidade;
	Desenvolver o pensamento crítico e reflexivo.
Conteúdos	Expressão Plástica
	Análise de imagens artísticas, comerciais e informativas;
	Conceito de realidade e representação da realidade;
	Arte Contemporânea;
	Trabalho artístico dos pintores Ana Vidigal e João Vieira.
	Estudo do Meio
	À descoberta de si mesmo - a sua identificação, os seus gostos e preferências, o seu corpo, o seu passado próximo, as suas perspetivas para o futuro.
	À descoberta dos outros - os membros da família; outras pessoas com quem mantêm relações próprias.
	À descoberta dos materiais e dos objetos.
	Português
	Comunicação Oral.
Matemática	
Espaços e Formas.	
Materiais	Caixas; jornais, revistas, objetos, tecidos, tintas de acrílico; cola, tesoura, pin-céis...

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Fases da Atividade	Explicação teórica. (20 minutos) A partir de um PPT trabalha-se sobre o conceito de imagem mediante um debate na aula. Para isso mostram-se diferentes tipos de imagens: informativas, comerciais e artísticas. Cada uma destas imagens será analisada e interpretada pelos alunos para tentar chegar à mensagem de cada uma delas. A ideia é chegar à conclusão que uma imagem não é a realidade e que estas são manipuladas para refletirem uma realidade diferente da própria realidade. Para isso, trabalharemos com os artistas Ana Vidigal e João Vieira. Por fim, explica-se o que é pretendido com esta atividade.
	Produção (80 minutos) Cada criança realizará uma colagem mediante uma fotomontagem (com recortes de revistas, desenhando e pintando) em que articulam objetos, símbolos, imagens que reflitam a sua personalidade. Esta fotomontagem é feita numa caixa. O objetivo desta atividade é chegar a uma micronarrativa onde esteja patente uma mensagem sobre a identidade de cada criança que os fará refletir sobre si mesmos. A caixa permite guardar as suas características.
	Exposição (20 minutos) Individualmente, cada criança apresenta a sua caixa, expondo o que caracteriza a sua personalidade.
Avaliação	Estabelece-se um processo de autoavaliação tendo em consideração o grau de empenho e interesse da criança na atividade e os resultados alcançados.



Fig. 41 "Eu numa caixa"



Fig.42 "Preciso de proteção"

Trabalhos realizados por alunas da Licenciatura de Educação Básica

A Identidade Cultural

Quadro 26: Atividade - Os Galos também cantam histórias...

Ficha técnica da atividade	
Nome da atividade	Os Galos também cantam histórias...
Proposta de atividade	Trocar o espaço e o significado dos objetos do quotidiano pode provocar resultados imprevisíveis. As obras de Joana Vasconcelos servem de inspiração para criar surpreendentes combinações de objetos que te vai deixar de boca aberta. Nesta oficina vamos criar galos originais e divertidos e dar vida a aspetos da cultura portuguesa. Vamos desafiar os limites da nossa imagem.
Idade dos participantes	8 anos
Duração	2 sessões de 70 minutos cada
Desenvolvimento da atividade	
Objetivos	Dar a conhecer os artistas Joana Vasconcelos e Isaque Pinheiro.
	Dar a conhecer o que é arte contemporânea;
	Relacionar a arte com a cultura portuguesa;
	Refletir a dimensão estética da sociedade atual;
	Trabalhar a identidade cultural do nosso País;
	Estimular o pensamento crítico e o pensamento divergente;
Conteúdos	Fomentar, através do debate, uma atitude de respeito e tolerância em relação aos trabalhos dos colegas.
	Obras de Joana Vasconcelos e Isaque Pinheiro;
	O objeto como forma artística;
	O conceito de Arte Contemporânea;
Materiais	Os costumes e tradições portuguesas.
	Material de reciclagem, (rendas, fotocópias de azulejos, cartões, tintas, pincéis, tesouras, câmara fotográfica...)

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Fases da Atividade	Explicação teórica. (30 minutos)
	Através de um PPT dão-se a conhecer os artistas e as suas obras com uma pequena explicação teórica. Mostram-se objetos da cultura tradicional portuguesa (azulejos, rendas, galo de Barcelos, ...). Explicam-se os objetivos da atividade às crianças
	Produção (80 minutos)
	Propõe-se às crianças a construção de um galo baseado na cultura portuguesa. Desenha-se um esboço do galo para depois utilizar a modelagem. A criança é livre de fazer o galo a seu gosto mas sem esquecer de relacionar com os artistas em questão.
Avaliação	Exposição (30 minutos)
	Individualmente, cada criança mostra a sua obra aos colegas e explica os elementos que utilizou, como construiu a sua obra e de que forma esta se relaciona com os artistas.
	Estabelece-se um processo de autoavaliação tendo em consideração o grau de empenho e interesse da criança na atividade e os resultados alcançados.



Fig.44 "Frágil"



Fig.44 "De quantos galos sou feito?"

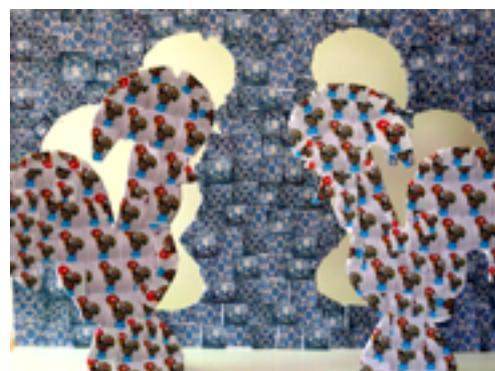


Fig.45 "Pareces alguém que conheço!"

Trabalhos realizados por alunas da Licenciatura de Educação Básica

Quadro 27: Atividade - Vamos transformar, criando novos objetos?

Ficha técnica da atividade	
Nome da atividade	Vamos transformar, criando novos objetos?
Proposta de atividade	E se aquilo que vês afinal pode afinal ser outra coisa? E se fosses tu próprio a criar o teu próprio objeto? Como gostarias de o fazer? Gostavas de tornar todas a tuas ideias numa realidade?
Idade dos participantes	6 anos
Duração	2 sessões de 50 minutos cada
Desenvolvimento da atividade	
Objetivos	Dar a conhecer a artista Joana Vasconcelos.
	Levar a criança a refletir a dimensão estética da sociedade;
	Trabalhar a questão da identidade do nosso País;
	Dar a conhecer um artista contemporâneo;
	Estimular o pensamento crítico e o pensamento divergente;
	Fomentar, através do debate, uma atitude de respeito e tolerância em relação aos trabalhos dos colegas.
Conteúdos	A obra de Joana Vasconcelos;
	O objeto como forma artística;
	A cultura tradicional portuguesa;
	O conceito de Arte Contemporânea.
Materiais	Rendas, imagens alusivas a Portugal, cartões, tintas, pincéis, tesouras, câmara fotográfica,...
Fases da Atividade	Explicação teórica. (20 minutos)
	Mostra-se a obra da artista às crianças através do PPT dando uma pequena explicação teórica sobre o seu trabalho. Mostram-se várias imagens sobre Portugal e explicam-se os objetivos da atividade às crianças.
	Produção (60 minutos)
	Pede-se às crianças que desenhem um esboço de um objeto com a forma que entenderem. A criança é livre de fazer o objeto a seu gosto, usando materiais diversos, mas sem esquecer de relacionar o seu trabalho com o da artista.
	Exposição (20 minutos)
	Individualmente, cada criança mostra a sua obra aos colegas e explica os elementos que utilizou justificando porque a construiu daquela forma e quais os elementos que se relacionam com a obra da artista.
Avaliação	Estabelece-se um processo de autoavaliação tendo em consideração o grau de empenho e interesse da criança na atividade e os resultados alcançados.

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados



Fig.46 "A beleza"



Fig.47 "Sem título"



Fig.48 : "Que conforto!"

Trabalhos realizados por alunas da Licenciatura de Educação Básica

Projeção de Identidade extensão do Self

Quadro 28: Quando dois são um! – Mudança radical ou uma nova identidade?

Ficha técnica da atividade	
Nome da atividade	Quando dois são um! – Mudança radical ou uma nova identidade?
Proposta de atividade	E se a Minnie quisesse ter o corpo da Barbie? E se o Nenuco quisesse deixar de ser um bebé e passar a ser um super-herói? E se os bonecos e personagens quisessem ser diferentes? E se uns quisessem ter as características dos outros? Vem ajudá-los a serem como eles querem!
Idade dos participantes	10 anos
Duração	2 sessões de 45 minutos cada
Desenvolvimento da atividade	
Objetivos	Levar a criança a refletir a dimensão estética da sociedade;
	Entender a arte contemporânea como um meio de expressão inconformista, crítica e divertida;
	Desenvolver um espírito crítico e construtivo;
	Fomentar uma atitude de respeito e tolerância em relação aos trabalhos dos colegas através do debate;
	Dar a conhecer as obras de Ana Vidigal, Joana Vasconcelos e Isaquê Pinheiro;
	Trabalhar a questão da identidade;
	Fomentar momentos de transformação e criação de novas personagens, a partir de outras.
Conteúdos	Expressão plástica
	A arte contemporânea;
	A identidade;
	A importância da imagem na vida social.
	Estudo do Meio
	À descoberta de si mesmo - a sua identificação; os seus gostos e preferências; o seu corpo;
	À descoberta dos outros;
	À descoberta dos materiais e dos objetos.
	Português
	Comunicação oral e escrita;
Recurso às TIC	
Materiais	Bonecos, computador com acesso à internet, pasta de moldar, cola quente, água, tintas de acrílico, papéis,...

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Fases da Atividade	Explicação teórica. (20 minutos) Mostram-se às crianças diferentes personagens de banda desenhada, de filmes, que transformam a sua identidade para serem super-heróis. Mostram-se imagens de pessoas que alteram a sua imagem através de cirurgias estéticas. Por último, conhecerão as obras de Ana Vidigal, Joana Vasconcelos e Isaque Pinheiro. Explica-se o que é pretendido elaborarem.
	Produção (40 minutos) Efetuar uma pesquisa na internet sobre bonecos e personagens que gostariam de transformar; selecionar as partes dos personagens a alterar; definir os materiais e técnicas necessárias; no final a criança deve escrever uma pequena história criada por si explicando as transformações que operou no boneco/personagem: quem era, em quem se transformou e porquê essa transformação.
	Exposição (30 minutos) Individualmente, cada criança deve apresentar a história e o seu trabalho aos colegas.
	Avaliação Estabelece-se um processo de autoavaliação tendo em consideração o grau de empenho e interesse da criança na atividade e os resultados alcançados.



Fig.49 "Sexy..."



Fig.50 "Com quem te pareces?"



Fig.51 "Eu e ela temos algo em comum!"



Fig. 52 "Todos diferentes...e bem diferentes.."



Fig.53 "Beleza a quanto obrigas!"



Fig.54 "Somos todos animais, qual é o espanto?"

