

Artes Visuais no 1.º Ciclo do Ensino Básico – práticas na formação de professores

Visual Arts in the 1st Cycle of Basic Education - practices in teacher training

Artes Visuales en el 1er Ciclo de Educación Básica - prácticas en la formación docente

Lúcia Grave Magueta

Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
CI&DEI - Centro de Estudos em Educação e Inovação

lucia.magueta@ipleiria.pt

<https://orcid.org/0000-0003-0203-571X>

Resumo

Este artigo descreve e reflete sobre as práticas de formação numa unidade curricular de Didática, no âmbito da preparação de futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico para o desenvolvimento do currículo de Artes Visuais neste contexto. Tendo em conta o momento da formação em que se encontravam os estudantes, a frequentar mestrados profissionalizantes, foi necessário desenhar um processo de formação que considerasse os objetivos da UC e, igualmente, as suas experiências de prática pedagógica anteriores e o conhecimento didático que já haviam construído. Para tal, foi seguida uma metodologia de investigação-ação que se concretizou em quatro momentos distintos e sequenciais: Avaliação de diagnóstico; Planificação; Desenvolvimento/Implementação; e Avaliação/ Reflexão. Tendo sido um processo de formação «desenhado» e construído com os estudantes, crê-se que este contribuiu para a formação de profissionais competentes para atuar na componente de Artes Visuais em contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Artes Visuais; Didática; Formação de professores; 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

This article describes and reflects on training practices in a Didactics curricular unit, within the scope of preparing future teachers of the 1st Cycle of Basic Education for the development of the Visual Arts curriculum in this context. Taking into account the moment of training in which the students were attending professionalizing master's degrees, it was necessary to design a training process that considered the objectives of the UC and, equally, their previous pedagogical practice experiences and the didactic knowledge they already had built. Thus, an



action-research methodology was followed, which took place in four distinct and sequential moments: Diagnostic evaluation; Planning; Development/Implementation; and Evaluation/Reflection. Having been a training process “designed” and built with the students, it is believed that it contributed to the training of competent professionals to work in the Visual Arts component in contexts of the 1st Cycle of Basic Education.

Keywords: Visual arts; Didactics; Teacher training; 1st Cycle of Basic Education

Resumen

Este artículo describe y reflexiona sobre las prácticas de formación en una unidad curricular de Didáctica, en el marco de preparar a los futuros docentes del 1er Ciclo de Educación Básica para el desarrollo del currículo de Artes Visuales en este contexto. Teniendo en cuenta el momento de formación en el que los estudiantes cursaban maestrías profesionalizantes, fue necesario diseñar un proceso formativo que considerara los objetivos de la UC e, igualmente, sus experiencias previas de práctica pedagógica y los conocimientos didácticos que ya tenían construidos. . Así, se siguió una metodología de investigación-acción, que se desarrolló en cuatro momentos distintos y secuenciales: Evaluación diagnóstica; Planificación; Desarrollo/Implementación; y Evaluación/Reflexión. Habiendo sido un proceso de formación “diseñado” y construido con los estudiantes, se cree que contribuyó a la formación de profesionales competentes para actuar en el componente de Artes Visuales en contextos de 1er Ciclo de Educación Básica.

Palabras clave: Artes visuales; Didáctica; Formación de profesores; 1er Ciclo de Educación Básica

Introdução

Os documentos curriculares que orientam a ação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) para o Ensino das Artes Visuais que surgiram nos últimos anos – o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, de 2017, e as Aprendizagens Essenciais, de 2018 – e outras medidas de política educativa, como o Plano Nacional das Artes, que promoveu o aparecimento dos projetos culturais de escola, e também a atuação do programa de Educação Estética e Artística, ressaltam a importância de a formação preparar adequadamente os professores para atuar nesta área.

O estudo de investigação que aqui se apresenta foi realizado no contexto da unidade curricular (UC) de Didática do 1.º CEB, componente de Artes Visuais, dos cursos de mestrado que formam professores para o Ensino do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Sendo esta UC o lugar para a construção de conhecimento didático, desenhou-se um processo de formação para a referida componente conduzido a partir de uma avaliação de diagnóstico realizada num momento inicial.

A importância de realizar esta avaliação justifica-se pelo facto de a turma de 30 elementos ser constituída por estudantes de diferentes formações e em diferentes anos – 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB; 1.º ano do Mestrado em Ensino do



1.º CEB; 1.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática / Ciências Naturais no 2.º CEB; e 1.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

Por estarem em diferentes momentos da formação, por terem realizado a licenciatura em Educação Básica (obrigatória) em diferentes instituições de ensino superior, e por terem experiências de prática pedagógica diferenciadas, os estudantes tinham pontos de partida distintos relativamente a conhecimento didático para o desenvolvimento do currículo de Artes Visuais no 1.º CEB.

