

Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário

O espaço da criatividade na disciplina de Educação Visual

Rosa Maria Pinho Bastos

2021



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e
Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de **Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**, sob orientação da Professora Doutora Manuela Ferreira e do Professor Cooperante Alberto Manuel Martins Conceição Lório

Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira – Espinho, Aveiro

julho de 2021

AVISOS LEGAIS

O conteúdo deste relatório reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Este relatório pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar este relatório a autora declara que o mesmo é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na seção de referências bibliográficas.

A autora declara, ainda, que não divulga no presente relatório quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Dedico este relatório a todos os que me ajudaram, em alguma fase, no meu percurso acadêmico. Sem vocês, não teria chegado tão longe!

RESUMO

O presente relatório intitulado “O espaço da criatividade da disciplina de Educação Visual”, decorre do Estágio Pedagógico realizado no âmbito do MEAV no ano letivo de 2020/2021.

Apresenta-se aqui uma reflexão detalhada sobre a experiência de formação pessoal e profissional proporcionada pelo estágio, abordando o percurso decorrido desde a chegada à Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira e relações estabelecidas com docentes e alunos, à observação das aulas como docente estagiária e sua problematização, até à construção, apresentação e avaliação da Unidade Didática implementada. A reflexão em torno de vários questionamentos a propósito das práticas pedagógicas na disciplina de Educação Visual, convergiu no tema da criatividade e na importância relativa que lhe era dada, tornando-se este o mote estruturante e o fio condutor para elaborar a Unidade Didática numa turma do 7.º ano de escolaridade, na disciplina de Educação Visual.

Referenciada aos campos da Psicologia, das Ciências da Educação e das Artes Visuais procuro munir-me de diferentes perspetivas sobre o conceito de criatividade para refletir criticamente acerca das condições que a escola fornece para o desenvolvimento de uma Educação Visual com foco na criatividade e na evolução do potencial criativo dos alunos, e das restrições formalistas e tecnicistas que permanecem aliadas a esta disciplina, conducentes a que muitos alunos não sejam capazes de expressarem as suas subjetividades com liberdade, possuindo uma opinião distorcida sobre o seu potencial criativo.

A proposta de realização de um conjunto de exercícios que visavam despertar o potencial criativo dos discentes implicou a adaptação da Unidade Didática à sua leção em contexto de educação a distância; experiência em que se reconhecem aspetos positivos, mas também constrangimentos que são objeto de análise crítica. Finalmente reflete-se acerca das aprendizagens realizadas durante os dois anos de formação no MEAV, bem como os contributos da experiência de estágio enquanto modos de construir a minha visão como futura docente.

Palavras-chave - Artes Visuais - Criatividade - Educação Visual - Potencial Criativo
- Ensino a Distância

RESUME

The present report entitled "The space of creativity in the Visual Education discipline", stems from the Pedagogical Internship carried out within the scope of MEAV in the academic year of 2020/2021.

A detailed reflection is presented here on the experience of personal and professional training provided by the internship, addressing the journey since arrival at Dr. Manuel Laranjeira Secondary School and relationships established with teachers and students, to the observation of classes as a trainee teacher and their problematization, until the construction, presentation and evaluation of the Didactic Unit implemented. The reflection on various questions regarding the pedagogical practices in the Visual Education subject converged on the theme of creativity and the relative importance given to it, which became the structuring motto and the guiding thread to elaborate the Didactic Unit in a class of 7th year of schooling, in the Visual Education subject.

Referenced to the fields of Psychology, Educational Sciences and Visual Arts, I seek to provide myself with different perspectives on the concept of creativity to critically reflect on the conditions that the school provides for the development of a Visual Education focused on creativity and evolution the creative potential of students, and the formalist and technical restrictions that remain allied to this discipline, leading to many students not being able to express their subjectivities with freedom, having a distorted opinion about their creative potential.

The proposal to carry out a set of exercises aimed at awakening the creative potential of students implied the adaptation of the Didactic Unit to its teaching in the context of distance education; experience in which positive aspects are recognized, but also constraints that are the object of critical analysis. Finally, it reflects on the learning carried out during the two years of training at MEAV, as well as the contributions of the internship experience as ways of building my vision as a future teacher.

Key words - Visual Arts - Creativity - Visual Education - Creative Potential - Distance Learning

RESUMÉE

Le présent rapport intitulé « L'espace de créativité dans la discipline de l'éducation visuelle », est issu du stage pédagogique réalisé dans le cadre du MEAV au cours de l'année académique 2020/2021.

Une réflexion détaillée est présentée ici sur l'expérience de formation personnelle et professionnelle apportée par le stage, abordant le parcours depuis l'arrivée au Lycée Dr. Manuel Laranjeira et les relations établies avec les enseignants et les élèves, à l'observation des classes en tant qu'enseignant stagiaire et leur problématisation, jusqu'à la construction, la présentation et l'évaluation de l'Unité didactique mise en œuvre. La réflexion sur diverses questions concernant les pratiques pédagogiques en matière d'éducation visuelle a convergé sur le thème de la créativité et de l'importance relative qui lui est accordée, qui est devenu la devise structurante et le fil conducteur pour élaborer l'Unité didactique dans une classe de 7^e année de scolarité, dans la matière d'éducation visuelle.

Référencé aux domaines de la psychologie, des sciences de l'éducation et des arts visuels, je cherche à m'offrir différents points de vue sur le concept de créativité pour réfléchir de manière critique sur les conditions que l'école offre pour le développement d'une éducation visuelle centrée sur la créativité et l'évolution du créatif potentiel des étudiants, et les restrictions formalistes et techniques qui restent liées à cette discipline, conduisant de nombreux étudiants à ne pas pouvoir exprimer librement leurs subjectivités, à avoir une opinion déformée sur leur potentiel créatif.

La proposition de réaliser une série d'exercices visant à éveiller le potentiel créatif des étudiants impliquait l'adaptation de l'Unité didactique à son enseignement dans le cadre de l'enseignement à distance ; expérience dans laquelle des aspects positifs sont reconnus, mais aussi des contraintes qui font l'objet d'une analyse critique. Enfin, il réfléchit sur les apprentissages réalisés au cours des deux années de formation au MEAV, ainsi que sur les apports de l'expérience de stage comme moyens de construire ma vision de futur enseignant.

Mots clés - Arts visuels - Créativité - Éducation visuelle - Potentiel créatif -
Enseignement à distance

Agradecimentos

À Diretora da Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira, Dra. Ana Gabriela, que se mostrou sempre interessada e disponível às ideias apresentadas. Pela sua hospitalidade.

À minha Professora Orientadora Manuela Ferreira pela disponibilidade total e celeridade nas respostas ao longo do acompanhamento do estágio. Às discussões que permitiram o desenvolvimento do meu pensamento crítico.

Ao meu Professor Cooperante da ESML, Alberto Lírio, que bem acolheu, orientou e acompanhou diariamente nesta escola, tendo-se mostrado sempre disponível e aberto a todas as propostas dadas por mim. Pela amizade que ficou. A todos os outros professores que abriram as portas das suas salas e me receberam com interesse nas suas aulas, às Professoras Joana Carvalho e Laura Barto em especial. Aos alunos da ESML, que se mostraram simpáticos e tornaram a experiência de estágio ainda mais enriquecedora. A todos os professores do MEAV, por me terem feito questionar, refletir e aprender, através dos debates e conversas em aula. Aos meus colegas de Mestrado, pelas partilhas de reflexão e descontração.

Aos meus pais. Sempre presentes durante o meu percurso académico, não me faltando com nada face às minhas necessidades escolares. Ao meu irmão Ricardo. Um dos pilares mais importantes na minha vida. O ser-humano que mais me motivou a atingir os meus maiores objetivos. Que me introduziu valores e princípios que hoje guardo comigo.