A Máscara

Quadro 29: Atividade - “Psst! Sim, tu aí! Consegues ver-me?” – A criação de uma máscara

Ficha técnica da atividade	
Nome da atividade	“Psst! Sim, tu aí! Consegues ver-me?” – A criação de uma máscara
Proposta de atividade	Gostas de cortar, colar, pintar e desenhar? Então junta tudo isso e cria o teu painel original! Desenha uma silhueta de alguém conhecido e “esconde-a” num fundo cheio de recortes e colagens. Será que os teus colegas a descobrem? E tu, será que descobres as deles?
Idade dos participantes	6 anos
Duração	2 sessões de 60 minutos cada
Desenvolvimento da atividade	
Objetivos	Conhecer artistas que trabalham com a identidade;
	Refletir sobre a criação de uma nova identidade;
	Promover a interdisciplinaridade;
	Dar a conhecer os artistas Ana Vidigal e Gémeo Luís;
	Dar a conhecer a silhueta;
	Desenvolver a técnica de colagem e recorte.
Conteúdos	As obras de Gémeo Luís e de Ana Vidigal;
	A simbologia das máscaras em diferentes culturas;
	O uso da máscara na banda desenhada e na ilustração;
	Personagens que mudaram a sua identidade através de uma máscara.
Materiais	Livros ilustrados e banda desenhada, cartolinas/folhas de papel, tesouras, cola, tintas,...
Fases da Atividade	Explicação teórica (30 minutos)
	Mostram-se imagens de personagens de banda desenhada que mudam a sua identidade para serem heróis ou outros personagens. Comentam-se as obras da Ana Vidigal e os livros ilustrados pelo Gémeo Luís. Explica-se o objetivo da atividade.
	Produção (60 minutos)
	As crianças devem criar uma silhueta de um personagem conhecido cobrindo depois o fundo com recortes, criando assim um painel. Posteriormente cada criança mostra o seu painel à turma, que irá tentar descobrir a silhueta criada.
	Exposição (30 minutos)
	As crianças fazem uma exposição com os seus trabalhos e todos tentam adivinhar quais as silhuetas que cada uma criou.
Avaliação	Estabelece-se um processo de autoavaliação tendo em consideração o grau de empenho e interesse da criança na atividade e os resultados alcançados.



Fig.55 "Exercício de memória"



Fig.56 "Quando eu andei por lá..."

Trabalhos realizados por alunas da Licenciatura de Educação Básica

Quadro 30: Atividade - A mancha visual

Ficha técnica da atividade	
Nome da atividade	A mancha visual
Proposta de atividade	Gatos, ratos, cães, cavalos, elefantes, galinhas ou girafas? Um jardim zoológico? Mas que grande bicharada! E se de todos fizesses um? E se de um fizesses muitos? Onde começa e onde acaba? Queres descobrir este enigma? Começa agora!...
Idade dos participantes	6 anos
Duração	2 sessões de 60 minutos cada
Desenvolvimento da atividade	
Objetivos	Dar a conhecer a ilustração contemporânea;
	Conhecer o artista Gémeo Luís e a sua obra;
	Dar a conhecer a forma de diferentes animais;
	Fomentar o carácter lúdico da arte;
	Promover a visão crítica do mundo visual que os rodeia;
	Desenvolver o espírito crítico e construtivo.
Conteúdos	Expressão Plástica
	O conceito de mancha visual;
	Obras de artistas que trabalham com animais e natureza;
	Conhecer as características de alguns animais.
	Matemática
	Grupos de figuras; Relação entre objetos segundo a sua posição no espaço;
	Construções e reconstruções de figuras animais.

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Materiais	Cartolina, folhas de papel A4, tesoura, x-ato.
Fases da Atividade	Explicação teórica. (20 minutos) Explica-se o conceito de mancha visual através da apresentação da obra do ilustrador Gémeo Luís. E seguidamente propõem-se a atividade.
	Produção (60 minutos) Divide-se a turma em grupos. Cada grupo tem acesso a 7 imagens de animais iguais para todos os grupos (para que o jogo seja equilibrado). Através das figuras dos animais, as crianças procurarão os seus contornos e através de sobreposições será criada uma mancha visual com todos os animais. Os grupos terão de adivinhar que animais pertencem à mancha de cada grupo. Vence o grupo que mais animais adivinhar.
	Exposição (40 minutos) Depois de estabelecida a ordem de apresentação, cada grupo expõe a sua mancha dando a hipótese aos grupos concorrentes de adivinharem onde estão posicionados são os seus animais.
	Avaliação Estabelece-se um processo de autoavaliação tendo em consideração o grau de empenho e interesse da criança na atividade e os resultados alcançados.

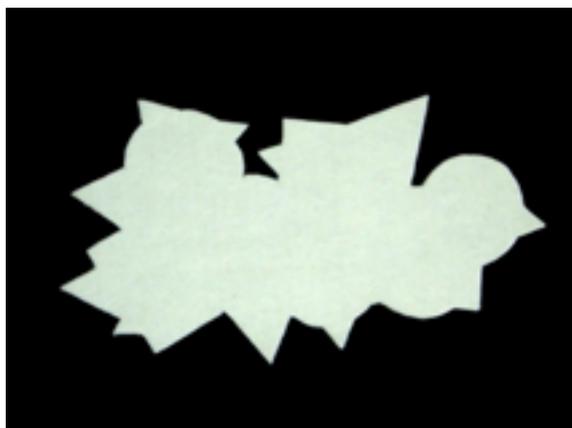


Fig. 57 "Tantos num só!"

Trabalho realizado por um grupo de estudantes da Licenciatura de Educação Básica

Memórias

Quadro 31: Atividade – Reinventa o teu personagem favorito!

Ficha técnica da atividade	
Nome da atividade	Reinventa o teu personagem favorito!
Proposta de atividade	Realiza o teu próprio personagem partindo das imagens dos livros que mais gostaste de ler quando eras pequenino.
Idade dos participantes	10 anos
Duração	2 sessões de 45 minutos cada
Desenvolvimento da atividade	
Objetivos	Conhecer as características físicas de diferentes personagens;
	Desconstruir as características dos personagens tradicionais dando-lhe uma roupagem atual;
	Serem capazes de transformar a personalidade dos personagens;
	Conhecer as obras de Ana Vidigal e de Gémeo Luís.
Conteúdos	Personagens de contos infantis;
	O conceito de imagem estereotipada;
	Artistas que trabalham a ilustração e a banda desenhada.
Materiais	Revistas, jornais, livros de histórias infantis ou de banda desenhada, cartolinas/ folhas de papel, tesouras, cola.
Fases da Atividade	Explicação teórica. (20 minutos) A professora realiza um conjunto de questões para perceber quais as personagens do universo literário infantil que mais fascinam os alunos da turma. A partir dessa discussão cada criança trabalha o seu preferido alterando os aspetos que entender necessários. São ainda apresentadas aos alunos as obras do Gémeo Luís e da Ana Vidigal.
	Produção (40 minutos) Cada aluno terá de partir da imagem de um ou mais personagens e recriar um outro inserindo-o num cenário que ajude a justificar a sua personalidade.
	Exposição (30 minutos) Cada aluno contará como realizou a sua atividade caracterizando o novo personagem.
Avaliação	Estabelece-se um processo de autoavaliação tendo em consideração o grau de empenho e interesse da criança na atividade e os resultados alcançados.

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados



Fig.58 "Olá querido!"



Fig. 59 "Olha-me nos olhos, são lindos, verdade?"



Fig.60 "Medo - não é comigo"



Fig.61 "O menino dança?"



Fig. 62 "Surpresa!!!"



Fig. 63 "Sem título"

Metáfora e Paradoxo visual

Quadro 32: Atividade – “Sopa de letras” – Paradoxo visual

Ficha técnica da atividade	
Nome da atividade	“Sopa de letras” – Paradoxo visual
Proposta de atividade	A que sabem as letras? Entra no mundo do alfabeto, cria as tuas próprias letras e descobre o sabor de cada uma.
Idade dos participantes	7 anos
Duração	2 sessões de 60 minutos
Desenvolvimento da atividade	
Objetivos	Desenvolver o espírito crítico e construtivo;
	Entender a arte contemporânea como uma forma de expressão crítica e divertida;
	Desenvolver a visão imaginativa do mundo visual que nos rodeia;
	Distinguir entre realidade e a sua representação;
	Identificar uma metáfora/paradoxo visual;
	Desenvolvimento de uma atitude de respeito e tolerância em relação a outros trabalhos.
Conteúdos	Expressão Plástica
	O conceito de imagem estereotipada;
	A obra de Isaque Pinheiro.
	Português
Conhecer o alfabeto e os grafemas.	
Materiais	Pasta de modelar, guaches/acrílico, objetos do quotidiano, pincéis...
Fases da Atividade	Explicação teórica. (30 minutos)
	Explicam-se os conteúdos teóricos da atividade através de um PPT em que se mostram imagens de Isaque Pinheiro que utilizam a metáfora e o paradoxo visual.
	Produção (60 minutos)
	A atividade consiste em pensar e realizar um paradoxo visual a partir de um objeto de uso utilitário. Pode trabalhar-se em grupo ou individualmente.
Fases da Atividade	Exposição (30 minutos)
	As crianças montam uma exposição e cada uma explica o seu trabalho aos colegas.
Avaliação	Estabelece-se um processo de autoavaliação tendo em consideração o grau de empenho e interesse da criança na atividade e os resultados alcançados.

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados



Fig. 64 “Sopa de letras”

Quadro 33: Atividade – Nem tudo o que parece, é!

Ficha técnica da atividade	
Nome da atividade	Nem tudo o que parece, é!
Proposta de atividade	Livro que é livro tem sempre folhas! Mas já pensaste que o interior de um livro, nem sempre corresponde ao que imaginamos?! Vem descobrir como se faz um livro que por fora pertence à realidade e por dentro à criatividade.
Idade dos participantes	7 anos
Duração	2 sessões de 60 minutos cada
Desenvolvimento da atividade	
Objetivos	Aprofundar o uso de diferentes ferramentas da linguagem visual e aprender a construir uma imagem de forma consciente e crítica;
	Desenvolver o espírito crítico e construtivo;
	Entender a arte contemporânea como uma forma de expressão inconformista, crítica e divertida;
	Distinguir entre realidade e a sua representação;
	Identificar um paradoxo visual;
Conteúdos	Dar a conhecer a obra de Isaque Pinheiro.
	O conceito de paradoxo visual;
	A obra de Isaque Pinheiro.
	Os múltiplos significados dos objetos;
Materiais	Descoberta e organização progressiva de volumes: modelagem.
	Objetos da sala de aula, embalagens de pasta de modelagem,...

Fases da Atividade	Explicação teórica. (30 minutos) Explicam-se os objetivos da atividade através de um PPT, apresenta-se a obra de Isaque Pinheiro e exemplos de paradoxos visuais.
	Produção (60 minutos) A atividade consiste em pensar e realizar um paradoxo visual a partir de um objeto da sala de aula. Pode trabalhar-se em grupo ou individualmente.
	Exposição (30 minutos) As crianças montam uma exposição e cada uma explica o seu trabalho aos colegas.
	Avaliação Estabelece-se um processo de autoavaliação tendo em consideração o grau de empenho e interesse da criança na atividade e os resultados alcançados.



Fig. 65 “O peso do saber”

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Consciência Ambiental

Quadro 34: Atividade – “Onde fica o teu lugar de sonho?”

Ficha técnica da atividade	
Nome da atividade	“Onde fica o teu lugar de sonho?”
Proposta de atividade	No abrir desta porta mágica
	Um mundo reciclado irás encontrar!
	Atreve-te a descobri-lo
	E verás que podes sonhar!
	Borboletas coloridas,
	Passarinhos a voar,
	Não fiques por aí, anda!
	Vem ver ainda mochos a cantar
E ratinhos a espreitar!	
Idade dos participantes	8 anos
Duração	2 sessões de 45 minutos cada
Desenvolvimento da atividade	
Objetivos	Apresentar arte e artistas contemporâneos;
	Fomentar a consciência ecológica;
	Dar a conhecer a reciclagem como um recurso na criação artística;
	Trabalhar a interdisciplinaridade;
	Desenvolver a consciência crítica.
Conteúdos	Expressão Plástica
	Da linguagem visual à mensagem visual;
	Ferramentas da linguagem visual;
	As obras de Alberto Carneiro e Joana Vasconcelos.
	Estudo do Meio
	À descoberta do ambiente natural – os seres vivos e o seu ambiente;
	Identificação de algumas plantas mais comuns existentes no ambiente próximo: plantas espontâneas/plantas cultivadas;
	Os diferentes ambientes onde vivem as plantas;
	Conhecer as partes constitutivas mais comuns das plantas (raiz, caule, folhas, flores e frutos);
	Identificar alguns animais existentes no ambiente próximo;
Animais selvagens;	
Reconhecer características externas de alguns animais.	