As diferenças referem-se a modelos pedagógicos seguidos nas práticas pedagógicas anteriores; idades dos alunos com quem contactaram e anos de escolaridade em que estes se encontravam; práticas realizadas presencialmente e através de meios remotos, em virtude da pandemia de Covid-19; práticas realizadas em contextos rurais e em contextos urbanos, onde o acesso a recursos existentes no meio era variável; níveis de aprofundamento e de duração das práticas realizadas – especificamente, estas diferenças referiam-se à observação e análise de contextos; à oportunidade de planificar e implementar experiências educativas; e ao desempenho de diferentes funções (observador, interveniente e coadjuvante do professor do 1.º CEB). Estas eram as variáveis de maior relevo que caracterizavam as experiências de iniciação profissional dos estudantes no momento em que iniciavam a UC.

A UC de Didática do 1.º CEB, semestral, com a duração de 90 horas de contacto, para além da componente de Artes Visuais, contempla também as restantes componentes curriculares deste nível de ensino e tem como objetivos: desenvolver competências profissionais relativas ao uso de modelos e estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação subjacentes ao currículo do 1.º CEB; desenvolver e aprofundar a capacidade de reflexão crítica sobre a dinâmica do ensino/aprendizagem; exercitar formas integradas de abordar o currículo; refletir criticamente e começar a perspetivar o seu próprio desempenho; problematizar situações específicas das várias áreas do 1.º CEB; aprofundar conhecimentos através de investigação crítica sobre o 1.º CEB; refletir criticamente sobre as diferentes abordagens e dinâmicas do ensino/aprendizagem; refletir criticamente sobre as orientações curriculares no 1.º CEB e suas implicações no papel do professor e do aluno.

Sendo o ponto de partida de cada estudante relativamente ao conhecimento didático que trazia, distinto dentro do grupo, colocou-se a questão: Como estruturar e implementar um processo de formação que atendesse aos objetivos da UC e que considerasse as experiências e o conhecimento didático que os futuros professores já tinham naquele momento da formação?

De modo a estudar o desenvolvimento deste processo, foi seguida uma metodologia de investigação-ação que se iniciou com a (1) Avaliação de diagnóstico e que incluiu também os momentos de (2) Planificação, (3) Desenvolvimento/Implementação; e (4) Avaliação/ Reflexão.

Contextualização teórica

Tendo como referência os objetivos da UC que foram apresentados, o conhecimento disciplinar existente, os novos dados que surgem da investigação, os novos projetos de educação artística que



são divulgados e que emergem em contextos de educação formal e não formal, e o que é requerido pelos documentos curriculares mais recentes, é necessário identificar o conhecimento relevante na formação de um professor que vai desenvolver experiências de Artes Visuais em contextos educativos do 1.º CEB.

Procurando fazer esta identificação, importa referir que a metodologia que tem sido adotada em projetos de educação artística assenta em três eixos pedagógicos complementares: o aluno interage com objetos artísticos ou com representações de arte e com artistas; o aluno constrói conhecimentos através da sua prática artística; o aluno constrói conhecimento através da discussão e da fruição das próprias formas de arte que desenvolve individualmente e em coletivo (Caldas & Vasques, 2014; Lopes et al., 2015).

Na sua reflexão, Nóvoa (2022) refere que a formação do professor inclui o conhecimento das disciplinas; o conhecimento pedagógico e das ciências da educação; e ainda «um terceiro género de conhecimento, absolutamente decisivo: o conhecimento profissional docente» (p.82). Para este autor, o professor acede a este terceiro tipo de conhecimento ao dominar o ritmo da sala de aula e as relações que a compõem; ao estar no interior de uma comunidade docente; ao conhecer a sua ação e falar sobre ela; ao lidar com o conhecimento em situações de relação humana; ao participar numa experiência refletida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao coletivo profissional, dando-lhe um sentido pedagógico.