Ao Dylan, por ser quem é. Presença contínua e amor eterno. Pela paciência e resiliência.

À Inês e à Bruna, que sempre reconheceram o meu valor e procuraram que nunca baixasse os braços. Pelas palavras de conforto e carinho nos momentos mais melancólicos.

Por último, e não menos importante, aos meus eternos avós.

Abreviaturas

AV - Artes Visuais

EAD - Ensino a Distância

EB - Ensino Básico

EP - Ensino Presencial

ESC - Escola EB 2/3 Sá Couto

ESML - Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira

EV - Educação Visual

MEAV - Mestrado em Ensino das Artes Visuais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

p.e. - Por exemplo

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Programme for International Student Assessment)

3º CEB - Terceiro Ciclo do Ensino Básico

Índice de figuras

Figura 1 - O corredor da ESML	24
Figura 2 - Sala de aula de EV - 7º ano - ESML	25
Figura 3 - Sala de aula de EV - 7º ano - ESML	25
Figura 4 - Desenho através de fotografia - 8º ano - EV - 23/11/2020	39
Figura 5 - Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música	73
Figura 6 - Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música	73
Figura 7 - Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música	73
Figura 8 - Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música	74
Figura 9 - Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música	74
Figura 10 - Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música	75
Figura 11 - Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música - Aluno A.....	79
Figura 12 - Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música - Aluno A.....	79
Figura 13 - Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música - Aluno B.....	79
Figura 14 - Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música - Aluno C e D (em cima) - Aluno E e F (em baixo)	80
Figura 15 - Ambiente de sala de aula - Aula presencial da UD - Trabalho Mobile - 30/4/2021.....	82
Figura 16 - Ambiente de sala de aula - Aula presencial da UD - Trabalho Mobile - 30/4/2021.....	82
Figura 17 - Ambiente de sala de aula - Aula presencial da UD - Trabalho Mobile - 30/4/2021.....	82

Créditos das fotografias, Rosa Maria Pinho Bastos, 2020/21

Índice

Introdução	17
Seleção do tema	18
Da observação das aulas à sua problematização & perguntas a perseguir	20
Estrutura do relatório.....	22
Capítulo I – O contexto do estágio e o percurso decorrido até à dinamização das Unidades Didáticas	24
1. A escola e a sala de aula.....	24
2. Entrar no terreno e conhecê-lo por “dentro”.....	27
2.1 Docente cooperante e colega de estágio: o trabalho cooperativo....	27
2.2 A observação das aulas.....	29
2.3 Refletir acerca das observações para questionar e decidir.....	34
Capítulo II – Enquadramento teórico	42
1. O conceito de criatividade	42
2. A criatividade como uma construção sociocultural.....	46
3. Criatividade e processos educativos na família e na escola	49
Capítulo III – A(s) Unidades Didática(s).....	54
1. Pressupostos de partida.....	55
2. A Educação Visual e os alunos da turma do 7º ano	56
2.1. A Educação Visual e os documentos que a orientam.....	56
2.2. Os alunos da turma do 7º ano	61
3. Unidade Didática Presencial – Diferentes perspetivas animais.....	63
3.1. Levar mais longe o conhecimento acerca dos alunos	63
3.2. Planificação.....	66
3.3. Sessão 1.....	67
3.4. Sessão 2.....	67
4. Unidade Didática <i>Online</i> – Plano B	69
4.1. Sessão 1 – Expressar música – da planificação às aulas.....	71
4.2. Sessão 2 – A dança dos Estorninhos – da planificação às aulas.....	77
4.3. Autoavaliação como docente	81
4.4. Autoavaliação dos alunos.....	83
5. Avaliação – Processos e posicionamento	85

Considerações finais	88
O meu pensamento como futura docente	88
Referências Bibliográficas	93

Índice de apêndices

APÊNDICE I - Plano Geral da Unidade Didática Presencial.....	5
APÊNDICE II - Plano da Unidade Didática Presencial – Aula n.1.....	16
APÊNDICE III - Plano da Unidade Didática Presencial – Aula n.2.....	24
APÊNDICE IV - Questionário da aula presencial.....	25
APÊNDICE V - Ficha de Autoavaliação do aluno – UD presencial.....	26
APÊNDICE VI - Plano Geral da Unidade Didática <i>Online</i>	27
APÊNDICE VII - Plano da Unidade Didática <i>Online</i> - Aula n.1.....	36
APÊNDICE VIII - Plano da Unidade Didática <i>Online</i> - Aula n.2.....	44
APÊNDICE IX - Resultados do questionário – Criatividade – <i>Online</i>	48
APÊNDICE X - Autoavaliação dos alunos – <i>Online</i> – Respostas.....	52
APÊNDICE XI - Trabalhos dos alunos – Unidade Didática Expressar Música.....	65
APÊNDICE XII - Trabalhos dos alunos – Unidade Didática A dança dos Estorninhos - <i>Mobile</i>	72
APÊNDICE XIII - Trabalhos dos alunos – Unidade Didática A dança dos Estorninhos - <i>Mobile</i>	77

"Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar."
Esopo

Introdução

O presente relatório representa o culminar da frequência de dois anos letivos no mestrado de via profissionalizante, para dar possibilidade de entrada na carreira da docência de Artes Visuais.

O primeiro ano do mestrado, constituiu-se por aulas presenciais e aulas via ensino a distância, onde unidades curriculares diversificadas me levaram a pesquisar, refletir e questionar, sobre vários temas no ramo da educação e, entre outros, sobre a atualidade. O segundo ano, para além desta escrita, incluiu um Estágio Pedagógico numa instituição escolar, no presente caso, na Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira em Espinho, no distrito de Aveiro. É através da minha experiência como docente estagiária nesta escola, no contacto com o corpo docente e com alunos de vários anos de escolaridade (desde o 3º ciclo do EB ao Ensino Secundário), do estudo de autores, das aprendizagens que adquiri ao longo das aulas do MEAV, e da minha experiência pessoal, que construí este relatório de estágio. Assim, dou início a esta reflexão, levando o leitor a perceber porque é que escolhi desenvolver como tema, o espaço que a criatividade ocupa na disciplina de Educação Visual (EV) e, de que modos procurei, junto dos alunos, durante o estágio pedagógico, encontrar um ponto de atuação sobre o qual me fizesse sentido focalizar.

Mencionar também que pretendo que este exercício de escrita não se envolva na descoberta de certezas absolutas sobre os assuntos abordados, mas que seja notado num olhar indagador de uma ex-aluna que traz na bagagem da sua educação, uma educação bancária, conceito desenvolvido por Paulo Freire (1987), e que pretende enveredar na área da docência sem deter qualquer experiência anterior no ramo. Pretendo entrar em diálogo com os autores estudados, opinando sobre os diversos temas abordados ao longo do relatório, questionar as práticas educativas frequentes nas instituições escolares em Portugal, e também refletir criticamente acerca daquelas que eu mesma desencadeei.

Seleção do tema

Ao longo da minha vida e, essencialmente do meu percurso académico, considerei a criatividade como uma competência muito importante para que alguém pudesse obter sucesso. Tampouco sem saber ao certo o significado desta palavra, ela foi estando presente de forma tácita, desde as tarefas mais básicas elaboradas no dia-dia como p.e. cozinhar, concertar algum objeto, fazer exercício físico, até na escola, onde era constantemente solicitado por parte dos docentes, para que fosse «criativa». Da mesma forma, no trabalho que faço em part-time como treinadora de animais e como designer gráfica, considero então, a criatividade, como uma competência essencial para me fazer destacar dos restantes trabalhadores na área. Qualquer tarefa, por mais básica ou complexa que seja, sempre exigiu de mim, um grande sentido de criatividade. No entanto, foi ao longo do meu percurso académico, mais precisamente na minha chegada ao MEAV, que vi uma porta aberta para investigar o conceito de forma mais aprofundada, tendo a possibilidade de estudar diversos autores que se dedicaram durante anos sobre o tema e, do mesmo modo, perceber como é que os indivíduos operam na escola ao redor deste conceito.