<p>Materiais</p>	<p>Materiais de reciclagem: pinhas; rafia; pétalas de flores artificiais; cartão; caixas de ovos; bolotas; caules de folhas naturais; tinta; pau de madeira seca,...</p>
<p>Fases da Atividade</p>	<p>Explicação teórica. (20 minutos) Apresenta-se um PPT explicando detalhadamente a linguagem visual até chegar à mensagem visual. Mostram-se obras do artista Alberto Carneiro. Explicam-se os objetivos da atividade.</p> <p>Produção (40 minutos) Em grupo ou individualmente. A atividade consiste em pensar e realizar trabalhos com objetos da natureza e reciclados criando um habitat natural.</p> <p>Exposição (30 minutos) As crianças montam o habitat e cada uma explica o seu trabalho aos colegas.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Estabelece-se um processo de autoavaliação tendo em consideração o grau de empenho e interesse da criança na atividade e os resultados alcançados.</p>



Fig.66 "Um novo animal invade a cidade"



Fig.67 "Os animais já não são o que eram!!"



Fig.68 "Que pensar á a coruja?"



Fig. 69 "Sem título"



Fig.75 " Made by..."

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Quadro 35: Atividade - Biblioteca Imaginária

Ficha técnica da atividade		
Nome da atividade	Biblioteca Imaginária	
Proposta de atividade	Gostas de Histórias? A floresta serve de inspiração para criares surpreendentes combinações de cenas animadas ou perigosas. Nesta oficina vamos criar as personagens da tua história e dar vida às mesmas.	
Idade dos participantes	6 anos	
Duração	2 sessões de 60 minutos cada	
Desenvolvimento da atividade		
Objetivos	Dar a conhecer artistas contemporâneos;	
	Relacionar a arte com a banda desenhada, a ilustração e a literatura;	
	Incentivar o prazer da leitura;	
	Desenvolver a expressão plástica como meio de representação e comunicação;	
	Descobrir novos procedimentos de criação artística;	
	Aprender a utilizar ferramentas da linguagem visual;	
	Ter uma visão crítica das imagens que nos rodeiam.	
Conteúdos	A literatura e as artes plásticas;	
	As obras de Rui Sanches, Gémeo Luís e Alberto Carneiro;	
	Contar, recontar e descrever;	
	Da linguagem visual à mensagem visual;	
	Caraterísticas da floresta.	
Materiais	Caixas, folhas brancas A4, tintas, pincéis, tesouras, tecidos, lã, câmara fotográfica, ...	
Fases da Atividade	Explicação teórica (30 minutos) Apresentam-se os artistas às crianças através de um PPT e explicam-se os objetivos da atividade.	
	Produção (60 minutos) A criança é livre de fazer um cenário tendo por base a floresta de uma história conhecida. Aí serão colocados os personagens a seu gosto, usando técnicas bi/ tridimensionais.	
	Exposição (30 minutos) Cada participante mostra a sua obra aos colegas explicando os elementos que utilizou, justifica a sua opção pelo cenário criado e pelos personagens. Por último, refere que história é que influenciou o seu trabalho.	
	Avaliação	Estabelece-se um processo de autoavaliação tendo em consideração o grau de empenho e interesse da criança na atividade e os resultados alcançados.



Fig.71 "A minha história"

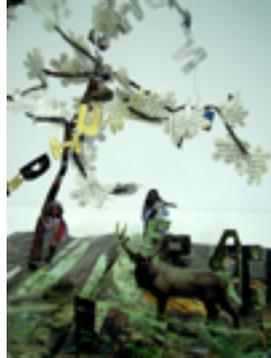


Fig.72 "A minha história" (pormenor)



Fig. 73 "A Eva?"

Quadro 36: Atividade - "À descoberta do mundo!"

Ficha técnica da atividade	
Nome da atividade	"À descoberta do mundo!"
Proposta de atividade	Consegues medir os oceanos e os continentes? Gostarias de saber como é revestido o corpo dos animais? Sabes onde vivem? És capaz de criar animais dos vários continentes? Vem descobrir tudo sobre os animais e ver quão grande é o nosso mundo!
Idade dos participantes	6 anos
Duração	2 sessões de 60 minutos cada
Desenvolvimento da atividade	
Objetivos	Ter uma visão crítica das imagens que nos rodeiam;
	Estimular o pensamento crítico e o pensamento divergente;
	Fazer construções a partir de representação no plano;
	Dar a conhecer as obras de Isaque Pinheiro e Alberto Carneiro.
Conteúdos	Expressão Plástica
	Descoberta e organização progressiva de volumes: construções;
	Da linguagem visual à mensagem visual;
	A arte como linguagem crítica.
	Estudo do Meio
À descoberta dos outros;	
À descoberta do ambiente natural: reconhecer os diferentes ambientes onde vivem os animais (terra, água, ar);	
Reconhecer características externas de alguns animais (penas, pelos, escamas, bico, garras...).	
Materiais	Cartão; fitas métricas; cola; tesoura; x-ato; lápis; borracha; imagem do mapa-mundo; materiais recicláveis, tintas,...

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Fases da Atividade	Explicação teórica. (30 minutos)
	Apresentam-se os artistas às crianças através de um PPT e explicam-se os objetivos da atividade.
	Produção (60 minutos)
	Pede-se a cada criança que crie um animal ou um espaço no mundo para dar a conhecer aos seus colegas.
Avaliação	Exposição (30 minutos)
	Cada participante mostra a sua obra aos colegas explicando os elementos que utilizou, justifica a sua opção pelo animal ou espaço criado.
	Estabelece-se um processo de autoavaliação tendo em consideração o grau de empenho e interesse da criança na atividade e os resultados alcançados.



Fig.74 “Que tamanho tem o mundo?”



Fig.75 “Sem título”



Fig.76 “Tenho vertigens”



Fig.77 “Vou para o baile”



Fig.78 “Sem título”

4.14 Síntese dos resultados

Esta atividade foi o culminar de um semestre e de um conhecimento gradual sobre a arte contemporânea que permitiu aos estudantes perceberem através de experiências concretas, da investigação efetuada e das reflexões críticas constantes sobre o processo de trabalho, o potencial que a arte contemporânea tem na educação de uma criança e formas de operacionalizar essas práticas valorizando o trabalho de projeto, a elaboração de portefólios e a interdisciplinaridade.

“Este trabalho foi de uma extrema utilidade; conheci as vantagens educativas da arte contemporânea e sei como posso intervir.” E5- P23

“O portefólio teve várias vantagens para nós: organizou-nos o pensamento e a forma de organizar atividades, permitiu-nos perceber o percurso efetuado e as mudanças de pensamento que fomos tendo ao longo da nossa caminhada, permitiram refletir sobre as aprendizagens. No entanto também lhe vejo uma desvantagem: ocupou-nos muito tempo para o concretizar.” P9

“Não podemos trabalhar sem articular saberes, todos convergem para a resolução de situações-problema.” P6

“Esta atividade é uma síntese de tudo o que aprendemos. Temos de articular todos os conhecimentos e adequá-los às diferentes faixas etárias.” P12

“Todas as planificações foram ao encontro dos saberes, interligando-os.” P10

“Não se pode dar a conhecer apenas a arte sem intencionalidade artística e educativa.” P5

Para a concretização destas atividades os estudantes destacaram os seguintes aspetos:

- **A necessidade de mobilizar e gerir os conhecimentos artísticos**, no contexto da organização, gestão e implementação de projetos artísticos na educação;
- **Conceber e implementar um trabalho respeitando os modelos de decisão participativa;**
- **Planificar a intervenção artístico-didática de forma integrada e flexível.**

Para a planificação foi necessário os estudantes pensarem em diferentes fatores, sendo os mais destacados a **organização do espaço**, concebendo-o como recurso para o desenvolvimento do trabalho: “O espaço tem de estar de acordo com a atividade a desenvolver e deve ser estimulante.” P8 e a **disponibilização e utilização de materiais artísticos** estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada público.

A planificação permitiu aos estudantes verem o **currículo como um espaço flexível** onde os trabalhos de arte, os conceitos significativos e as conceções aparecem como lugares que são visitados e revisitados desde diferentes perspetivas e concebidos sob diferentes orientações (Spiro,1988).

Estas atividades construídas desde múltiplas perspectivas permitiram aos estudantes fomentar o pensamento crítico, a tolerância e a diferença concebendo e implementando um trabalho respeitando os modelos de decisão participativa.

“Todos os elementos do grupo tiveram sempre uma opinião, uma crítica, uma sugestão sobre as atividades, respeitando sempre os colegas.” P7

4.15 Síntese de todas as atividades constantes no portefólio

Percebe-se que houve uma consciência e uma necessidade por parte dos estudantes em **refletirem sobre o trabalho** que estavam a desenvolver, fazendo comentários sobre o desenvolvimento das tarefas e a sua pertinência para o seu futuro profissional. 50% dos portefólios apresentaram uma reflexão sobre a primeira atividade. Já na segunda atividade as reflexões aumentaram para 66,6%. No que concerne à terceira atividade todos os portefólios continham reflexões, dados que diminuíram na quarta atividade para 75% até atingirem novamente os 100% na última atividade.

Os estudantes foram-se tornando gradualmente mais **críticos, conscienciosos e autónomos** na resolução das suas atividades, deixando de se ouvir, “o que é que escrevemos na reflexão?” ou “não sei por onde começar a atividade!”. As produções dos estudantes passaram a ser mais ricas e as reflexões que acompanhavam os portefólios eram um complemento importante uma vez que não se limitavam apenas à proposta pedida. Para isso muito contribuiu o trabalho em grupo.

“Nunca fiz um trabalho como este, vai dar-nos que fazer (...), mas no futuro teremos na mão um instrumento de trabalho que poderemos usar com as crianças.” E1- P1

“Sinto que estou a deixar os medos para trás, não fazia ideia da quantidade de atividades que se podiam desenvolver com as crianças nesta área. Para mim as técnicas é que eram fundamentais aprender. Agora percebo que a expressão plástica é mais do que fazer coisas bonitinhas em dias de festa.” E6

“Esta forma de trabalhar em que a professora é nossa parceira dá-me segurança. Tenho nela uma referência. Gosto e sinto muito úteis estas aulas para o meu futuro.” E11 – P2

“Não gosto nada de escrever, de refletir, mas nesta UC faz todo o sentido e assim vou consciencializando o que estou a aprender.” E25 – P5

Estas atividades proporcionaram aos estudantes a possibilidade de perceberem a **existência de diferentes formas de trabalhar temáticas relacionadas com a arte** contemporânea no 1º ciclo do Ensino Básico **articulando diferentes áreas do saber**. Os seus resultados estiveram relacionados, com:

-
- Relacionar a arte e a cultura atuais, percebendo a importância da cultura na produção e apreciação artística;
 - Aproximar a arte contemporânea da realidade educativa através de vivências quotidianas;
 - A construção de micro relatos; cada estudante pôde experimentar de acordo com a sua forma de ser e estar encontros com obras de arte contemporânea;
 - O reconhecimento de múltiplas leituras que as obras de arte podem conter ou que eliminam interpretações exatas já que os significados das imagens não são fixos;
 - O processo crítico da desconstrução da obra para o seu entendimento;
 - O enfoque multidisciplinar, onde o cruzamento das diferentes áreas permite representações culturais, motivadas pela vida quotidiana.