Tendo como base estes contributos e os documentos curriculares em vigor e o que preconizam, identificam-se algumas dimensões sobre as quais a formação deve incidir com tempo, acompanhamento e aprofundamento de modo a dar resposta a novos desafios que se colocam às escolas, aos professores e aos alunos. Assim, destaca-se:

(1) A importância de reforçar a literacia artística. Na sua investigação, Oliveira (2007) verificou que apenas uma percentagem muito baixa de educadores (2,7% num universo de 108 respondentes) considerava importante ter «cultura artística» – conhecer artistas, história da arte, obras de arte, museus e galerias. Este estudo mostrava também como era escassa a visita a «espaços de arte» (p.72) – 87% dos educadores visitava estes espaços uma vez por ano. Vendo dados atuais, o estudo «Práticas Culturais dos Portugueses» de Pais et al. (2022), mostra como os consumos culturais dos jovens se relacionam com a estratificação social e, em geral, são também baixos os índices relativos à frequência de museus, galerias, património histórico e a participação em práticas artísticas amadoras. Para um professor do 1.º Ciclo conseguir desenvolver o currículo na componente de Educação Artística é fundamental poder desenvolver a sua literacia artística, para assim poder facilitar aos alunos o contacto com a obra de arte, importante para o estímulo da criatividade e expressividade, conforme afirma Oliveira (2013):

“A arte contemporânea deve ser entendida como recurso pedagógico já que desenvolve na criança a perceção visual, ajuda-a a estruturar o seu pensamento e o seu sentido crítico, proporciona-lhe um conjunto de experiências estéticas que lhe permitem o entendimento do mundo atual, amplia a sua linguagem expressiva que lhe permite desenvolver a sua criatividade e estimula a sua representação gráfica” (Oliveira, 2013, p. 19)



(2) A dimensão da utilização pedagógica de tecnologias. Tal como diz Oliveira (2015, p. 73), «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.)». Importa assim perceber para que podem servir os dispositivos que todos nós usamos no dia a dia e aos quais estamos habituados, relativamente ao ensino e aprendizagem em Artes Visuais. Os documentos curriculares, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e vários instrumentos de política educativa, como o Plano de Ação para a Transição Digital, de 21 de abril de 2020 (Resolução do Conselho de Ministros nº 30/2020), que prevê o desenvolvimento de um programa para a transição digital das escolas, reclamam para o ensino do futuro o uso de tecnologias para colaborar, ensinar e aprender. Assim, é necessário preparar os educadores e professores para atuarem na era digital, promovendo experiências de formação que incluam abordagens ao currículo na sua relação com as tecnologias, que integrem experiências práticas e momentos de aplicação em ambiente educativo com crianças/ alunos e façam a consequente análise e reflexão sobre essa atuação.

(3) A dimensão da avaliação das aprendizagens. Nas áreas artísticas, a avaliação deve considerar a evolução do aluno e as respostas que dá na vivência dos processos e nas ideias que materializa, tendo em conta as finalidades próprias das propostas que o professor apresenta. Uma observação atenta, que caracterize os desempenhos do aluno relativamente à sua originalidade, autenticidade, autonomia e capacidade de comunicar através da linguagem plástica, é fundamental para a avaliação das aprendizagens em Artes Visuais. Para tal, Hernandez (2000) propõe que a avaliação se sustente nos seguintes aspetos:

“o conhecimento e a compreensão sobre os fenómenos e problemas relacionados com a Arte, as obras e os artistas; a capacidade de dar forma visual às ideias; a argumentação que apoia temas e questões relacionadas com a Arte; a descrição, análise e interpretação das obras artísticas e seus significados; a curiosidade, a invenção, inovação, a reflexão e a abertura a novas ideias; a clareza na expressão oral e escrita de ideias sobre a Arte; a expressão e síntese de ideias nas discussões sobre Arte ou sobre as produções artísticas; a diferenciação das qualidades visuais na natureza ou no meio produzido pelo homem; a participação activa em todas as actividades; a competência na utilização das ferramentas, os equipamentos, os processos e as técnicas relacionadas com as diferentes manifestações da cultura visual; as atitudes perante as manifestações artísticas e o seu papel na vida da criança” (Hernández, 2000, p. 171)

(4) A dimensão da ligação das experiências de formação aos contextos reais de prática pedagógica do 1º CEB. Para quem está em formação, é fundamental poder discutir os problemas que surgem na prática pedagógica com os seus pares e professores, pois facilita a compreensão e reflexão situadas nos contextos de ensino e aprendizagem e possibilita o acesso ao «terceiro género de conhecimento» de que nos fala Nóvoa (2022), já enunciado.