Assim, o Estágio Pedagógico foi o ponto de partida para iniciar a investigação em campo. Nele, encontrei espaço e abertura para sondar os questionamentos que já detinha. Após assistir a aulas de diversas disciplinas do Ensino Básico e Secundário, desde o 7.º ao 12.º ano de escolaridade, decidi direcionar o meu foco para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente para a disciplina de EV do 7.º ano de escolaridade. Sendo esta uma disciplina de cariz obrigatório na formação dos discentes, é certo que todos os alunos têm de a atravessar para completarem a escolaridade obrigatória, ao contrário das disciplinas do curso de Artes Visuais no Ensino Secundário¹. Estas disciplinas, já são, portanto, uma escolha de quem quer prosseguir os estudos no ramo da Educação Artística. Este foi um dos motivos que me levou a selecionar a disciplina de Educação Visual para a minha investigação. Tal escolha permitia-me, então, questionar a criatividade num panorama mais geral,

¹ Desenho A, Geometria Descritiva A, História da Cultura e das Artes, Oficina de Artes e Oficina de Multimédia.

desde o aluno preferentemente direcionado para os números e a matemática, sem mínimo interesse nas disciplinas do ramo artístico, até ao aluno com mais abertura para as letras ou até as artes.

No documento normativo de organização escolar, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), a criatividade é um tema relevante, sendo mencionada como estando no centro dos debates atuais pelo mundo. O pensamento criativo salienta-se nas áreas de competências do PASEO, indicando que este envolve a criação de novas ideias e a aplicação das mesmas em determinados contextos, abordando situações de outras perspetivas, estabelecendo novos panoramas, e criando soluções alternativas na atualidade. (Ministério da Educação, 2017)

Outro motivo pertinente para a minha escolha, deu-se com a perceção que decorreu da observação das aulas no AEML. Apercebi-me, que grande parte dos alunos do 3.º Ciclo na disciplina de Artes Visuais, questionam muitas vezes a sua motivação, o seu potencial criativo e a sua capacidade de criar, não manifestando, na sua generalidade, autoconfiança. Durante a observação e participação nas aulas, deparei-me com vários alunos que viviam numa insegurança constante em relação às suas ideias, pensamentos e criações. Para além disso, vários alunos mencionavam que sentiam bloqueios criativos, chegando mesmo a mencionar em aula expressões como:

"Eu não consigo fazer isto, estou sem ideias, estou bloqueado.";

"Eu não sei desenhar, não tenho jeito nenhum.";

"Eu não consigo ser criativo".

Parece-me que, na mente dos alunos, e face à pressão que lhes é exercida durante a aula, as ideias tem de surgir na hora - e se não surgirem, eles ponderam que são alunos menos bons no espectro dos restantes da turma. Foram então estas, as situações que me levaram a selecionar o tema e os sujeitos para investigar e intervir, tendo como grande tema então, a criatividade.

Da observação das aulas à sua problematização & perguntas a perseguir

Devido ao contexto de pandemia causada pelo vírus COVID-19, pairava na escola no mês de outubro de 2020, a incerteza sobre a possibilidade de, a qualquer momento, o Estado Português mandar encerrar os estabelecimentos de ensino para dar entrada ao confinamento geral. Logo, no momento em que dei início ao estágio de forma presencial, no dia 13 de outubro, tomei a decisão de assistir ao máximo de aulas possível, de forma que, se algo acontecesse e se não fosse possível regressar ao ensino presencial, poderia ter, então, um bom *background* de trabalho em campo.

O facto de ter assistido a aulas de diversos anos de escolaridade e em diferentes disciplinas foi positivo, e levou-me a adquirir uma perspetiva mais ampla sobre as diferenças existentes nos contextos de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, esta observação levou-me a perceber que existem problemas comuns a vários alunos. Porque é que a insegurança e a falta de confiança sobre o potencial criativo parece ter atingido os discentes? Que fatores poderão estar a influenciar este tipo de entendimento em si?

Outro problema que detive das observações foi a falta de liberdade de expressão criativa existente na disciplina de EV. Os docentes no geral, pedem que os alunos sejam criativos; no entanto, colocam sempre vários critérios restritivos a que aqueles terão de obedecer, e que irão, de alguma forma, condicionar as possibilidades de explorarem mais profundamente o seu potencial criativo. Estas lacunas percecionadas, parecem subentender, da parte dos docentes, um conjunto de alunos pouco diferenciados, e a indução de comportamentos submissivos, nas tentativas de eles responderem aos exercícios propostos, não de forma que a sua identidade seja espelhada nas criações artísticas mas, com o intuito de os conduzirem a responderem de acordo com o que sabem que os docentes esperam. É claro que também presenciei exceções de alunos que se evidenciavam pelos seus questionamentos espontâneos, pela notável vontade em fazer diferente do espectro da turma, no entanto, estas situações eram escassas de presenciar. Partilho, portanto, a mesma opinião de Alencar E. M. (2007), que refere a existência

de práticas pedagógicas inibidoras da criatividade muito frequentes nas escolas, concordantes com um modelo de ensino que, completamente direcionado para o passado, enfatiza a reprodução e a memorização do conhecimento, onde se fortalece a existência única da dicotomia do “certo-errado” e onde se cultiva o medo do erro e do fracasso. (idem: 46). Desta forma, reflito que existe alguma dificuldade perante o órgão escola em criar espaços de liberdade criativa nos/com os discentes, em que as suas criações artísticas possam ser observadas e analisadas sem estarem sempre subjugadas a regras demasiado rígidas e redutoras, no sentido de plasmarem a identidade artística de cada um e tornarem os alunos mais confiantes das suas próprias criações. “As crianças são submetidas a um forte processo social-educativo que torna impossível desenvolver um pensamento único.” (Weiwei, 2012). Nesta linha, evitar-se-ia que os alunos pensassem que, por não se conseguirem adaptar às práticas pedagógicas escolares a que foram submetidos, já não seriam bons alunos. Ou melhor, que as suas criações não eram dignas de uma boa avaliação. É neste ponto que tenho interesse em problematizar o espaço de liberdade que é dado aos alunos na disciplina de EV, de forma que estes consigam, através das suas experiências, serem potencialmente criativos sem estarem balizados pelas regras que lhes são constantemente impostas, e que os impedem de se libertarem nos termos das suas expressões de singularidade.

Do mesmo modo, sabendo os alunos que estão a ser alvo de uma avaliação, cuja nota terá importância para a construção do seu futuro, a preocupação recairá em tentar serem o mais responsivos possível aos exercícios que cumprem determinados critérios estabelecidos previamente, que, muitas vezes, nem eles próprios possuem conhecimento, de forma a obterem as notas mais altas e alcançarem o sucesso escolar. Face a isto, será que os alunos estão a tentar ser criativos, fazendo uso dos métodos de ensino-aprendizagem que a escola oferece com o intuito de responderem ao «tipo» de criatividade que a escola pretende instruir? Estarão os docentes preparados para lidar com indivíduos extremamente questionadores, problematizadores e com grande potencial criativo? Muitos professores não reconhecem que “a criatividade é uma característica que difere de indivíduo para indivíduo,” (Alencar E. M., 2007: 48). Tampouco, que a criatividade

floresce, ou não, dependendo do ambiente social onde se encontra. Para além do mais, a escola pode também “maximizar as oportunidades de expressão da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem.” (idem).