5. Técnica da triangulação

Em conformidade com o percurso metodológico assumido no capítulo V desta investigação procederemos a seguir à triangulação dos dados, no intuito de melhor elucidar a problemática da investigação, desde quando a mesma proporcionará a confiabilidade dos resultados, mostrando que as diferentes fontes de dados contribuíram no sentido de melhor interpretar as informações recebidas. A técnica de triangulação, para Cohen & Manion (1990), tenta trazer e explicar, de maneira mais completa, a riqueza e complexidade de comportamento humano. É neste contexto que compararemos as diferentes análises dos dados, com vista à solidificação da validade e confirmações interpretativas, não deixando com isso de considerar as limitações dos dados recolhidos e a delimitação geográfica da investigação, evitando generalizar os resultados. A presente técnica de triangulação será aplicada numa visão holística, procurando estrategicamente convergir os pontos comuns da investigação através do uso de entrevistas a professores, questionário aos estudantes e análise documental dos portefólios relacionados com o tema investigado.

No capítulo V desta investigação levantamos alguns pressupostos investigativos com o objetivo de melhorar o entendimento da problemática da investigação e, mediante esses pressupostos, iremos confrontar as ideias dos professores e estudantes, a análise documental dos portefólios e a observação efetuada durante as aulas através da implementação de estratégias inovadoras centradas na metodologia de projeto que tratam o tema, procurando convergências e divergências de opiniões derivadas dos diversos instrumentos de recolha de dados utilizados, pois, conforme Pacheco (1995), a triangulação consiste na utilização de estratégias interdependentes que se destinam a recolher diferentes perspetivas dos sujeitos sobre o objeto de estudo ou a obter diferentes perspetivas do mesmo fenómeno. No presente estudo vamos identificar as diferentes

abordagens para o mesmo problema.

Uma das inquietações que serviram de ponto de partida para esta investigação foi verificar a **falta de diálogo entre a esfera social e cultural e o sistema educativo** que é sinónimo, do alheamento da escola de si mesma e do próprio mundo, atitude sempre desfavorável à busca daquelas que deveriam ser as verdadeiras finalidades da educação. Consequente, verificou-se que esta situação advém do facto de no ensino superior a área da **expressão plástica não utilizar a arte contemporânea como ferramenta pedagógica**, não assegurando aos estudantes a possibilidade de serem recetores da sua própria cultura. Enquanto futuros professores, não tendo experienciado vivências artísticas nesta área, não terão a preocupação de transmitir as mesmas aos seus alunos, coartando-os da possibilidade de usufruir da arte e da cultura atual. Daí ter surgido a necessidade de **perceber se a arte contemporânea era pertinente para a formação inicial de professores**.

Através das respostas dos docentes às entrevistas e das respostas dos estudantes aos questionários, bem como os trabalhos que efetuaram ao longo do semestre, é apontada a necessidade de um ensino onde esteja presente a arte contemporânea. Ratificando o que acima foi referido, os docentes e os estudantes valorizaram esta área do saber e inferem que:

- A arte contemporânea é compreendida como um texto aberto a permanentes transformações, reiterando os valores e temas da atualidade social;
- Aproxima os seus interlocutores (estudantes e crianças), tornando-os fruidores da cultura atual;
- Têm de existir novas formas de compreender e atuar no mundo voltadas para a prática social;

Ambos os interlocutores vão ainda mais longe afirmando mesmo a **sua importância para a formação do futuro professor já que:**

- A arte contemporânea proporciona a aquisição de um conhecimento específico, permitindo que os estudantes o mobilizem de forma flexível e adaptada;
- A arte contemporânea proporciona a aquisição de conhecimento científico-didático, preparando os futuros professores para a lecionação, seleção e adequação dos conteúdos de ensino;
- A arte contemporânea proporciona a articulação entre uma formação científico-artística/teórica e a prática;
- A arte contemporânea promove uma preparação interdisciplinar e articuladora das diversas áreas do saber através de uma metodologia ativa centrada na ação/reflexão;
- O enfoque didático é transversal ao longo da construção do conhecimento artístico;
- A preparação científica e didática são realizadas em simultâneo, para uma maior facilidade em articular e mobilizar os conteúdos de ensino;

Uma outra preocupação explícita no início deste estudo passou por perceber que as políticas vigentes centralizam o saber em áreas específicas como o Português e a Matemática em detrimento ou mesmo anulação de outras áreas do saber, como acontece na área da Educação Artística e consequentemente nos desenhos dos programas das unidades curriculares que orientam todo o processo de ensino/aprendizagem, que permanecem intocáveis com o passar dos anos. Com uma lógica de ensino obsoleta pois a geração de hoje não é definitivamente a mesma que a da época em que foram arquitetados esses mesmos programas.

Daí que as competências, as metodologias e a forma de avaliação utilizadas nesta área não centram a sua atenção num novo paradigma cultural e social vividos por esta nova geração de estudantes marcada por uma forte cultura visual advinda das tecnologias, da multiculturalidade e da mutação da sociedade atual.

Começando por analisar as competências, os professores e os alunos através das entrevistas e dos questionários respetivamente, afirmaram que a **arte contemporânea** é considerada fundamental na formação inicial **de professores e concorre para o perfil profissional do futuro professor** apontando que são desenvolvidas as seguintes competências:

- **Compreensão das artes no contexto**, compreensão do fenómeno artístico numa perspetiva sociocultural com o objetivo de perceber o valor das artes na cultura e sociedade atuais;
- **Apropriação das linguagens elementares da arte contemporânea** através da aquisição de conceitos e da descodificação de diferentes linguagens e códigos artísticos;
- **Expressão e comunicação** que se traduzem na capacidade de se pronunciar criticamente em relação à produção artística, de participar no processo de produção artística, de procurar soluções diversificadas, originais, alternativas, para os problemas;
- **Valorização da criatividade/inação** na diversidade numa perspetiva do saber fazer, para abrir caminhos que promovam novas ações e novas atitudes que criem outras possibilidades de ações sem, contudo, atropelar o processo, mantendo a serenidade e dando o tempo necessário para que as ações se consolidem de forma livre e autónoma;
- **Valorização da sensibilidade estética** encarando várias perspetivas ou pontos de vista possíveis para a educação do gosto;
- **Valorização do pensamento crítico**, analisando as questões de forma ampla, encarando as várias perspetivas ou pontos de vista possíveis. Procurar a informação necessária para fundamentar as decisões.
- **Valorização da relação interpessoal** demonstrando preocupação e respeito para com os interlocutores, mantendo interações positivas.

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Para além destas competências é ainda apontada pelos estudantes **o planeamento e controlo** onde os mesmos explicitam que elaboraram planos documentados para as principais atividades, rendibilizando os recursos humanos e materiais. Basearam o seu planeamento em previsões realistas, definindo calendários, etapas e sub-objetivos e pontos de controlo das atividades em momentos-chave.

No que concerne às **metodologias**, os professores e os estudantes subscrevem que estas devem incidir numa dimensão integradora que caracteriza a própria didática, pois os estudantes devem analisar, problematizar e construir esse conhecimento. Deste pressuposto, e tendo por base a observação continuada das estratégias implementadas durante as aulas, destacam-se as seguintes ideias básicas:

- As metodologias devem ser ativas e centrar a sua atenção nos estudantes;
- A aprendizagem deve ser baseada na resolução de problemas, orientada para projetos, para a ação-reflexão;
- O modelo de ensino/aprendizagem implementado tem de ser participativo e mais centrado na aquisição de competências;
- Maior flexibilidade no percurso formativo do estudante, mais ajustado às características de empregabilidade das sociedades atuais;
- Individualização das práticas de ensino e de aprendizagem, contrariamente aos usuais processos de massificação pedagógica;
- Desenvolvimento de um clima relacional favorável entre professores e estudantes;
- Exigência, a qual é necessária na formação para a docência.

Nos seus testemunhos os estudantes realçaram que no decorrer dos trabalhos realizados ao longo do semestre, as atividades que tiveram de concretizar: foram consideradas como diversificadas e motivadoras e o ambiente de trabalho dinâmico e estimulante.

Quanto à **avaliação**, os professores entrevistados assumem que no caso do processo de construção de conhecimento do estudante, deve verificar-se se os objetivos educacionais estão a ser atingidos e se o estudante está a desenvolver as habilidades necessárias para aquele conteúdo ou programa. O processo avaliativo, na sua opinião exerce um papel fundamental na sua função informativa pois a avaliação fornece informações para que os docentes e estudantes conheçam os pontos fortes e fracos do processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que ambos tomem as medidas necessárias para que ocorra um bom desenvolvimento do trabalho científico, artístico e pedagógico, ou seja, a avaliação funciona como uma ferramenta de extrema importância para verificar se os objetivos educativos estão a ser alcançados. No entender dos professores e dos estudantes, quer através das entrevistas, quer através da análise das reflexões efetuadas pelos estudantes nos seus portefólios, a avaliação deve:

- Ser participada (todos os intervenientes no processo de aprendizagem devem ter

- a oportunidade de se pronunciar);
- Promover a autoavaliação e heteroavaliação;
- Utilizar técnicas e instrumentos diversos no processo avaliativo;
- Verificar a postura e implicação adotada pelo estudante em relação ao processo ensino-aprendizagem;
- Analisar o processo de trabalho, bem como o resultado final.

Outra das preocupações com as quais se iniciou este trabalho prendeu-se com um claro **défi- ce na preparação dos recursos humanos indispensáveis para a área da educação artística**. É necessária a adoção de medidas práticas tendentes a reforçar a urgente qualificação de re- cursos humanos na educação artística, nomeadamente ao nível da Formação Inicial no Ensino Superior reforçando amplamente a postura do docente como figura de referência na formação inicial de professores para a área artística.

A **postura do professor** face a esta área foi bastante valorizada, quer pelos professores entrevis- tados, quer pelas respostas que os estudantes deram aos questionários (quer o questionário final, quer o questionário institucional). Os estudantes avaliaram de forma muito positiva a professora.

Neste sentido a postura de um **professor nesta área** de acordo com a nossa amostra, deve ser um mediador entre os saberes e as pessoas, o qual deverá:

- Ser um facilitador de aprendizagens, um mediador de saberes devendo privilegiar a compreensão em relação à memorização, treinar a capacidade de aquisição e as- similação crítica da informação;
- Fomentar a interatividade do ensino apelando à participação dos estudantes;
- Utilizar métodos diversificados de ensino (sessões tutoriais de revisão de maté- rias e de esclarecimento de dúvidas, sessões de estudo orientado, seminários para orientar as suas práticas para o questionamento, para que a dúvida e a incerteza sejam facilitadas e desenvolvidas (Martins, 2007);
- Discussão de temas ou de artigos científicos, trabalhos e discussão de grupo, visi- tas de estudo, etc.
- Proporcionar conhecimentos científicos, artísticos e pedagógicos, mas também apro- priação de saberes profissionais e sociais que lhes permitam a integração na vida social.