(5) Por último, destaca-se a dimensão da extensão da ação pedagógica na área do Ensino das Artes Visuais a outros âmbitos da educação artística e a âmbitos transversais também presentes no currículo formal, como a componente de Cidadania e Desenvolvimento. No 1.º CEB esta



componente é uma «área de trabalho transversal, potenciada pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo» e a sua operacionalização deve acontecer «transversalmente na gestão curricular disciplinar e multidisciplinar» (Aprendizagens Essenciais - Cidadania e Desenvolvimento). Sendo obrigatórias as abordagens a domínios do 1.º grupo – Direitos Humanos, Igualdade de Género, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental e Saúde – importa perceber de que modo a componente de Artes Visuais pode contribuir para esta operacionalização.

Focando agora as opções seguidas na investigação-ação que se apresenta neste texto, importa referir que um levantamento de dados realizado num momento inicial permite determinar estratégias, selecionar recursos e modalidades de avaliação e, assim, atender aos diferentes perfis de aprendizagem dos estudantes. Já em 2001, Estrela et al. (2001, p. 30) referiam como recomendações para a formação inicial de professores «promover a reformulação das estruturas prévias do conhecimento dos formandos por estas serem o factor determinante para a formação a nível teórico e prático e, sobretudo, para a integração dos saberes provenientes das duas fontes». É a avaliação de diagnóstico que permite conhecer essas estruturas.

Para criar contextos de aprendizagem inovadores, centrados nos estudantes, considera-se essencial, igualmente, conhecer os seus interesses, o modo como vivem e constroem a sua formação. Este conhecimento permite que as experiências de formação a selecionar sejam uma resposta a necessidades e a objetivos dos futuros professores. E, em justaposição, tenham significado para os mesmos, por se relacionarem com as suas perspetivas, motivações, ações, problemas práticos e crenças relativamente ao Ensino das Artes Visuais no 1.º CEB. Tal como já referimos, considera-se também importante criar oportunidades concretas de aproximação às vivências de prática pedagógica que estão em curso, conhecendo e analisando situações reais e alimentando uma perspetiva otimista e de desenvolvimento.

Conforme será apresentado de seguida, estes aspetos foram considerados na sequência didática e na investigação-ação desenvolvidas.

Metodologia

Tendo em conta o que foi apresentado, formulou-se uma questão orientadora - Como estruturar e implementar um processo de formação que atenda aos objetivos da UC e que considere as experiências e o conhecimento didático que os futuros professores têm naquele momento da formação? Com o objetivo de descrever, analisar e refletir sobre as práticas desenvolvidas na UC de Didática do 1.º CEB, componente de Artes Visuais, evidenciando as dimensões inerentes a um processo que foi desenhado e contruído com os 30 estudantes, foi seguida uma metodologia de investigação-ação, estruturada em quatro momentos distintos e sequenciais – 1. Avaliação de diagnóstico; 2. Planificação; 3. Desenvolvimento/Implementação; e 4. Avaliação/ Reflexão.

A investigação-ação é definida por Fonseca (2012, p.18) como “uma metodologia de investigação que utiliza em simultâneo a Ação e a Investigação num processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática



docente” e é desenvolvida por intervenientes envolvidos na situação em pesquisa. Na mesma linha, as quatro etapas enumeradas traduzem a proposta de concretização de Pérez Serrano (1994) para um processo de investigação-ação, ao referir que na primeira etapa é necessário diagnosticar e descobrir o «problema»; na segunda etapa, faz-se a construção do plano de ação; na terceira etapa, concretiza-se a proposta prática do plano e faz-se a observação do seu modo de funcionamento; por último, a quarta etapa incide sobre a reflexão, interpretação e integração de resultados, dando lugar a uma replanificação.

Neste caso concreto, foram intervenientes a investigadora / professora e os estudantes, tendo as ações de investigação decorrido em todos os momentos do desenvolvimento da componente de Artes Visuais da UC de Didática do 1.º CEB, que decorreu no 1.º semestre do ano letivo de 2021-2022, nos cursos de mestrado que habilitam para a docência no 1.º CEB.

1. Avaliação de diagnóstico

Para a avaliação de diagnóstico efetuou-se uma recolha de dados através da aplicação de um questionário, cujas respostas, dadas por escrito, foram objeto de análise de conteúdo e permitiram «desenhar» o processo de formação a desenvolver. Este questionário era constituído pelas seguintes perguntas de resposta aberta: 1. Que documentos curriculares orientam a ação dos professores na componente curricular de Artes Visuais no 1º CEB?; 2. Nas práticas pedagógicas anteriores que recursos didáticos utilizou para abordar conteúdos da componente de Artes Visuais? (identifique o contexto educativo, idades dos alunos, função que desempenhou); 2.1. Quais foram as principais dificuldades sentidas na operacionalização da componente de Artes Visuais?; 3. Formule questões sobre a operacionalização do ensino e aprendizagem das Artes Visuais que gostava de ver respondidas na UC de Didática do 1.º CEB.