Adiante, pretendo também, ao longo deste relatório, relatar e analisar as perspetivas que os alunos da ESML possuem sobre o conceito de criatividade e o indivíduo criativo. E ainda, tentar entender qual a importância que a criatividade possui na disciplina de EV. Será ou não, objeto de valorização pelos docentes e discentes? Como se poderá avaliar a criatividade numa criação, sendo este um conceito tão vasto a nível de significado? Não pretendo encontrar respostas certas ou erradas para estas questões, mas sei que, para perceber os possíveis motivos para que estes acontecimentos se deem, é necessário começar por fundamentar o conceito de criatividade e indivíduo criativo na sociedade. Robert J. Sternberg, em tom de provocação, à pergunta sobre: “Quem é criativo?”, responde, “Todos”. Todos os indivíduos são criativos.” (2004: 22).

Estrutura do relatório

Este relatório de estágio está estruturado em três capítulos principais.

O primeiro capítulo, dedica-se à contextualização do Estágio Pedagógico na ESML e ao percurso que fui realizando como observadora até chegar à dinamização da UD. Começa por desenvolver as impressões retiradas do complexo escolar e, especificamente das salas de aula. Ao refletir sobre a experiência da sua observação, até chegar às aulas de EV e, especificamente, com a turma selecionada para o desenvolvimento da Unidade Didática, identifica-se uma série de problemas e tensões percecionadas. Por fim, reflete-se acerca experiência vivida entre o ensino presencial e o ensino a distância, no contexto da pandemia causada pelo vírus COVID-19, que assolou o país no ano de 2020 e 2021.

O segundo capítulo aporta o enquadramento teórico que serve de base aos questionamentos e problematizações decorrentes das observações em sala de aula, ao mesmo tempo que, não apenas fundamenta as análises e reflexões que se tecem, como também orienta as opções e processos pedagógicos inerentes à

proposta, dinamização e avaliação da Unidade Didática. Aborda-se então o conceito de criatividade e indivíduo criativo na sociedade sob diferentes perspectivas teóricas, explorando os contextos que influenciam o desenvolvimento da criatividade e a percepção que os indivíduos possuem sobre a mesma. Por fim, questiona-se a criatividade na educação, nomeadamente nas aulas de EV, onde se dará especial foco aos processos de ensino-aprendizagem percebidos pela docente estagiária ao longo do estágio.

No terceiro e último capítulo, aborda-se as conjunturas, as planificações e os resultados das Unidades Didáticas (UD) elaboradas e dinamizadas pela docente estagiária, e direcionadas para uma turma do 7.º ano - uma primeira UD, planeada para ser lecionada presencialmente, e uma segunda UD, que foi estruturada para responder ao EAD. Sobre esta turma, criou-se um questionário para os alunos preencherem, ao redor do conceito de criatividade e indivíduo criativo, onde se toma uma análise dos dados. Refletem-se também, os momentos e as práticas de autoavaliação da turma e da docente estagiária, bem como os processos que levaram à avaliação da Unidade Didática. Por fim, aborda-se o posicionamento existente face aos métodos de avaliação usados para avaliar a disciplina de EV.

As considerações finais aportam os meus pensamentos como futura docente de AV, onde faço um balanço conclusivo, após toda a experiência vivida, tanto nas aulas do MEAV como no Estágio Pedagógico decorrido na ESML.

Capítulo I – O contexto do estágio e o percurso decorrido até à dinamização das Unidades Didáticas

Neste capítulo descrevo a minha experiência durante o Estágio Pedagógico na Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira (ESML) e procuro analisar as relações que estabeleci com docentes e discentes, particularmente a experiência na observação e participação nas aulas como docente estagiária no AEML.

I. A escola e a sala de aula

O estágio pedagógico decorreu entre o dia 8 de outubro de 2020, e o dia 8 de maio de 2021 na ESML, que se localiza no concelho de Espinho.

O Concelho de Espinho localiza-se na Região Norte, pertence ao distrito de Aveiro e tem por limites a Norte, a freguesia de São Félix da Marinha do concelho de Vila Nova de Gaia, a Sul, a freguesia de Esmoriz do concelho de Ovar, a Nascente, as freguesias de Nogueira da Regedoura e Oleiros do concelho de Santa Maria da Feira e a poente, o Oceano Atlântico. É parte integrante do agrupamento de concelhos do Grande Porto, correspondente a uma NUT1 de ordem III, e da recém-criada Grande Área Metropolitana do Porto (GAMP), distando a cidade de Espinho, cerca de 20 Km da sede do concelho do Porto." (Carta Educativa do Concelho de Espinho, 2007: 16)



Figura I – O corredor da ESML

Esta escola foi construída no ano de 1975. Possui uma constituição modular, com uma tipologia T 42, cuja capacidade é de 42 turmas. O corredor (cf. Fig. 1), expõe uma arquitetura muito linear, organizada e racional. No interior da sala de aula, a disposição das mesas está sempre organizada de forma linear e paralela, com direção para o quadro, incitando ao

controlo, à pouca possibilidade de contacto entre pares, e apelando ao isolamento do aluno (cf. Figs 2 e 3). Esta organização, na minha opinião, incentiva os alunos ao

individualismo, à pouca partilha, à não distração e ao foco no trabalho individual, aludindo à organização arquitetónica das escolas do pré-25 de abril.



Figura 3 – Sala de aula de EV – 7º ano - ESML



Figura 2 - Sala de aula de EV – 7º ano – ESML

Nos intervalos entre aulas, era obrigatório que os alunos permanecessem dentro da própria sala de aula, o que os levava a ficarem várias horas no mesmo lugar e, por conseguinte, a tomarem atitudes de aborrecimento e, consequente pouca produtividade. Ora, “um ambiente amigável e relaxado, no qual não há tensão que possa bloquear a busca criativa, é fundamental” para que os alunos possam criar. (Torrance cit. in Morais 2001: 193)

Devido à pandemia, foi também imposto a cada turma, uma sala de aula para todas as disciplinas do currículo escolar, excetuando a Educação Física. Esta obrigatoriedade levou a que as aulas da disciplina de EV, fossem lecionadas no mesmo espaço das restantes. A sala D13, pertence à turma do 7.º ano da ESML, aquela em que me foquei para a realização da UD (cf. Figs. 2 e 3). O problema adjacente à obrigatoriedade de realizar todas as aulas na mesma sala, relaciona-se com o facto deste formato de sala de aula ser pouco prático para a realização de grande parte das aulas de EV. Isto é, grande parte destas aulas requerem espaço para a mobilização de vários materiais, bem como de um ponto de água, para depósito ou lavagem do material e outras condições propícias ao desenvolvimento de exercícios de EV. A sua inexistência - fazia com que o docente da disciplina impedisse o uso de determinados materiais, no sentido de não “sujar” a sala, porque, de seguida, os alunos teriam uma disciplina em que era necessário

possuírem a mesa limpa e organizada. Estas condicionantes tornavam difícil a tarefa de tornar a sala de aula num atelier de trabalho colaborativo/ individual ou, até mesmo, numa oficina onde fosse possível experimentar os mais variados suportes, materiais e técnicas adjacentes. A falta de espaço, aliada ao número acrescido de alunos dentro da sala, tornava difícil organizar a área de forma díspar da previamente disposta.