Neste ponto os estudantes foram ainda mais específicos, acrescentando como fundamental:

- Comunicar com clareza sobre as competências e os resultados esperados para a unidade curricular (84%);
- Motivar os estudantes para novas aprendizagens (88%).

Para além das questões problemáticas inicialmente levantadas, surgiu no decorrer do estudo uma

outra que passou pela **falta de interesse dos estudantes neste tipo de arte e as suas expetativas face à educação artística sempre associadas a manualidades**, tendo por base aprender, sobretudo, técnicas e conhecer materiais. De facto, é necessário uma nova forma de estar e pensar a arte no ensino superior e levar os estudantes a questionarem-se sobre o propósito e importância da educação artística, e ajudá-los a perceber a relação de proximidade que existe entre escola, arte e sociedade para que assim se possa operar nas próximas gerações uma transformação de mentalidades que produzirá efeitos na operacionalização das práticas educativas.

Mais uma vez professores e estudantes coincidiram nas suas opiniões face à atitude dos estudantes em relação à arte contemporânea.

No início da unidade curricular os estudantes perante a proposta efetuada tiveram as seguintes reações:

- Rejeição e choque;
- Ideia elitista da arte;
- Conceito de arte assente em preconceitos (arte só trabalha manualidades);
- Desmotivação;
- Desconhecimento do que é arte contemporânea.

E no final da unidade curricular, depois dos estudantes trabalharem esta área, o resultado foi entenderam a pertinência da arte contemporânea para a sua formação enquanto futuros professores. Esta situação advém da aquisição de novos conhecimentos, que os faz entender a utilidade da arte contemporânea e lhes permite tentar modificar a forma de implementar as práticas adequando-as às crianças.

Em síntese, os inquiridos (professores e estudantes) valorizam e reconhecem que a arte contemporânea proporciona aos cursos de formação inicial de professores o desenvolvimento das mais diversas competências, nomeadamente a aquisição de um conhecimento científico e didático dos conteúdos de ensino. Os sujeitos inquiridos são unânimes em reconhecer a importância de uma base científica-artística sólida e de um conhecimento profundo dos conteúdos de ensino e a sua transposição didática na formação inicial de um professor do 1ºCiclo do Ensino Básico, alicerçadas numa proposta educativa que estimule a enunciação de problemas, na perspetiva do saber fazer, questionar e problematizar situações, factos e acontecimentos que promovam a vida em sociedade numa perspetiva, em última análise, planetária.

Contudo, pudemos verificar que são apresentados alguns **constrangimentos** relacionados com uma outra situação que apresentamos no início deste trabalho e que passa pela **reorientação e reestruturação do ensino superior da formação inicial de professores de acordo com o pro-**

cesso de Bolonha e os pressupostos que dele decorrem face ao novo paradigma de educar, que veio alterar o modo como se diagnosticam necessidades de formação, se planeiam e, por maioria de razão, se concebem e passam à prática estratégias formativas, onde as expressões artísticas têm um lugar cada vez menos importante na educação e formação dos professores. Este situação foi salientada fundamentalmente pelos professores, sobretudo no que diz respeito ao número de estudantes por turma que impossibilita muitas vezes um ensino mais condizente com as práticas pedagógicas e artísticas na era pós-moderna. Para além razão acima invocada, professores e estudantes, evidenciam concordância:

- Na carga horária reduzida para esta área do saber;
- Na falta de conhecimentos básicos dos estudantes quando ingressam no Ensino Superior e que eles próprios também assumem nas respostas aos questionários.

6. Limitações do estudo

No final do trabalho sentimos que existem muitos outros rumos que podem ser seguidos para continuar a aprofundar esta temática na formação inicial dos professores.

A realização de estudos no âmbito da formação inicial de professores, nomeadamente ao nível da formação dos saberes, poderá ajudar as instituições de formação a refletirem sobre as suas práticas e a encontrarem formas de as melhorar.

Gostaríamos de efetuar uma breve reflexão sobre as limitações que um estudo desta natureza encerra.

- Assumimos que este projeto pretendia ser apenas exploratório, de carácter descritivo e interpretativo e acentuámos a sua limitação face ao número reduzido de inquiridos que reunimos. O objetivo não passou por apresentar conclusões que permitissem generalizar os resultados.
- Relativamente à metodologia utilizada, no que respeita à produção e tratamento dos dados, sabemos que é discutível. Poderá questionar-se a capacidade da entrevista de identificar as opiniões reais dos entrevistados pois diferentes variáveis podem limitar esse desiderato.
- A análise de conteúdo encerra uma limitação própria desta técnica que se relaciona com a interpretação dos dados.

Apesar das limitações apresentadas, consideramos que a abordagem qualitativa permitiu produzir conhecimento compreensivo e interpretativo sobre a temática estudada. Estamos ainda conscientes de que o trabalho realizado constitui somente um pequeno contributo para o estudo da temática e que os resultados obtidos, pelo carácter provisório que possuem, são passíveis de revisão.

ABRINDO PORTAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte contemporânea na formação de professores é uma área complexa de conhecimentos e de investigação que tanto nos oferece respostas, como nos confronta com novas questões geradoras de novas necessidades de investigação.

Perceber o valor educativo da arte contemporânea na formação inicial de professores e compreender como operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem desta área do saber como ferramenta pedagógica através de diferentes estratégias pedagógicas, tornou-se fundamental para ir ao encontro de novas alternativas com o objetivo de fortalecer, (re)pensar e mudar as suas práticas, potenciar domínios de aprendizagem e fomentar a reflexão sobre o conteúdo, os processos e as premissas didáticas bem como a postura dos envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem.

E este interesse advém da indefinição relativamente ao valor das artes vivida na sociedade atual, à qual se associa a polissemia e a polivalência encontradas para os conceitos de arte contemporânea, assim como para o de educação artística. A sociedade atual vive da dicotomia marcadamente estetizante por um lado e, por outro lado, da tendência massificadora de gostos, através da sua formatação, da criação de estereótipos e do seguidismo estandardizado por parte das massas. Esta oscilação entre os princípios apolíneos e os dionisíacos, justificam a importância de uma educação artística/estética e, simultaneamente, dificultam o desenvolvimento e florescimento desta área da educação, já que as instituições ligadas à educação, absorvem elas próprias a tendência massificadora dos modelos existentes, tornando-se frágil o investimento nas atividades que levam os estudantes a pensar, a questionar-se, a colocar e encontrar diferentes soluções para os problemas, a compreender os contextos e situações na sua complexidade, mobilizando, nesse sentido, os conhecimentos e competências adequados, fazendo uso do espírito crítico, da criatividade para tomar uma posição crítica em face à cultura imagética que se lhes apresenta. O desvio da formação inicial de professores deste tipo de preocupações justifica, em parte, a sua precaridade na formação no domínio da arte contemporânea.

Este conjunto de problemas relativamente ao papel da arte contemporânea na Licenciatura de Educação Básica e as principais linhas que orientam a sua inscrição na formação inicial de professores, levou-nos a desconstruir e a procurar pontos de encontro na área da educação artística, orientando-nos na compreensão das diferentes perspetivas de vários autores e inquiridos para percebermos se seria possível encontrar confluências entre eles. Pareceu-nos ainda que seria necessário questionar a própria conceção de educação excessivamente padronizada e orientada para uma perspetiva de

ensino, mais do que para a aprendizagem, em que os conhecimentos estão organizados de forma compartimentada, por disciplinas, e são usados de acordo com uma perspectiva que visa a sua aquisição de forma isolada e descontextualizada, baseada na repetição.

No sentido de dar resposta a estas preocupações, apresentamos, em seguida, a síntese das principais ideias que orientaram o desenho deste projeto. Esta síntese é um apontamento crítico que pode levar-nos à reflexão sobre as artes e as suas potencialidades pedagógicas na educação:

1. Toda a reflexão sobre a pertinência e valor da arte contemporânea na perspectiva da construção do perfil profissional do estudante antecipa a necessidade de uma reflexão sobre alguns dos aspetos que têm determinado mudanças significativas na sociedade atual. Parte das expectativas depositadas pela sociedade na educação relacionam-se com a tentativa de encontrar soluções para os desafios e problemas no contexto da contemporaneidade. A educação artística, através da arte contemporânea, inscreve-se neste âmbito orientador, pelas suas potencialidades educativas, particularmente ao nível da construção de indivíduos e sociedades mais críticos e criativos com respeito pela diversidade, preparando-os para enfrentar novos desafios contribuindo para o avanço das sociedades.
2. As potencialidades de uma educação relacionada com a arte contemporânea na linha da construção da identidade evidenciam-se através da mobilização e desenvolvimento de competências transversais. Uma educação artística é estética porque investe no desenvolvimento pessoal, do ponto de vista da possibilidade de construção de diferentes olhares sobre o que nos rodeia e sobre nós próprios, do alargamento das possibilidades de escolha e decisão, com implicações no desenho amplo da nossa condição de humanidade centrado nos conceitos de liberdade e dignidade humana.
3. A intervenção pedagógica da arte contemporânea no processo educativo na formação inicial de professores tem enfoque nos aspetos da construção da identidade do estudante, do seu conhecimento, do desenvolvimento da sua consciência, do seu pensamento, das suas atitudes e capacidades, capazes de ir ao encontro da compreensão das situações na sua complexidade. Este pressuposto aplica-se à pessoa, ao seu percurso de formação e de vida, assim como à sua ação sobre os contextos em que se inscreve e desenvolve a sua atividade como futuro professor, formando novos públicos.

Tendo por base estes eixos orientadores, não podemos deixar de responder às perguntas que originaram este projeto.

Primeira pergunta: Qual a importância e o valor educativo da Arte Contemporânea na formação Inicial de Professores?

Esta visão sobre o valor educativo da arte contemporânea revelou-se quer na revisão teórica, quer na análise de dados, mas esteve, desde o início, na linha de toda análise e debate acerca das potencialidades da educação artística e das linhas gerais que dão centralidade à construção formativa do estudante em Educação Básica. A pertinência e o valor da arte contemporânea levou-nos a questionar o carácter da própria educação, os seus objetivos e finalidades, tendo concluído que uma Licenciatura Educação Básica deve ter uma componente artística contemporânea. A arte contemporânea, cuja formação se assume como multidisciplinar, multifacetada, aberta às mudanças e a um campo vasto de possibilidades de conhecimento desenvolve competências que concorrem para o perfil profissional do estudante. Esta ideia é partilhada pelos inquiridos que assumiram os seguintes princípios básicos justificativos do valor da arte contemporânea na formação inicial de professores:

- **A personalização do ensino:** a arte contemporânea situa o estudante no centro do processo, convertendo-o em protagonista;
- **Modelo Eco sistémico:** O pensamento ecológico como um pensamento dialógico é a base do pensamento sistémico e relacional, que entende a situação pedagógica como um sistema aberto, de inter-relação entre sujeitos e objetos. A finalidade última é a formação integral e bem contextualizada;
- **Complexidade:** reconhece e acolhe a incerteza e estimula a criação e o conhecimento em contacto com o inesperado (improvisação pedagógica), trabalhando a construção da identidade com uma multiplicidade de linguagens;
- **Interdisciplinaridade:** significa um modo de conhecer o mundo que vá além das disciplinas. Sem negar a importância do desenvolvimento disciplinar a sua intenção dialógica tem como base a complexidade;
- **Carácter ético-construtivo:** corresponde a um compromisso contextual e de criação social. Uma ética interpessoal, subjetiva que parte de si mesmo e vai ao outro buscar o essencial.
- **Princípio da ação:** cria-se através da ação e da experimentação incluindo o carácter estético próprio do prazer e da ação.
- **Conhecimento científico e didático:** a formação deverá assegurar uma profundidade de conhecimento científico, bem como a capacidade de o mobilizar, salientando-se a importância da transposição didática. A articulação entre a formação científica e a prática profissional é fundamental na construção do conhecimento científico, sendo assim importante a transversalidade da didática ao longo da formação. Segundo os entrevistados, havendo simultaneidade da preparação científica e didática, será mais fácil articular e mobilizar os conteúdos de ensino;
- **Princípio de reflexão e espírito crítico:** a construção do conhecimento científico na formação está fundeada na reflexão sobre a ação e fundamentação a partir da prática. Portanto, os estudantes, ao refletirem em conjunto com os seus professores sobre a prática, nesse processo de reflexão e análise, estão a construir conhecimento científico.