Na análise ao conteúdo das respostas obtidas identificaram-se categorias que caracterizam o ponto inicial do processo de formação. Na Questão 1, os estudantes identificaram os documentos relativos às Aprendizagens Essenciais, componente de Artes Visuais, e ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, mostrando, portanto, que conheciam os documentos curriculares que estão atualmente em vigor. Na Questão 2, relativa aos recursos didáticos para Artes Visuais que utilizaram em práticas pedagógicas anteriores, foram mencionados: imagens representativas de obras de arte; prisma ótico; jogos para construir formas (ex. tangram); vídeos com histórias / biografias de artistas; vídeos com demonstrações de técnicas de pintura; materiais para exploração sensorial de texturas; objetos construídos com materiais reutilizados; marionetas de sombra (para abordar conceitos como «luz», «sombra», «opacidade» e «translucidez»; fantoche «Monstro das Cores»; e elementos da natureza. No entanto, estas respostas eram apenas pontuais, pois as mais frequentes referiam-se a materiais de desgaste (tintas, papel de cenário, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, cartolinas, materiais recicláveis, entre outros) e não a recursos didáticos. Relativamente à Questão 2.1, que perguntava sobre as dificuldades sentidas na operacionalização da componente de Artes Visuais, os estudantes apontaram os aspetos que se incluem no Quadro 1.



Quadro 1 – Avaliação de Diagnóstico – Respostas à Questão 2.1 - Dificuldades sentidas na operacionalização da componente de Artes Visuais em práticas pedagógicas realizadas no 1.º CEB

Dificuldades sentidas na operacionalização da componente de Artes Visuais em práticas pedagógicas realizadas no 1.º CEB	- Conhecer «termos técnicos» (Estudante 1) - Conseguir explicar alguns assuntos (a cor, por exemplo) (vários estudantes) - Inovar, «levar atividades diferentes das que já eram conhecidas pelos alunos» (Estudante 6) - «Explorar a criatividade» (Estudante 7) - Adaptar as atividades às diferentes faixas etárias e características dos alunos (vários estudantes) - Gestão do tempo e do espaço (vários estudantes) - Gestão do grupo em atividades em que os alunos estão livres e a «organização e a ordem fica mais difícil» (Estudante 9) - «Abstrair-me do facto de os trabalhos não estarem esteticamente bem» (Estudante 10) - Experiências em que a escolha de materiais não foi adequada (vários estudantes) - «Senti dificuldades na avaliação das aprendizagens» (Estudante 5) - «Falta de tempo para a plástica» (Estudante 3) - «Falta de materiais de qualidade e adequados» (Estudante 2)
--	---

Relativamente à Questão 3, na qual os estudantes referiam questões que gostavam de ver respondidas na UC, estas distribuíram-se por diferentes categorias: Experiências educativas; Experiências de estímulo da criatividade; Integração curricular; Avaliação das aprendizagens; e Relação Pedagógica, conforme se apresenta no Quadro 2. Importa referir que 11 dos 30 estudantes não formularam questões.

Quadro 2 – Avaliação de Diagnóstico – Respostas à Questão 3 – Questões que os estudantes gostavam de ver respondidas através das experiências de formação vividas na UC de Didática do 1.º CEB

Categorias	Unidades de registo
Experiências educativas	«Que atividades de criação plástica se podem realizar no espaço exterior?» «Como incluir nas atividades as artes locais, de determinada região?» «Que plataformas digitais podemos utilizar para o ensino das Artes Visuais no 1.º CEB?» «Nas situações de educação a distância, como se pode trabalhar as Artes Visuais com recurso a <i>apps</i> que existem?» «Que género de atividades se podem realizar através da Land Art?» «Como dar a conhecer às crianças obras e artistas de forma lúdica e adequada ao programa e idade?» «Como inserir as Artes Visuais sem recorrer às temáticas mais utilizadas? (ex. Dia do Bolinho, Inverno, Outono, Páscoa, etc.)» «Que recursos didáticos podemos utilizar?»