Também devido à pandemia, as exposições dos trabalhos dos alunos eram proibidas, tanto dentro como fora da sala. Runco, Okuda e Thurston (1991 cit. in Morais 2001: 193) defendem que, se o ambiente onde os alunos se inserem for composto por muitos estímulos, estes podem ser aproveitados pelos sujeitos nas suas realizações. Ora, era quase nula a existência de estímulos dentro e fora da sala de aula, sendo que, a própria obrigatoriedade de ficar dentro da sala durante várias horas, sentado numa cadeira a olhar, praticamente sempre, para o mesmo local, com o silêncio requerido pelo docente da disciplina, tornava a atividade letiva muito pouco estimulante para os alunos, inclusive quando esta requeria que eles se expressassem, e fizessem uso do seu potencial criativo:

“a verdade é que uma estrutura de ensino pensada e assente à luz da revolução industrial já não serve. A noção de que um grupo de crianças tem de ficar sentado, quase todo o dia, a ouvir um ou mais professores só a debitar matéria é, não só exasperante, mas também castradora.” (Fernandes, 19 de julho de 2019)

Ó & Costa referem que “parece impossível pensar em «um» modelo de escola para uma era assim tão fluida.” (2007: 116) O modelo arquitetónico usado nas salas de aula do século XX, e que ainda permanece praticamente intacto na segunda década do século XXI, preconiza o evitar do diálogo entre alunos, focalizando a atenção numa figura *major*, que está no centro da ação, o professor. Todas as mesas são direcionadas para a parede onde se localiza o quadro, a mesa do docente e o videoprojector, sendo que, a mesa do docente é a única que está direcionada para os alunos - esta disposição induz à ideia de controlo, de poder e uma hierarquia por parte da figura docente, vista como a mais importante dentro da sala de aula, uma vez que é suposto ser o transmissor do currículo aos discentes.

Estes estarão durante o tempo de aula a ouvir o seu monólogo para a turma e, *a posteriori*, terão de reproduzir os conteúdos que apreenderam, para serem avaliados.

Ora, é certo que todas as escolas são diferentes, inclusive os indivíduos que as frequentam. Cada um possui um *capital cultural*, composto pelas suas vivências, classe social, religião, nacionalidade, etnia, entre outros; e cada um desses fatores molda cada instituição escolar de forma única, não podendo, portanto, existir um modelo geral de escola. Na minha opinião, cada escola deveria ser organizada consoante análise do meio e da sociedade onde se insere. Por organização refiro-me ao modelo educacional, à própria infraestrutura, na composição das salas de aula, na forma como estas salas são dispostas, no modo como cada zona adjacente às instalações escolares é organizada de forma a plasmar a sociedade que nela está inserida.

2. Entrar no terreno e conhecê-lo por “dentro”

2.1 Docente cooperante e colega de estágio: o trabalho cooperativo

Desde a minha chegada à ESML, obtive o apoio absoluto em todas as minhas necessidades, do docente cooperante que se tornou uma grande «muleta» para que me sentisse em casa. De início sentia uma certa estranheza pelo facto de a estar a atravessar uma nova experiência, entre muitos outros docentes que já tinham. O docente cooperante desfez essa estranheza, tendo, desde logo, procurado familiarizar-me com o contexto em que me estava a inserir. Também tive a oportunidade de atravessar esta experiência com uma colega de turma que selecionou a ESML para efetuar o seu estágio. Com efeito, em conjunto com a minha colega, o orientador local começou por apresentar todas as instalações referentes à escola (ESML), os colegas do grupo de AV, e esclareceu todo o modo de organização e funcionamento do Agrupamento. Fui/fomos sempre apresentadas como sendo professoras estagiárias, e não como alunas, o que contribuiu para que me sentisse parte integrante do corpo docente daquela escola.

Acerca da importância da colega de estágio, é importante mencionar o trabalho colaborativo que existiu ao longo da observação das aulas e dos momentos fora das mesmas. Eram frequentes os diálogos que questionavam as práticas que observávamos no decorrer das aulas, e a entreaajuda, no decorrer dos meses, tornou-se constante. A postura e a cooperação entre os três - docente cooperante e estagiárias - durante o estágio também foi muito relevante uma vez que sempre existiu um trabalho colaborativo, fosse para aferir o ponto de atuação de cada um no decorrer das aulas, fosse para trocar informações relevantes para repensar as aulas, fosse para refletir conjuntamente sobre assuntos que interessavam para o estágio pedagógico, assim como debater acerca das reuniões presenciadas com os outros docentes, que se deram ao longo do ano.

Relativamente à postura que fui adotando, esta foi-se ajustando ao longo do tempo. Com a possibilidade cada vez maior de participar ativamente nas aulas lecionadas pelo docente cooperante, esta postura foi passando de uma «intrusa» observadora, para uma participante ativa no contexto das aulas presenciadas.

No decorrer do estágio também se realizaram, semanalmente, reuniões presenciais e *online* entre as estagiárias e o docente cooperante. O seu objetivo era criar um tempo onde existisse espaço para debate e reflexão sobre o que ia decorrendo nas aulas e para definir as estratégias a utilizar com cada aluno/a, ao longo da experiência de estágio. As reuniões serviam ainda para definir métodos para operar nas aulas em que estaríamos os três presentes, bem como para discutir as propostas de trabalho referentes ao desenvolvimento das unidades didáticas (UD), entre outros assuntos relevantes no momento.

Algumas semanas após o início da observação das aulas na ESML, surgiu também, a convite do docente cooperante, a possibilidade de assistir a algumas aulas da disciplina de E.V. numa outra escola pertencente ao agrupamento, a Escola EB 2/3 Sá Couto (ESC)², onde também tive a possibilidade de lá fazer algumas observações e intervenções em espaço de aula. No entanto o foco principal, deu-se sempre na ESML.

² Dado o propósito do presente Relatório, não se analisa aqui a experiência de formação possibilitada pela observação das aulas nesta escola.

2.2 A observação das aulas

Sabendo que, até ao momento, a minha experiência no ensino não passou além da experiência como aluna, enfrentar o reverso da moeda levou-me a um mundo completamente diferente. Neste caso, a minha primeira abordagem nas aulas foi muito reservada. Tentei, logo desde início, não impor a minha presença de forma demasiado invasiva, para que os alunos se fossem acostumando progressivamente à minha presença e à minha participação como docente estagiária, até porque, agora, as aulas possuíam três docentes dentro da sala. Presumi que os alunos se sentissem menos à vontade, mas, a maioria, desde início, adotou igualmente uma postura de observação curiosa das docentes estagiárias que, tal como eles e ao contrário do professor cooperante, estavam sentadas numa cadeira a observar a turma e o professor. Assim, as primeiras aulas a que assisti foram maioritariamente baseadas na observação direta dos docentes das várias disciplinas e dos seus alunos. Entre elas, Geometria Descritiva A de 10.º e 11.º ano, Oficina de Design do 12º ano, Oficina de Artes de 9.º e 12.º ano, e por último, a Educação Visual de 7.º, 8.º e 9.º ano.

Com o passar do tempo, comecei a auferir maior confiança em mim mesma e nos alunos, a estar suficientemente à vontade e a conhecer melhor quem me rodeava, tendo passado a ter uma postura de docente estagiária observadora e participante ativa na maioria das aulas – após um mês de observação dialogava abertamente com os alunos e ajudava o professor no que fosse necessário, auferindo uma postura de docente auxiliar. Já não era mera observadora, mas comunicava e intervinha na educação de cada um. A presença assídua no interior da escola e a frequência constante nas aulas levou-me a adquirir uma maior perceção sobre o ambiente escolar como docente. Aconselhava os alunos na elaboração dos exercícios propostos pelo docente da disciplina, preponderava pelo diálogo de forma a conhecê-los cada vez melhor e a criar uma relação de confiança com os mesmos.

Também o comportamento inicialmente reservado dos alunos se foi desvanecendo, e eles aceitavam as minhas sugestões ou chamavam-me quando necessitavam de apoio. No entanto, dependendo das disciplinas a que estivesse a assistir, algumas permitiam maior intervenção do que outras, como p.e. em Oficina de Artes, onde foi possível intervir de forma mais ativa, inclusive dar ideias para possíveis projetos a desenvolver com a turma.