No que concerne à 2ª pergunta: **Como operacionalizar a arte contemporânea na formação inicial de professores?**

Este estudo mostrou que a implementação de práticas pedagógicas relacionadas com a arte contemporânea, permitiu aos estudantes através da **metodologia de projeto**:

- Utilizar a problematização como método com vista à planificação e realização de atividades pedagógicas, de pesquisa e de criação;
- Promover o envolvimento dos estudantes em todo o processo, superando a fragmentação do conhecimento e criando novos caminhos que contemplaram a emoção, a intuição, a responsabilidade, o entusiasmo em produzir o conhecimento na busca de uma transformação;
- Mobilizar diferentes saberes na procura das respostas para questões, concretizando um ensino de natureza interdisciplinar;
- Desenvolver competências fundamentais nos estudantes para o seu sucesso educativo e para a vida ativa na sociedade atual (cooperação, espírito crítico, autonomia, criatividade, seleção e análise de informações em **função de objetivos determinados, responsabilidade e aprender a aprender**);
- Ajudar a organizar e estruturar “com intencionalidade educativa” atividades artístico-didáticas.

Para esta operacionalização o papel do portefólio como instrumento de organização do trabalho dos estudantes foi fundamental já que:

- Permitiu desenvolver de forma autónoma o caminho pessoal dos estudantes, levando-os a fazer as suas escolhas;
- Fundamentou os processos de reflexão para e sobre a ação;
- Estimulou o processo concetual e produtivo com recurso às múltiplas fontes de conhecimento através da investigação;
- Estimulou a originalidade e criatividade individuais em relação aos processos de produção artística e concetualização educativa, aos processos de reflexão e à sua explicação através de vários tipos de narrativa;
- Incentivou a tomada de decisões sobre os seus objetivos e os seus conteúdos;
- Fomentou a auto e hétero avaliação ao longo da UC visto o estudante poder refletir sobre os pontos fortes e áreas de melhoria das atividades desenvolvidas;
- Permitiu reunir num único repositório todo o percurso pessoal de um estudante, visualizando o fio condutor do percurso e verificando a sua coerência.

Quanto à terceira pergunta: **Que competências adquiridas pelos estudantes concorrem para o seu perfil profissional?**

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

No decorrer do projeto os estudantes tiveram oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas que lhes permitiram a aquisição de um conjunto de competências que mobilizaram, através da prática. Estas associaram-se aos saberes que os estudantes detinham e ajudaram-nos a desenvolver novos saberes e conferiram novos significados aos seus conhecimentos conducentes ao desenvolvimento nomeadamente das competências artísticas e, simultaneamente, ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social.

Quanto à questão das competências artísticas, as mesmas já foram alvo de uma análise na triangulação de dados porém apresenta-se no quadro seguinte em detalhe aquelas que mais se destacaram indo ao encontro da sua descrição e atributos e que se revestem de uma utilidade na aplicação de uma didática desde a perspetiva artística para o futuro professor. Para além destas, destacamos ainda algumas competências transversais que acompanharam o processo de construção do conhecimento, sendo a sua mobilização e desenvolvimento essenciais no processo de construção pessoal e na definição do percurso de formação e de vida.

Quadro 37: Classificação das competências-chaves

Tipo de competência		Descritores	Atributos da competência
Conteúdo específico	Criadora	Cria e realiza produções plásticas;	Solução de problemas na área;
		Utiliza elementos da gramática e sintaxe pictural;	
		Utiliza meios expressivos de representação;	
		Aplica criatividade, inovação e originalidade nos seus trabalhos;	
		Expressa capacidade, habilidade e conhecimento sobre materiais e técnicas;	
		Exerce iniciativa e criatividade no desenho de atividades artístico-pedagógicas.	
	Apreciativa	Desenvolve a perceção visual;	Conhecimento qualificado;
		É recetivo à fruição-contemplação;	
		Procura a reflexão e interpretação de obras e imagens;	
		Compreende, aplica e interpreta símbolos e sistemas de sinais visuais;	
		Identifica e descodifica mensagens visuais, interpretando códigos específicos;	
		Utiliza a simbologia visual com intenção pedagógica.	
	Expressiva	Aplica diversas linguagens artísticas na tradução de narrativas de aprendizagem;	Exploração de formas de pesquisar, aceder e utilizar a informação;
Implementa mecanismos de comunicação visual;			
Expressa temas, ideias e situações aplicando, de forma funcional, diferentes códigos visuais;			
Mobiliza novos saberes e elabora alternativas face a problemas artísticos.			
Investigação criativa	Expressa capacidade e habilidade para usar situações de ensino-aprendizagem numa investigação-ação cujo produto pode ser conceptual ou artístico.	Planificação e otimização de projetos;	

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

Conteúdo específico	Cultural	É recetivo ao património artístico e cultural;	Retirar proveito, para o seu contexto educacional e de trabalho, das suas experiências de aprendizagem. Aplicação de medidas de inovação ou reformulação de procedimentos.
		Procura a informação necessária para identificar os meios e equipamentos culturais consentâneos com as suas necessidades;	
		Sabe como agir cultural e pedagogicamente no tempo atual;	
		(Re)conhece equipamentos culturais e formas de participação/ intervenção;	
		Estabelece interações com os diferentes membros de serviços educativos numa perspectiva multicultural, intercultural e plurisocial;	
		Identifica estereótipos culturais e sociais, compreendendo os mecanismos da sua formação e revelando distanciamento crítico.	
Metodológica	Analisa os métodos de trabalho, com vista à maximização dos resultados;	Planeamento criativo de métodos em tarefas e soluções;	
	Implementa a interdisciplinaridade nos projetos que cria;	Aplicação eficiente de métodos em tarefas e soluções;	
	Elabora planos documentados para as principais atividades, rentabilizando os recursos humanos e materiais.	Estruturação eficiente de procedimentos artísticos e pedagógicos.	
Social e comunicacional	Contextualiza situações e problemas da vida quotidiana e integra as suas diferentes dimensões;	Comunicação, cooperação e interação eficiente no grupo; Comportamento adequado de acordo com as orientações do grupo; Capacidade de comunicação com os outros e gestão eficaz de conflitos.	
	Identifica situações de conflito e distingue posições em confronto;		
	Organiza, reformula e gere informação diversa face a uma dada realidade;		
	Interage com diferentes atores em contexto social, integrando informação diversa e solucionando conflitos;		
	Reconhece estereótipos e representações sociais e culturais e propõe alternativas;		
	Participa ativamente nos diversos grupos de trabalho da escola.		

Pessoal	Descodifica e distingue opiniões em diferentes níveis de análise;	Autoavaliação crítica;
	Pensa prospetivamente a vida profissional;	Auto percepção e desenvolvimento de atitudes, orientação para valores e motivos produtivos e positivos;
	Explora recursos para uma gestão estratégica pessoal;	
	Planifica, propõe e trabalha diferentemente em equipas reduzidas ou alargadas;	Aprender e desenvolver-se dentro e além do contexto do trabalho.
	Concebe, desenvolve e coopera em projetos coletivos;	
	Explora a capacidade de questionamento e reflexão;	
	Assume as tarefas e responsabilidades que lhe foram delegadas.	

Avaliação do projeto

Com a implementação destas estratégias os resultados dos estudantes foram assumindo vários desafios ao desenvolver propostas criativas (onde a problematização foi o fio condutor para novas formas de saber) e operacionalizar conteúdos pedagógicos e artísticos com os quais não estavam familiarizados. Mas à medida que o mesmo se desenvolvia verificou-se o aumento exponencial de motivação e empenho.

Com base no trabalho desenvolvido pode-se avaliar as atitudes e comportamentos construídos no processo de formação que define as competências dos estudantes, possibilitando, com a sua participação e a de professores/experts na área, uma maior reflexão sobre o futuro da arte contemporânea na formação inicial de professores e a possibilidade de uma reforma curricular da expressão plástica, visando a inovação dos processos de formação e a construção de competências. Para esta avaliação tivemos em consideração o modelo de avaliação que adaptamos de Kirkpatrick. Assim foram considerados para esta avaliação: a opinião dos estudantes sobre as aulas; o nível de conhecimentos e saber-fazer que os mesmos adquiram e por último as reflexões e comentários feitos pelos próprios sobre os objetivos individuais e coletivos que foram atingidos com as aulas.

De acordo com a **organização desta unidade curricular**, podemos salientar os **seguintes resultados**:

- O desenvolvimento cognitivo na concetualização e na modelização, com recurso a conhecimentos que desenvolveram uma visão global e um trabalho reflexivo por parte dos estudantes no que concerne à arte contemporânea, e que no decorrer do processo de trabalho, foram transformados em competências para agir;
- A construção de complexas estruturas epistemológicas na área artística, conside-

Capítulo 3

Apresentação e Interpretação dos Resultados

radas profissionalmente relevantes, de modo a estimular a interdisciplinaridade, a complementaridade dos saberes e a visão ecológica da educação;

- A opção pela dimensão contextualizante e eminentemente aplicada do conhecimento, equacionado, em termos de competências adquiridas, em cenários de aprendizagem que privilegiam a experimentação e o protagonismo do estudante;
- A natureza colegial, interpessoal e cívica das aprendizagens e do trabalho pedagógico, materializada na metodologia de trabalho de projeto;
- Nova conceção de educação artística como instrumento de conhecimento que contribui de forma substancial para melhorar a nossa compreensão da realidade valorizando assim a arte na educação.
- A necessidade de uma reforma curricular que dê ênfase às competências identificadas como importantes e imprescindíveis para a atuação do futuro professor na educação, principalmente aquelas relacionadas com a dimensão artística do profissional.
- A necessidade da formação inicial de professores atualizar conteúdos na educação artística que sejam consentâneos com a realidade artística vivida atualmente.

Por fim, concluímos que as nossas inquietações pelo desejo de mudança, dependerão de uma opção por novos caminhos educativos, criando e recriando condições que nos permitam desenvolver alternativas de aprendizagens que atendam às necessidades, interesses e expectativas dos estudantes e dos desafios propostos pela sociedade atual. O caminho para a mudança só é possível através de uma trajetória inovadora. Neste sentido, torna-se necessária uma pesquisa constante de alternativas que melhor contribuam para o sucesso de aprendizagem dos estudantes pois as investigações neste nível de ensino carecem de maiores estudos empíricos na tentativa de mudanças dos modelos educativos vigentes. Todo este projeto permitiu compreender a importância de que se reveste a arte contemporânea na formação inicial de professores, bem como as possibilidades de investigação que deixa em aberto.