Experiências de estímulo da criatividade	«Como trabalhar a criatividade dos alunos numa atividade, dando-lhes sugestões, mas sem restringir as suas ideias?» «Que tipos de atividades poderei propor aos alunos, que desenvolvam a criatividade de cada um? Isto é, para que a produção final dos alunos não seja igual, mas sim que mostre a identidade de cada um» «Como é que o professor deve responder quando os alunos perguntam de que cor é aquele objeto? Ou como é que se desenha?» «Que tipo de questões devemos utilizar para perceber as razões e os processos de escolha dos alunos?» «Como sensibilizar as crianças para uma segunda utilidade de um material?»
Integração curricular	«Como interligar a componente de Artes Visuais com as restantes áreas curriculares?» «Que ligação posso fazer entre obras de literatura infantil e atividades de expressão plástica?»
Avaliação das aprendizagens	«Como avaliar as aprendizagens dos alunos nas Artes Visuais? Quais os instrumentos de avaliação a que os professor podem recorrer? (já explorámos diversas vezes este assunto, mas a avaliação ainda é algo que me inquieta)» «Que tipos de critérios é que podem ser utilizados para a avaliação dos trabalhos criativos das crianças? (por exemplo, os desenhos)» «Como avaliar se os alunos estão a adquirir as aprendizagens essenciais?»
Relação pedagógica	«Como demonstrar aos alunos que todos os seus trabalhos têm valor?» «Como incentivar os alunos a expressarem os seus sentimentos e ideias através do recurso ao desenho?» «O que fazer quando uma criança não quer participar na atividade proposta?» «Como proceder quando uma criança se recusa a realizar dada tarefa?» «Que estratégias de motivação serão mais eficazes nos alunos que dizem “não gostar” ou “não ter jeito” para as Artes Visuais?» «Como dar reforço positivo? Como podemos elogiar?»

2. Planificação

Tendo em conta os dados recolhidos, planificaram-se as aulas tendo em consideração os objetivos da UC e dando ênfase aos aspetos identificados na avaliação de diagnóstico e, por forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades referidos pelos estudantes, respondendo às perguntas que formularam. Foi preparado um documento partilhado disponível online para que se pudesse ir assinalando ao longo das aulas, em modo *checklist*, as perguntas já respondidas. A categorização apresentada no Quadro 2 permitiu uma melhor organização das diferentes abordagens e distribuição das mesmas pelas aulas disponíveis (6 aulas com a duração de 1 hora e 30 minutos). Procurou-se que o tempo fosse rentabilizado ao máximo, sendo previsto sempre no final das aulas uma reflexão/ avaliação orientada pela questão «A que perguntas respondemos hoje?».



3. Desenvolvimento

As aulas decorreram através de metodologias diversas – trabalho individual, trabalho de grupo, participação de convidados, experiências práticas de criação plástica, análise de documentos, debates, exploração de recursos online, momentos expositivos, apresentações, observação e análise de trabalhos de expressão plástica realizados por alunos do 1.º CEB, entre outras experiências.

Na sequência didática implementada, destacam-se: a análise de outros documentos curriculares de referência que também se cruzam com as Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais (Referencial de Educação para os Media, Referencial de Educação Ambiental e Sustentabilidade, Referencial de Educação para o Consumidor); a exploração de recursos didáticos diversos (ex. disponibilizados pelo Plano Nacional das Artes, Programa Descola, Fundação Calouste Gulbenkian, plataforma Google Arts & Culture, entre outros); as experiências com ferramentas digitais (conhecer o funcionamento da caneta 3D, por exemplo; e ferramentas *online* de acesso livre, QuiverVision, GauGAN, entre outras, explorando também o que é oferecido pela plataforma Arts & Culture Experiments); a análise de «casos» - partilha e debate sobre situações específicas vividas nas Práticas Pedagógicas em que os estudantes estavam envolvidos; a construção de referenciais de avaliação das aprendizagens para situações específicas; a análise de desenhos de crianças com idades entre os 6 e os 10 anos; e uma palestra com a Coordenadora do Projeto Cultural de Escola de um Agrupamento de Escolas.

Procurou-se que as aulas decorressem com a participação ativa dos estudantes, em diálogo / debate. Ao conjunto de questões elaborado inicialmente e estruturante de todas as aulas, foram acrescentadas novas questões que surgiram no âmbito das diferentes abordagens e das vivências da prática pedagógica no 1.º CEB em que os estudantes eram intervenientes, conduzindo assim à replanificação e concretização da dimensão cíclica da metodologia de investigação-ação. Estas questões relacionavam-se com as categorias identificadas na fase de diagnóstico e referiam-se globalmente a «Experiências educativas» e a «Avaliação das Aprendizagens» espelhando aspetos concretos vividos na prática pedagógica.