Com as possibilidades de intervenção constante na educação dos discentes e na participação nas diversas reuniões docentes, fui-me sentindo, cada vez, mais, parte integrante do Agrupamento. Tratou-se de uma experiência muito enriquecedora e formativa, não só para antecipar um conjunto de posicionamentos como docente, como para projetar possibilidades a explorar pedagogicamente na UD que iria lecionar e, com tudo isso, a construir-me como futura profissional.

2.2.1 Observação do regresso às aulas em tempos de pandemia

Pelo segundo ano consecutivo, Portugal atravessou uma pandemia causada pelo vírus COVID-19, tendo sido inevitável, por parte do Governo Português, decretar o confinamento geral de toda a população por várias vezes durante o ano de 2020 e 2021. Neste sentido, a educação viu-se obrigada a uma mudança exponencial nos modos como se organiza, tendo tido a necessidade de se adaptar criativamente face às circunstâncias onde se inseria. Uma das medidas adotadas para travar a pandemia foi o encerramento temporário dos estabelecimentos de ensino, tendo sido adotado pelas instituições escolares, o ensino a distância durante alguns meses, o que marcou o decorrer do Estágio Pedagógico em condições ditas normais – a educação a distância (EAD) passou a fazer parte do quotidiano dos portugueses sendo a relação do professor com o aluno fisicamente distante. Ora, ao efetuar a passagem para o EAD, a minha participação nas aulas no decorrer do estágio pedagógico, passou a dar-se então, por via *online* (a partir do dia 12 de fevereiro de 2021). Como era necessário um convite/autorização por casa Diretor de Turma para participar nas aulas das diferentes turmas na plataforma

online Microsoft Teams, decidi observar exclusivamente a turma sobre a qual iríamos lecionar a UD.

No EAD, o contexto onde os alunos efetuavam o trabalho mudou radicalmente, tornando-se este, um espaço de habitação, estudo e trabalho, ao mesmo tempo. A minha observação em contexto de EAD, foi maioritariamente baseada no sentido de perceber como é que os alunos reagiam ao formato de aula à distância e que mudanças eu percecionei nessa passagem. Neste momento do estágio pedagógico, já possuía uma postura de docente que intervinha nas aulas, pelo que, no EAD esta postura tornou-se mais dissuadida. Dada a curta duração das aulas síncronas, a atenção focava-se no docente cooperante, e em fazer com que os alunos percebessem o exercício proposto, antes da aula terminar.

Em relação aos alunos, denotei alguns que, em casa se sentiam mais à vontade e, portanto, estavam confortáveis na sua imagem. Outros recusavam-se a mostrar a sua imagem e a dialogar com os restantes. O que tentei fazer em relação a estas práticas foi incentivar os alunos a tomar atitudes positivas, mostrando-lhes que estávamos todos na mesma situação, tentando sempre respeitar os tempos e os ritmos de cada um. Não sabia se todos os alunos possuíam o mesmo conhecimento e abertura para lidar com as tecnologias de forma facilitada, bem como as condições que cada um possuía em casa, para que o EAD se desse de forma eficaz.

É ainda possível que nesta passagem para EAD, alguns problemas comuns na sala de aula se tenham agravado, como p.e.: a falta de comunicação, a ausência ou demora de retorno para as ações e produções do estudante, o receio em errar, a tecnofobia, o baixo incentivo ou motivação, e a dificuldade de autodisciplina. (Max G. Haetinger, 2012: 62)

Em relação às aulas síncronas, surgiu um esforço acrescido por parte dos docentes, para que o tempo de aula não se tornasse monótono, meramente centrado no discurso do docente, numa pedagogia transmissiva. No entanto, a maior dificuldade surgiu na duração da aula, no sentido em que, da meia hora disponível, os primeiros minutos da mesma focalizavam-se na entrada dos alunos e organização da sala virtual. O tempo que restava, geralmente servia para a

exposição da unidade didática aos alunos e consequente orientação da mesma, esclarecimento de dúvidas, restando então, pouco tempo para o diálogo entre todos. Era pois, impossível, fazer render o tempo para que se fizesse tudo o que se pretendia, para que houvesse diálogo e colaboração entre todos, porque quando o docente se apercebia, a aula já estava quase a terminar. Portanto, a passagem para a Educação a Distância exigiu, por parte do docente, um esforço acrescido em criar estratégias alternativas às aulas presenciais, de forma a tornar as aulas mais dinâmicas, bem como obrigou à alteração das metodologias e instrumentos usados em contexto de aula. O objetivo sempre foi ir de encontro ao que os alunos necessitavam, e ao que mais os motivava em ambiente virtual.

Um outro assunto que ganhou maior relevo com a passagem para EAD, foi a evidência que se percecionou ao redor das crianças e adolescentes, em relação à sua facilidade em lidar com as novas tecnologias. Grande parte dos alunos com quem colaborei, sentiam-se à vontade com o meio e as linguagens que se compreendem por via da internet. O habitual uso de abreviaturas e emojis nas aulas online faz parte dessa linguagem desenvolvida pelos adolescentes, e era constante no EAD. Segundo Costa, a escrita reduzida e toda a linguagem adjacente ao meio online, “são tentativas de movimentar-se em meio a um novo ambiente em que as tecnologias se misturam com o humano em novas ecologias.” A autora concorda que seria estimulador trabalhar com essa linguagem na escola. Ela é “um produto e, ao mesmo tempo, produtora do mundo que está sempre em acontecimento.” É necessário perceber que o universo de novas experiências, significados, comportamentos, interesses e formas de vida está a ser criado à parte da cultura escolar. Este universo está diariamente presente na vida das crianças e adolescentes, e precisa de ser considerado pela escola. (Ó & Costa, 2007: 112,113). Já em 2020, com o primeiro encerramento dos estabelecimentos de ensino, surgiu a 20 de março, o projeto #EstudoEmCasa³, cujo título é notoriamente adaptado à linguagem dos adolescentes. Esta é, no meu ver, uma das tentativas por parte da educação, em aproximar a escola das linguagens usadas pelos alunos fora dela. Mais situações como este exemplo, iriam incentivar os docentes a desenvolver um

³ <https://estudoemcasa.dge.mec.pt>

ensino-aprendizagem mais criativo, que valorizasse a cultura criada pelas crianças e adolescentes, e que acompanhasse a sociedade em constante mudança e desenvolvimento. Para além das “competências tecnológicas” trazidas pelos alunos, é necessário entender também, “o valor da construção da própria identidade” de cada um (Ó & Costa, 2007: 114). Cada aluno constrói o seu próprio universo, e todos eles são diferentes. Poderão surgir alunos que não coabitam com estas tecnologias e a escola também necessita de estar preparada para isso. O EAD, na minha opinião, foi uma grande oportunidade para a escola se reinventar e usar, de forma criativa, as suas melhores potencialidades.

O regresso às aulas presenciais na ESML deu-se com várias restrições, tanto ao nível dos comportamentos, como à impossibilidade de permanecer muito tempo dentro das instalações escolares. No decorrer das aulas de EV, quem não trazia material, não podia participar na aula da mesma forma que os outros alunos, porque era interdito o empréstimo de materiais; o contacto mais próximo com os alunos para auxílio era também forçosamente proibido; as expressões faciais, veículos importantes na comunicação interpessoal, eram cobertas pela máscara, limitando à observação parcial das expressões do indivíduo. O receio de contágio entre docentes era um fator que estava continuamente presente, revelando-se na pouca comunicação presencial entre si, inclusive nos locais de convívio como p.e. a sala de professores e o bufete. Também aqui, as observações não diferiram muito das aulas presenciais anteriores ao EAD. No entanto, aquando deste regresso, notou-se algum cansaço por parte de alguns alunos (principalmente no 3º CEB): diziam-se cansados de regressar e voltar à escola, principalmente com todos os cuidados redobrados que teriam de adotar.