Referências Bibliográficas

A

- Acaso, M. (2005). Repensando el arte infantil, una propuesta para la práctica. IN M. Belver, C. Moreno & S. Nuere (Ed.). *Arte infantil en contextos contemporâneos* (pp.227-236). Madrid: Eneida.
- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (2007). *Esto no son las torres gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2011). *Perspectivas*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Acaso, M., Ellsworth, E., & Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata.
- Agra-Pardiñas, M. J. (coord.) (1999). *Una nova mirada da arte*. Espanha: Universidad de Santiago.
- Agra-Pardiñas, M. J. (2003). La formación artística y sus lugares. *Educación Artística. Revista de Investigación*, 1, (pp.58-71).
- Agra-Pardiñas, M. J. (2007). *La educación artística en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Aguirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Aguirre, I. (2007). Arte, educación e ciudadanía. In *Xornadas Arte en contexto, C.G.A.C. y Universidad de Santiago de Compostela*, (pp.1-21). Santiago de Compostela: CGAC.
- Aguirre, I. (2011). El mercado mediático y la configuración de los criterios y experiencias estéticas de los adolescentes. In R. Marin. (Ed.). *Infancia, mercado y educación artística* (pp.41-58). Granada: Dykinson.
- Alencar, S. (1995). *Criatividade*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília.
- Almeida, L. S. (2002). Formatar o ensino a pensar na aprendizagem. In A. Pouzada, L. Almeida, & R. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp.239-252). Guimarães: Universidade do Minho.
- Alves, C. (1997). *O Encontro com a realidade docente. Estudo Exploratório (Auto)biográfico*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa. Lisboa
- Atkinson, D. & Dash, P. (2005). *Social and Critical Practices in art education*. London: Trentham Books Ltd

B

- Baldacchino, J. (2009). *Education beyond education: self and imaginary in Maxine Greene's philosophy*. New York: Peter Lang.
- Barbosa, A. (2001). *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez.

- Barbosa, A. (2001). Arte/Educación en Brasil: hagamos educadores del arte In UNESCO. *Métodos, Contenidos y Enseñanza de las Artes en América Latina y el Caribe* (pp.20-27). Paris: UNESCO.
- Barbosa, A. (2002). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Cortez.
- Barbosa, A. (2005). *Arte Educação no Brasil*. São Paulo: Ed. Perspetiva.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Persona.
- Barthes, R. (1971). From work to text. In S. Heath (Ed.). *Image, music, text* (pp.155-164). Londres: Fontana Press.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Behrens, M. (2000). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat.
- Behrens, M. & José, A., (2001). Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. *Diálogo educacional*, 2,3, 79-98.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Belk, W. (1988). Possessions and the Extend Self. *Journal of Consumer Research*. 15, 139-168.
- Berger, R. (1976). *Arte y comunicación*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
- Berger, J. (2002). *Modos de ver*. Barcelona: Ed. Gustavo.
- Berntsen, D., & Rubin, D. (2002). Emotionally charged autobiographical memories across the life span: The recall of happy, sad, traumatic, and involuntary memories. *Psychology and Aging*, 17, 636-652.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ceac.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolzan, V. & Isaia, S. (2006). Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. *Educação*. 3, 489-501.
- Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Boterf, G. (2000). *L'ingénierie des Compétences*. Paris: Les Éditions D'Organization.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational Aesthetics*. Dijon: Les presses du réel.
- Boutinet, J. (1996). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Buchmann, M. (1984). The priority of Knowledge and understanding in teaching. In L. Katz & J. Raths (Eds.). *Advances in Teacher Education* (29-50). Norwood, NJ: Ablex.
- Buckingham (Ed.) (2002). *Small Screens: Television for Children*. Leicester: Leicester University Press.

C

- Calaf, R. (Coord.) (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Ediciones Trea, S.L.
- Campos, B. (1996). Fórum de Projecto de Inovação e Investigação: O que é e para quê?. In B. Campos (org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp.13-19). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologias de investigação – Guia para auto-aprendizagem*.

Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo-Neto, D. (1996). *Metodologia Científica para principiantes*. (3ª ed). Salvador-Baía: American World University Press.

Cary, R. (1998): *Critical art pedagogy: foundations for postmodern art education*. NY: Garland

Castro, L., Ricardo, M. (1993). *Gerir o Trabalho de Projecto: Guia para a Flexibilização e Revisão Curriculares*. Lisboa: Texto Editora.

Calvino, Italo (2000). *Seis propuestas para el nuevo milénio*. Madrid: Siruela.

Charlot, B. & Silva, V., A. (2000). De Abelardo até à classificação de Xangai: As universidades e a formação de docentes. *Educar em Revista, Curitiba*. 37, 39-58.

Charréu, L. (2009). Para uma Educação Artística em artes Visuais enfocada na contemporaneidade. In E., Rodrigues, & H., Assis (Orgs.) (2009). *O Ensino das Artes Visuais: Desafios e possibilidades contemporâneas* (pp.25-32). Goiânia: Grafset Ed./ Secretaria de Educação do Governo do Estado de Goiás.

Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Espanha: Editorial La Muralla S. A.

Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

Costa, J. V. (2002). *A pedagogia no ensino superior e o insucesso escolar. A Universidade Portuguesa - um debate necessário*. Porto: Porto Editora.

Costa, J. V. (2004). Bolonha: uma reforma do esquema de graus ou um novo paradigma? *Revista do Snesup*. 13, 20-24.

Coutinho, C. M. (2005). *Metodologia da Investigação em Educação*. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Educação e Psicologia.

Cruz, D. & Ferreira, C. A. (2010). Aprendizagens de alunos na metodologia de trabalho de projecto com a utilização da internet. In: F. COSTA, et al. (Orgs.). *Actas do I Encontro Internacional TIC e Educação* p. 203-210. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. (Publicado em CD-ROM).

D

Delgado, P. S. (2011). Métodos, principios y estrategias didácticas. In I. C. Mayo & M. Pino-Juste (Coords.). *Diseño y desarrollo del curriculum* (pp.185-203). Madrid: Alianza Editorial.

Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.

Demo, P. (1999). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. (6ª ed). São Paulo: Cortez

Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S., (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.

Dewey, J., (1934). *Art as experience*. New York: Berkley Publishing Group.

Dewey, John (1959). *Democracia e Educação*. (3ª ed) S. Paulo: Nacional.

- Derrida, J., (1976). *Of grammatology*. Baltimore: Jonh Hopkins University Press.
- Dominicé, P., (1986). La formation continue est aussi un règlement de compte avec sa scolarité. *Éducation et Recherche*. 3, 63-72.
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*, 4, 3, 335-354.

E

- Eça, T. & Mason, R. (Eds.) (2008). *Intercultural Dialogues in Art Education*. UK: Intellect Books.
- Eça, T. (2010). A educação Artística e as prioridades educativas do início do século XXI, *Revista Iberoamericana de educação*. 52, 127-146. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie52a07.pdf>
- Eça, T. (2010). Emergências: Possibilidades da Educação Artística Frente ao Desenvolvimento Sustentável Local. In Eça, Teresa Torres; Agra-Pardiñas, Maria Jesus; Trigo, Cristina; Pimentel, Lúcia Gouveia (Eds). *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. Porto: APECV.
- Eça, T., Lam, B. & Kroupp, R. (Eds.) (2010). *Young people visions of the world*. U.A.E: Bentham Books.
- Eça, T., Agra-Pardiñas, M. J., Trigo, C. & Pimentel, L. (2010). *Desafios da educação artística em contextos ibero americanos*. Porto: APECV.
- Eça, T. (2012). Os Desencontros da Aprendizagem no ensino formal na era da web 2.0. In C. Martins, M., Terraseca & V. Martins (Eds.). *Á Procura de Renovações de Estratégias e de Narrativas sobre Educação Artística*, (pp. 75 -80). Porto: Gesto.
- Eça, T. (2014). Comparangoleiros: A Transnational Project. In Larry O., S. Schonmann & E. Wagner (Eds.). *International Yearbook for Research in Arts Education*, (pp. 217 - 219). Berlin: Waxmann.
- Eça, T. (2014). Interpreting Drawings: Processes of artistic inquiry in Qualitative Research. In K. Marzilli, K. Miraglia & C. Smilan (Eds.). *Inquiry in Action: Paradigms, Methodologies, and Perspectives in Art Education Research*, (pp. 248 - 252). Reston Virginia: NAEA.
- Efland, A. (2000). El currículum en red: una alternativa para organizar los contenidos de aprendizaje. *Kikirikí*, 42-43, 96-109.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte: Tendencias intelectuales y sociales en enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. (2004). *Arte y Cognición: la integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Efland, A., Freedman, & K., Sthur, P. (2003). *La educación en el Arte Posmoderno*. Barcelona: Paidos
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação em Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4.ª ed). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais. *Revista de Educação*. XI, 1, 17-29.

- Estrela, M. T. & Estrela, A., (Org.) (2002). *IRA, Investigação, Reflexão e Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. Mendes, P. & Chouriço, J. (Orgs.) (2005). O Estado da Arte em Ciências da Educação. In *Atas do VI Congresso da SPCE*, (pp.237-256). Porto: SPCE
- Eisenhart, M. (1988). The ethnographic research tradition and mathematics education research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, 99-114.

F

- Fazenda, I. (Org.) (2002). *Interdisciplinaridade Dicionário em Construção*. São Paulo: Cortez.
- Veiga Simão, A., Lopes da Silva, A., & Sá, I. (Orgs.) (2007). *Auto-regulação da aprendizagem. Das concepções às práticas* (pp.41-61). Lisboa: EDUCA.
- Ferreira, C. A. (2008). Metodologia de Trabalho de Projecto na Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. In J., Ferreira, A. Simões (Org.). *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?: Atas do XV Colóquio Afirse/Secção Portuguesa*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa: Afirse-Secção Portuguesa. (Publicado em CD-ROM).
- Ferreira, C. A. (2010). Vivências de Integração Curricular na Metodologia de Trabalho de Projecto. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18, 1, 91-105.
- Fischer, R. (2005). Escrita académica: arte de assinar o que se lê. In M. Costa & I. Bujes (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras* (pp.117-140). Rio de Janeiro: DP&A.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Fragoso, A. (2004). El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas. In E. Lucio-Villegas, (Ed.). *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas* (pp.41-60). Valencia: Nau Llibres.
- Fonseca, A. M. (2000). *Educar para a cidadania – Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Foucault, M. (1970). *The order of things: archaeology of the human sciences*. Nova York: Random House.
- Foucault, M. (2000). *Ditos e escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Franz, T. (2003). *Educação para uma Compreensão Crítica da Arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Freire, A. M. (2006). Educação para a paz segundo Paulo Freire. *Revista Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, 2, 387-393.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (1980). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fróis, (Org.). *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares* (pp.109-125). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Funch, B. (2000). Tipos de apreciação artística e sua aplicação na educação de museu. In J. Fróis, (Coord.). *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares* (pp.109-125). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

G

- Gablik, S. (1991). *The reenchancement of art*. Nova York: Thames and Hudson.
- Galeffi, D. A. (2001). *O ser-sendo da Filosofia*. Salvador: Edufba.
- Galeffi, D. A. (2002). Delineamentos de uma Filosofia do Educar Polilógica: No caminho de uma ontologia radical. In *Iº Encontro do GT de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste*. Recife: UFPE.
- Galeffi, D. A. (2003). *Filosofar & Educar*. Salvador: Quarteto.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, N. (1999). *La globalización imaginada*. México: Paidós
- Gardner, H. (1994). *Educación Artística e Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1983). *El arte como sistema cultural. En Conocimiento local, Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gomes, M. J. (2004). *Educação à distância: Um Estudo de Caso sobre Formação Contínua de professores via internet*. Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage Publications.
- Grilo, J. & Machado, C. (2005). Portfolios Reflexivos na Formação Inicial de Professores de Biologia e Geologia: Viagens na Terra do Eu. In I., Sá-Chaves (Coord.). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos* (pp.21-49). Porto: Porto Editora.
- Grilo, M. (1996). A construção da inovação nas escolas. In C. Bártolo, (Org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp.20-33). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

H

- Hadji, Charles. (1994). *A Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hall, S. (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Montréal, QC: L'Harmattan.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2004). Ser professor na era da insegurança. In A., Adão & E., Martins (Org.). *Os professores: Identidades (re)construídas* (13-36). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Harvey, L. (2003). Student feedback. *Quality in Higher Education*, 9, 1, 3-20.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e Mudança na Educação os projectos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed.
- Hernandez, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, 26, 39-51.
- Hickerman, R. (2007). Visual art as a vehicle for educational research. *The International Journal of Art & Design Education*, 26(3). 314:324.
- Hyman, I. E., Jr., & Loftus, E. F. (1998). Errors in autobiographical memory. *Clinical Psychology Review*, 18, 933-947.