Para encontrar as respostas a cada questão, procurava-se integrar os contributos dos estudantes que, através de pesquisas, reflexão ou da sua própria experiência, conseguiam propor respostas. No final das aulas, o momento «A que perguntas respondemos hoje?» era um momento de clarificação, revisão de conceções prévias e de síntese.

4. Avaliação / Reflexão

Como elemento de avaliação, foi solicitado aos estudantes que elaborassem uma reflexão escrita individual, na qual espelhassem as suas principais aprendizagens, sustentando as mesmas com contributos teóricos. Ainda, como elemento de avaliação comum a todas as componentes que constituíam a UC, foi solicitada uma planificação integradora das componentes do currículo do 1.º CEB, na qual se incluía a de Artes Visuais.



Reflexões individuais escritas

As reflexões escritas individuais incidiram sobre os assuntos abordados nas aulas e tiveram relação com as cinco categorias de perguntas que estruturaram as mesmas. Predominaram as menções à avaliação das aprendizagens, sendo esta dimensão do trabalho do professor apresentada como a mais complexa, sobretudo quando se trata de avaliar o processo criativo e expressivo dos alunos. As reflexões versaram também o reconhecimento da importância da expressão plástica para o desenvolvimento das crianças dos 6 aos 10 anos, conforme expressa o seguinte excerto «(...) os momentos direcionados às Artes Visuais não são somente um momento lúdico em que o aluno desenha e pinta. As Artes Visuais são uma área do conhecimento que participa no desenvolvimento do aluno» (Estudante 3).

Foi referida também a mudança de concepções sobre as práticas com a «expressão plástica». Uma das reflexões (do Estudante 4) associa aspetos que se observam na realidade portuguesa aos referidos por Egas (2021) relativamente à realidade brasileira:

“(...) manifestações pseudo-artísticas, produzidas em sua grande maioria pelas próprias regentes e por suas auxiliares, surgem para decorar os painéis da sala de aula e os corredores, celebrar as datas comemorativas e as festas de encerramento letivo, com a presença dos pais e dos familiares; ainda, a elaboração dos presentes artesanais para o dia das mães e da família – um jogo de aparências, que na verdade, falseiam a realidade, subestimam os modos de fazer infantil, mas cumprem as expectativas entre família/direção e asseguram as relações comerciais entre pais e a escola particular” (Egas, 2021, p. 259)

Algumas concepções que tinham para o ensino e aprendizagem das Artes Visuais nos contextos educativos do 1.º CEB relacionavam-se com a reprodução de modelos, a valorização do estereótipo e as experiências de uso da «técnica pela técnica». Algumas reflexões revelavam uma atitude pedagógica que evoluiu na construção de uma consciência pedagógica que privilegiava a prática expressiva e criativa livres, conforme revela o Estudante 6: «para a prática tenho levado um pouco do que esta componente me ensinou, sobretudo as estratégias que estimulam a criatividade», que sustentou a sua opinião com os contributos de Rodrigues (2016) relativos aos conceitos de «pensamento convergente» e «pensamento divergente».

Uma das preocupações que os estudantes expressaram prende-se com a abordagem à obra de arte. Foi frequente o reconhecimento de que viam a obra de arte como meio para abordar conceitos de outras componentes do currículo – o Estudo do Meio, por exemplo, que encontra na pintura «histórica» a ilustração de acontecimentos para os quais, noutros tempos, não existia outro tipo de registo visual (foram referidas as obras de José Malhoa, Veloso Salgado, entre outros). As abordagens realizadas na UC permitiram, de um modo simples, perspetivar modos de prever experiências em torno da obra de arte, com um «tempo próprio, sendo essa uma experiência preparada e estruturada para estimular a observação e a leitura pessoal» (Estudante 14), considerando as leituras objetiva e inferencial e a fruição.

Compreendendo a importância da integração curricular e o modo como as Artes Visuais podem constituir um eixo de interdisciplinaridade, foram partilhadas nas reflexões alguns exemplos



de estratégias com ligação a diversas componentes do currículo, como o Português, o Estudo do Meio, a Matemática, as outras áreas da Educação Artística, e a Cidadania e Desenvolvimento.

A metodologia seguida na estruturação da componente de Artes Visuais da UC de Didática do 1.º CEB foi também referida nas reflexões e valorizada pelos estudantes: «(...) as aulas foram planificadas no sentido de dar respostas a todas as questões colocadas, acabando por romper com aquilo que tendencialmente acontece quando o professor é o centro de transmissão da informação» (Estudante 8); «senti-me incluída e motivada para aprender, sem receio de expor as minhas dúvidas, pois é uma área em que não me sinto segura naquilo que preparo para os alunos».