Finalmente, durante as reuniões escolares, nos projetos que são desenvolvidos, e até no tempo letivo que é fornecido à disciplina, também tive a oportunidade de constatar que a disciplina de EV é, notoriamente, posta nos últimos patamares de importância na escola, o mesmo acontecendo com os próprios alunos, sendo vista como a disciplina que implica menor necessidade de investimento. Este caso no AEML não é único, no sentido em que, já em 1976, Efland referia o exemplo de que, apesar do docente do ramo artístico ser valorizado pelos

alunos e outros docentes como sendo um membro do *staff* da escola, por outro lado, é-lhe dito que a sua disciplina (artística) não é tão relevante quanto as restantes (científico-humanísticas). (1976: 37). Esta desvalorização curricular dada pela comunidade escolar também se denota, quando a disciplina é usada para responder a pedidos especiais da escola, como por exemplo, a decoração na escola alusiva às festividades, a criação de um retrato para a presença ou homenagem de uma personagem importante (este último, tendo acontecido durante o decorrer do meu estágio), etc. Estes pedidos acabam por tirar tempo letivo à disciplina (que já possui pouco), e obriga os docentes a cumprir com as necessidades da escola, esquecendo-se do que os alunos realmente querem fazer, e do que necessitam. Em suma, o contexto da escola atual presenciado por mim, permanece então, com várias práticas de reprodução social.

2.3 Refletir acerca das observações para questionar e decidir

Todas as anotações elaboradas ao longo da observação foram fundamentais para *a posteriori* ter a possibilidade de recordar cada aula e pensar sobre as práticas de ensino-aprendizagem observadas. Ou seja, para conhecer o professor e os seus modos de intervenção pedagógica, assim como a minha própria intervenção, já que a escrita do que foi observado me permitiu refletir criticamente acerca das posturas dos alunos e docentes perante a disciplina; os modos como faziam as intervenções durante as aulas e os comentários que teciam; como se relacionavam entre pares, a par dos processos que levaram à minha inserção na escola, na turma e com outros colegas. Os registos de observação permitiram-me ainda identificar tensões e questões problemáticas na relação pedagógica. A sua análise foi crucial para perceber e vir a eleger um “tema” suficientemente agregador, por um lado, das exigências do programa que me cabia lecionar; por outro, que lidasse com alguns dos problemas identificados e, ainda, que fosse ao encontro ou fosse desafiador dos interesses dos alunos. Em suma, para poder construir a minha estratégia na UD.

A leitura atenta das notas de observação permitiu-me identificar um conjunto de situações recorrentes nas aulas em que estava em causa a relação pedagógica, o modelo de professor e o de alunos:

"Senta-te em condições";
"Não podes olhar para trás, vira-te para a frente";
"Não te encostes à parede";
"Não fales tão alto";
"Não fales com os teus colegas, está calado";
"Está atento ao que eu digo";
"Se continuas com esse comportamento, vais lá para fora".

Estas são algumas das intervenções mais ouvidas por parte de vários docentes, que chamam a atenção para a postura e comportamento dos alunos durante as aulas. Cogito que permanece enraizada a prática de uma postura tida como correta: alunos sentados sempre nas cadeiras, a mesa arrumada, a direcionar o olhar durante todo o tempo da aula para o quadro adiante e para o docente – qualquer tipo de distração é considerado como um motivo para os alunos serem admoestados pelo professor.

Embora tenha sido confrontada com a justificação de que as crianças e jovens precisam de adotar posturas corporais e comportamentos propícios nas suas idades, importa não esquecer que tais exigências foram desenvolvidas pela instituição escolar, e levou, no meu ver, os alunos a pensar que todos estes comportamentos que os mesmos obtêm (e que são perfeitamente normais nas suas faixas etárias), são errados e alvo de punição. Assim sendo, nenhum aluno consegue desenvolver a criatividade no seu todo num meio tão exigente como este, em que ele é constantemente punido por algo que é intrínseco nele, sendo o seu comportamento natural.

Perspetiva-se então que, se estas políticas de normalização fossem desconstruídas, e se se pensasse na escola como um espaço de colaboração onde os alunos pudessem vaguear de forma livre e espontânea, sem estarem constantemente expostos a regras rígidas, o ambiente escolar e, sucessivamente o rendimento e interesse dos alunos, ia mudar para melhor. Partilho a ideia de Ó & Costa, que imaginam uma lógica de trabalho

"destinada a envolver todas as crianças e jovens numa dinâmica que associasse o trabalho de atelier com o aprofundamento de uma reflexividade sobre os processos criativos. Um espaço que albergasse uma estrutura suscetível de promover e ampliar infinitamente a troca aberta de ideias e práticas, o trânsito permanente entre conceptualização e execução técnica." (2007: 218)

A escola foi, "de todas as instituições do Estado-nação, aquela que menos mudou no decurso dos dois últimos séculos" (Ó & Costa, 2007: 216), continuando a prevalecer práticas de normalização que assentam na produção de um aluno obediente, quieto e atento.

"Oçam com atenção!";

"Estiveste com atenção à explicação?";

"Não volto a explicar mais nenhuma vez, se não estiveres atento!"

Tais intervenções chamam a atenção para a presença de uma organização pedagógica muito focada no "mestre-classe" que pretende ensinar muitos como se fossem um só. Uma tal preocupação docente conduz "à necessidade de adotar modos de gerir os espaços, os tempos, os modos de agrupamento dos alunos e os saberes disciplinares, suscetíveis de tornar possível a imposição coerciva de «processos uniformes de ensino»." (Canário, 1999: 98) O que necessitamos de entender aqui, é que cada aluno possui a sua identidade e cada um deles é diferente, não se devendo usar a mesma abordagem com todos os alunos. Segundo Fernandes, é preciso reter que nem todos os alunos possuem as mesmas condições familiares, económicas e sociais. Nem todos correspondem positivamente a um método de ensino-aprendizagem, e o desenvolvimento de cada um não é linear. "É isso mesmo que um sistema de ensino democrático e capaz, direccionado para o futuro, tem de aprender." (2019)

A relação que tentei criar entre alunos tanto em ensino presencial como em EAD, cingiu-se numa perspetiva de colaboração onde eu pudesse motivar os alunos a dialogar, a pensar por si próprios e a não depender unicamente da minha explicação para chegar aos conceitos pretendidos. Tomei inspiração no conceito de educação emancipatória de Jacques Rancière (1991), sendo esta uma educação

caracterizada pelo pressuposto de que todos os alunos podem falar, e que estes, mesmo antes de serem alunos, já são “oradores”, ou seja, seres falantes. (Rancière, 1991 cit. in Biesta, 2010: 549)

O que significaria para a dinâmica da sala de aula se cada aluno estivesse pronto para questionar o que é apresentado e acrescentar o seu próprio contributo? Ou se comesçassem a renegociar criativamente as normas de classe e a brincar com os papéis de professor e aluno? Do lado de fora, isso iria parecer uma interação de sala de aula altamente criativa. Do ponto de vista de um professor, seria perto do caos nas escolas. (Karwowski cit. in Glăveanu, 2018)