I

- Irwin, R. & de Cosson, A. (eds.) (2004). *A/r/tography: Rendering self through Arts Based living inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press.

J

- Jenks, C. (1991). Postmodern vs Late modern. In I., Hoesterey (Ed.). *Zietgiestin in Babel* (pp.4-21). Bloomington: Indiana University Press.

K

- Kenway, J. & Bullen, E. (2001). *Consuming Children: Education, Entertainment, Advertising*. Buckingham: Open University Press.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro
- Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating Training Programs - the four levels*. San Francisco, Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Another Look at Evaluating Training Programs*. Alexandria: ASTD.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2007). *Implementing the four levels, a practical guide for effective evaluation of training programs*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers.
- Kinder, M. (Ed.) (2000). *Kids Media Culture*. Durham: Duke University Press.

L

- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (2001). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. (4ª ed.) Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1990). *Trabalho de projecto: leitura comentada*. Porto: Afrontamento.
- Lima, M. (2006). Percepção de riscos e desigualdades sociais. In J. M., Pinto & B, Virgílio (Eds.). *Desigualdades, Desregulação e Riscos nas Sociedades Modernas* (pp.267-290). Porto: Edições Afrontamento.
- Livingston, S. & Bovill, M. (1999). *Young People, New Media*. Londres: London School of Economics.
- Lopes, J. (2002). *Gestão da Sala de Aula: Como prevenir e lidar com problemas de Indisciplina* (4ª

ed.). Série Didáctica. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

M

- Machado, N. J. (1997). *Ensaio transversais: Cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Maingain, A., Dufour, B. & Fourez, Gérard-(2008). *Abordagens didácticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo: revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Marín, R., J.F. & Toloso, J. L. (1998). *La inteligencia en Bellas Artes. Tres aproximaciones a un debate*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la educación artística (para primaria)*. Madrid: Pearsons & Prentice Hall.
- Marín, R. (2005). *Investigación en educación artística*. Granada: Universidad Sevilla.
- Marshall, C. & Rossman, B. (1995). *Designing Qualitative Research*. (2ª ed). London: Sage Publications.
- Martins, A. (2004). Determinantes do (in)sucesso académico na Universidade. *Revista do Snesup*, 13, 12-16.
- Martins, V. M. T. (2005). *A urgência da criatividade*. Disponível em: http://www.ipv.pt/millennium/pers9_vmtm.htm
- Martins, E. (2007). *Cognição e desempenho no ensino superior*. (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra.
- Martins, R. (2007). A Cultura Visual e a Construção Social da Arte, da Imagem e das Práticas do Ver. In M. Oliveira (Org.) *Arte, Educação e Cultura* (pp.19-40). Santa Maria: editoraufsm.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluation of university teaching: Research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11,3, 253-388.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1994). *The use of students' evaluation of university teaching to improve teaching effectiveness*. Camberra: Australian Department of Employment, Education, and Training.
- McCracken, G. (2003). *Cultura & Consumo*. Rio de Janeiro: Editora Mauad.
- Meignant, A., (1991). *Manager la formation*. Paris: Editions Liasons.
- Mehta, R. & Belk, W. (1991). Artifacts, Identity and Transition: Favorite Possessions of Indians and Indian Immigrants to the United States. *Journal of Consumer Research*, 398-411.
- Melo, M. C. (2003a) As expressões artísticas na formação dos professores de Inglês e de História: pressupostos de um estudo de caso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 10, 8, 1214-1226.
- Melo, M. C. (2003b). Artistic knowledge and teaching practices. In *Actas da International Conference Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*, (pp.1214-1226). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meltzer, B., Petras, J., & Reynolds, L. T. (1975). *Symbolic interactionism: Genesis, varieties and criticism*. London: Routledge.

- Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In J. Pintassilgo, C. Carvalho & F. Sousa (Eds.). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*, (pp. 13-21). Porto: Porto Editora.
- Menezes, Marina (2007). A arte contemporânea como fundamento para a prática do ensino de arte. In R. Ramalho & S. Oliveira, (Orgs.). In *Anais do 16º Encontro Nacional da ANPAP* (pp.1002-1011). Florianópolis: UDESC.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. (1ª ed.) San Francisco: Jossey-Bass
- Michalko, M. (2000). *Los secretos de los genios de la creatividad*. Barcelona: Ed. Gestión.
- Mirzoeff, N. (1998). What is visual culture?. In N. Mirzoeff (Ed.) *The Visual Culture Reader* (pp.3-13). Londres: Routledge.
- Moraes, M. C. (2000). *O Paradigma Educacional Emergente*. (6ª ed). São Paulo: Papyrus.
- Moreira, J. M. (2006). Investigação quantitativa: Fundamentos e práticas. In J., Lima & J. Pacheco (Eds.). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.41-84). Porto: Porto Editora.
- Morgan D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reforzar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (2006). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.

N

- Nóvoa, A. (1991). As ciências da educação e os processos de mudança. In A. Nóvoa, B. P. Campos, J. P. Ponte & M. E. B. Santos. *Ciências de Educação e mudança* (pp.18-67). Porto: Sociedade Portuguesa do Ciências da Educação.

O

- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Da formação dos professores de crianças pequenas – O ciclo da homologia formativa. In C. Guimarães (Org.). *Perspectivas para Educação Infantil: Formação Profissional e Práticas Educativas* (pp.25-37). São Paulo: Junqueira e Martin Editores.
- Oliveira, M. (2007). Como aproximar as crianças da arte contemporânea?. In *atas do II Congresso Internacional de Educação*, (pp.359-370). Porto: Gailivro.
- Oliveira, M., Silva, B. (2013). Una Imagen sobre la Educación Artística en la actualidad. *European Review of Artistic studies*, 4, 1, 54-75.
- Oliveira, M. (2013). A Arte contemporânea em contexto Educativo. In *Atas do Encontro Nacional da APECV*, (pp. 17-21). Porto: APECV.
- Oliveira, M. (2014). A Dimensão Educativa da Arte Contemporânea. *Revista Imaginar*, 58, 64-69.
- Osho (1999). *Criatividade liberando sua capacidade de invenção*. São Paulo: Cultrix.

P

- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197-211.
- Palacios, A. (2011). Arte y contextos de acción en el espacio público. *Revista Creatividad y Sociedad*, 15, 1-17.
- Parsons, M. J. (1992). *Compreender a Arte*. Lisboa: Presença.
- Perrenaud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenaud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenaud, P. (1999). *Dez novas competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenaud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- Perrenaud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições Asa.
- Perrenaud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola*. Porto: Edições Asa.
- Perrenaud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, G. (2002). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. Pimenta, (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp.72-89). São Paulo: Cortez.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Praia, M. (2001). *Educação para a cidadania*. Porto: Edições ASA.

Q

- Quivy, Raymond & Campenhoudt, LucVan (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

R

- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 2, 33-52.
- Recomendações da Conferência Nacional de Educação Artística, (2007). *Qualificar a Educação Artística*. Porto: Casa da Música. Disponível em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Recomenda%C3%A7%C3%B5es%20da%20CNEA.pdf>
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Porto: Edições Gailivro.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roldão, M. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*.

Lisboa: Editorial Presença.

Rorty, R. (1989). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

S

Sá-Chaves, I. (1998). Portefólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos In L. Almeida, & J. Tavares (Orgs.). *Conhecer, aprender, avaliar*, (pp.133-142). Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2000). Portefólios Reflexivos, Estratégias de Formação e de Supervisão. *Cadernos Didácticos, Série Supervisão, 1*. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (Org.) (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.

Santiago, R. A., Tavares, J., Taveira, M. C., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (2001). *Promover o sucesso académico através da avaliação e intervenção na Universidade*. Braga: Universidade do Minho.

Santos, B. (2000). *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez.

Schilder, P. (1968). *L'image du Corps*. Paris: Gallimard

Schmid, M. (2011). *Report on Unlocking the potential of cultural and creative industries*. (Report 2010/2156, INI). European Parliament: Committee on Culture and Education. Disponível em: http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/pr/852/852269/852269en.pdf

Schneckenberg, D. (2007). *eCompetence Development Measures for Faculty in Higher Education: A Comparative International Investigation*. (Tese de doutoramento não publicada). Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, Essen.

Schön, D. A. (1983). Teaching artistry through reflection-in-action. In L. Lawrence-Wilkes & L. Ashmore. *Educating the reflective practitioner* (pp.22-40). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New Iorque: Jossey-Bass

Schön, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa, (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp.77-91). Lisboa: Dom Quixote.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Serrano, G. P. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II. Técnicas Y Análises de Datos*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *American Educational Research Journal*, 15, 2, 4-14.

Shulman, L. (1998). The teacher Portfolio a Theoretical Activity. In N. Lyons, (Ed.). *With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism* (pp.23-37). New York: Teachers College Press.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Professorado: revista de Currículo y Formación*, 9, 2, 1-29.

- Shulman, L. (2005). El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Públicos*, 99, 195-224.
- Shusterman, R. (1992), *Estética pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*, Barcelona: Idea Books.
- Simão, J. V. (2003). *Modernização do Ensino Superior: Da ruptura à excelência*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Spiro, R., Coulson P., Feltovich & Anderson, (1988). Cognitive flexibility theory: advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. Disponível em: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18011/ctrstreadtechrepv01988i00441_opt.pdf
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In N. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Newsbury Park: Sage.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

T

- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the net generation*. New York: McGraw Hill.
- Thistlewood, D. (2005). Arte contemporânea na educação: construção, desconstrução, re-construção, reações dos estudantes brasileiros e britânicos ao contemporâneo. In A. Barbosa (Org.), *Arte Educação Contemporânea, consonâncias internacionais* (pp.113-125). São Paulo: Cortez.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad. El currículum integrado*. Madrid: Morata.

V

- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. New York: The State University of New York.
- Veiga Simão, M. (2004). Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo do professores. In A., Lopes da Silva, M. Duarte, I., Sá-Chaves & A. Veiga Simão (2004). *Aprendizagem auto-regulação pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp.95-104.). Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, M. (2005). O "Portfólio" como instrumento na auto-regulação da aprendizagem - uma experiência no ensino superior pós-graduado. In I. Sá-Chaves (Coord.). *Os "Portfólios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos* (pp. 83-100). Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, M. (2005). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. *Revista de estudos Curriculares*, 3, 2, 265-289.
- Vieira, F., Gomes, A., Silva, J. L., Moreira, M. A., Melo M. C., & Albuquerque, P. B. (2002). *Concepções de pedagogia universitária: Um estudo na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho.

Y

- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