Planificações integradoras

Em grupo, os futuros professores planificaram experiências de aprendizagem com integração curricular, porém, verificou-se que algumas eram ainda muito centradas no professor (que demonstra, que apresenta, que expõe); denotam ainda uma grande valorização do «sentido prático» das experiências (os artefactos produzidos pelos alunos do 1.º CEB terem utilidade prática); valorizam-se os «produtos», em detrimento dos «processos».

No entanto, também resultaram propostas que «provocam» o debate em torno de imagens e da obra de arte, possibilitando a leitura objetiva e a leitura inferencial; mostram o papel do professor, acentuando o que na sua atuação pode constituir um estímulo da expressão e da criatividade; preveem abordagens a elementos da linguagem plástica; abordam alguns temas com uma visão de complexidade (interdisciplinaridade), como o «espaço», a «luz», a «matéria» - como exemplos, incluíam o cinema (visionamento de obras, produção de animações em *stop motion*); estendem abordagens à componente de Cidadania e Desenvolvimento (sendo referidos os domínios da Interculturalidade e da Educação Ambiental, por exemplo); incluem abordagens à publicidade e à «leitura de imagem»; promovem a reutilização de materiais e objetos, à semelhança de experiências já vivenciadas e descritas em Magueta (2021) ou em Cabral (2017); e, através do modo como «desenham» a avaliação, valorizam as experiências e os processos vividos pelas crianças/alunos.

Conclusões

Caraterizar o desenvolvimento de uma UC que é «construída» com os estudantes requer que se considerem várias dimensões. Assim sendo, tendo em conta o que foi apresentado, conclui-se que:

- O funcionamento da UC ao ser permeado pela busca conjunta de respostas às questões formuladas na fase de diagnóstico considerou os interesses e necessidades dos estudantes e colocou-os como protagonistas ativos da sua formação. O conhecimento didático construiu-se de forma partilhada com abordagens que faziam sentido para o grupo.
- As abordagens aproximavam-se dos problemas, dificuldades e realizações que ocorriam nas práticas pedagógicas que estavam também em desenvolvimento no 1.º CEB, o que



- permitia uma compreensão e análise contextualizadas e focadas para a ação nos contextos reais de ensino e aprendizagem das Artes Visuais.
- A perspetiva da integração curricular esteve muito presente, sendo muito valorizada a articulação com a componente de Cidadania e Desenvolvimento.
 - A participação e envolvimento dos estudantes nas aulas, as reflexões escritas que produziram e as propostas educativas que formularam preveem a implementação de estratégias que valorizam as Artes Visuais como forma de conhecimento, propondo atividades que dão concretização às Aprendizagens Essenciais.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref^a UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.

Referências

- Estrela, M. T., Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal*. Porto Editora.
- Cabral, M. (2017). *As coisas partidas podem ser bonitas: crianças pequenas exploram e brincam com a arte*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Caldas, A. P. & Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um Currículo de Excelência*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Direção-Geral da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf
- Egas, O. (2021). Desaprendizagens permanentes: experiências com a Arte na Pedagogia. *Revista GEARTE*, 8 (2), 253-278. <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/117501/0>
- Fonseca, K. H. O. (2012). Investigação-Ação: Uma metodologia para a prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1 (2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/resumo-e-abstract-e2-02/>
- Hernández, B. (org.) (2000). *Educación artística y arte infantil*. Editorial Fundamentos.
- Lopes, C., Lucas, A.G. & Pais, N. (2015). *E a Estética onde fica? Conversas sobre Arte e Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Magueta, L. G. (2021). Art and sustainability - plastic creation experiences carried out by teachers in training. *Millenium Journal of Education, Technologies and Health*, 2 (17), 89-95. <https://doi.org/10.29352/mill0217e.23817>
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores. Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.



- Oliveira, M. (2013). A expressão plástica em contexto contemporâneo. <https://issuu.com/angelasaldanha/docs/apecv>
- Oliveira, M. (2015). *A Arte contemporânea para uma pedagogia crítica*. APECV.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Pais, J. M., Magalhães, P. & Antunes, M. L. (2022). *Inquérito às Práticas Culturais dos Portugueses*. Instituto de Ciências Sociais.
- Rodrigues, D. (2016). *A infância da arte. A arte da infância*. Afrontamento.