Tomando a ideia mencionada por Karwowski, no meu ver, esta dinâmica seria extremamente estimulante para os alunos, levando-os a questionar o próprio papel como estudantes, e a pensar em ideias para colaborar ativamente e de forma criativa nas aulas. Ora, apesar de ter imensa vontade em aplicar este género de dinâmicas mais colaborativas e libertadoras nas turmas em que possuía uma participação ativa como docente estagiária, nas tentativas onde isso aconteceu, denotou-se uma resistência e estranheza por parte dos alunos, no sentido em que, estas são práticas às quais eles não estão habituados e, para eles, colaborar com a docente estagiária, seria fugir à norma que a escola, durante todo o seu crescimento, lhes inculuiu. É notório nos alunos um hábito educacional direcionado para uma educação bancária (Freire, 1987: 33), onde surge um narrador que é o docente, e um ouvinte, este último que geralmente é o aluno. Os alunos recebem a informação, guardam-na e arquivam-na como se se tratasse de um dossier. Nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (idem: 33)

“Fazes favor, pedes para falar pondo o dedo no ar!”;

“Quem precisar que eu vá aí, põe o dedo no ar!”;

“Para ires à WC, precisas de pôr o dedo no ar e esperar que te deixem!”;

Estas eram outras expressões usadas pelos docentes, fosse para introduzir ordem na participação dos alunos, dando-lhes a permissão de falar, fosse para identificarem quem precisava de ajuda, ou para negar/permitir algum pedido por

parte do aluno, como p.e. sair da sala para ir à WC. Em qualquer dos casos a formalidade do “dedo no ar” pareceu ser uma prática já enraizada nos alunos, sendo usada de forma intuitiva e, pela sua generalização, na instituição escolar, modificando o modo como as aulas fluem por se perderem momentos em que os processos de ensino-aprendizagem poderiam contar com contributos aportados pelos alunos e uma outra participação de iniciativa mais espontânea face ao momento e aos assuntos em causa. Pode também perder-se a oportunidade de identificar interpretações inadequadas por parte dos alunos e a possibilidade de as poder esclarecer que, muitas vezes podem não ser ditas perante a formalidade: “*Alguém tem dúvidas?*”. Estes processos de avaliação são também o plasmar de um ensino-aprendizagem demasiado baseado na repetição. Atualmente, advindo das observações que fiz, permanece na escola esta lógica mencionada anteriormente, estando na raiz de uma relação pedagógica autoritária que desvaloriza por completo os interesses e experiências anteriores dos estudantes, bem como as características socioculturais dos mesmos (Canário, 1999: 100).

“*Estou atrasado/a com o programa da disciplina...*”, foram outras palavras escutadas por professores e entre professores, manifestando as dificuldades que se sentem em cumprirem todo o programa curricular devido à sua extensão e densidade. Esta “pressão” leva a que os docentes acabem por optar por práticas pedagógicas de caráter mais expositivo, deixando pouco tempo para os alunos desenvolverem atividades que permitam um maior envolvimento e participação (Figueiredo & Fernandes 2012: 173). A organização escolar é fortemente marcada por uma divisão dos tempos, dos espaços, das formas de agrupamento dos alunos e dos saberes (lógica disciplinar). Tendo como base a repetição de informações previamente estruturadas e provenientes do exterior, desde a classe docente aos estudantes, ambos repetem o que apreendem, e estes últimos terão de provar que aprenderam por meio de processos de avaliação (Canário, 1999: 100). Através do que observei durante os meses de estágio, que cogito que, por vezes se torna difícil lutar contra este estigma nas escolas, no sentido em que, somos obrigados a obedecer a ordens superiores e a dar resposta a avaliações que, à posteriori, necessitam de ser apresentadas numa pauta de Excel formalizada. No entanto,

penso que a mudança ocorre em nós, nas gerações do futuro, futuros docentes com a herança de uma educação bancária (Freire, 1987), e com exemplo do que foi feito, podendo vir a ser melhorado.

Uma outra situação observada em aula, deu-se no momento em que foi pedido aos alunos para se autoavaliarem. A experiência como ex-aluna e observadora levou-me a supor que, parece que os alunos já sabem, quase de antemão, tudo o que devem dizer e/ou preencher. O papel apresenta-se nas suas mesas, e os estudantes já o preenchem, quase que, de olhos fechados. Ora, percecionei que os parâmetros das fichas de autoavaliação convencionais, são praticamente iguais em todas as disciplinas. Mesmo assim, depois de tantas fichas de autoavaliação preenchidas, percebe-se que, na sua maioria, os alunos não entendem ao certo o verdadeiro significado da autoavaliação, qual o seu propósito ou, ainda melhor, os parâmetros a que foram submetidos durante a avaliação, sem prévio conhecimento. Como é que os alunos se sentirão, ao preencher a mesma



Figura 4 – Desenho através de fotografia
– 8º ano – EV – 23/11/2020

ficha de autoavaliação em todas as disciplinas, sabendo que cada disciplina é diferente? Como é que os alunos se irão autoavaliar, não tendo conhecimento prévio sobre os critérios de avaliação a que foram submetidos? Penso que estas são práticas que deveriam sofrer mudança na educação do século XXI.

Também uso das tecnologias dentro da sala de aula pelos alunos, foi outro assunto gerador de algumas tensões. No AEML, são vários os posicionamentos em relação ao usufruto das tecnologias por parte dos alunos dentro das salas de aula. Alguns docentes fazem questão de incentivar os alunos para que estes, quando sentirem necessidade, possam usar o telemóvel ou o tablet para auxílio do seu trabalho. Outros docentes excluem por completo este comportamento, negando o uso de tecnologias durante as aulas. Neste caso é quase como se não

existisse tecnologia durante o tempo de aula, para além do computador e retroprojctor (sempre manuseados pelo docente).

Como se observa na Fig. 4., vários são os alunos que fazem uso dos meios tecnológicos de forma positiva, para auxiliar as suas criações. Aqui, o aluno estava a desenhar um inseto, e sentiu a necessidade de ver no telemóvel uma fotografia real do inseto, para continuar e se inspirar. Segundo ele, o resultado da sua criação foi melhor do que esperava, pelo uso da imagem digital como auxílio ao seu trabalho. Naquele momento, foi possível perceber a postura de um aluno interessado e pesquisador que, em qualquer momento da aula tomou a iniciativa, e teve condições pedagógicas de liberdade para aceder e usar as tecnologias para se expressar. Torna-se então uma possibilidade a explorar e valorizar a inserção da tecnologia no interior do espaço escolar, para que, quem se sinta à vontade, o possa fazer. Um aluno indagador, fará uso exímio da tecnologia de forma criativa, em modos que esta o ajude a desenvolver o que pretende. A tecnologia pode então, tornar-se num grande auxílio para quem gosta e está habituado a lidar com ela. Poderá até, ser uma forma de aproximar alguns alunos que estão afastados dos contextos de ensino-aprendizagem tradicionais, e que estão mais familiarizados com o uso da tecnologia nas suas rotinas diárias. E é necessário também, perceber o quão presente ela está na vida das crianças e dos adolescentes. Partilho da opinião de Ó & Costa, que tratam a linguagem que é construída por eles através das novas tecnologias, e o mundo novo que é imaginado recorrendo às mesmas. É certo que, nos dias atuais, as crianças e os jovens utilizam uma escrita que permanece fora da instituição escolar. Marisa Costa afirma que as instituições escolares não entendem o relevo das tecnologias como objeto de aprendizagens importantes para as crianças e jovens de hoje, e que estas atrapalham a educação. (idem, 2007: 112,113).

No EAD, abriu-se portas a um novo espaço do saber na educação. Enfatizou-se o uso de ferramentas digitais, e estas passaram a auxiliar o ensino como nunca antes o tinham feito. O uso destas ferramentas levou a que os docentes se dessem conta que elas podem auxiliar no desenvolvimento de um ensino a acompanhar a sociedade, e mais direcionado para o futuro. Devido à pandemia,. Em suma, reforço

a ideia de que, o uso das tecnologias em escola é uma via muito útil e estimulante para os alunos, e o espaço virtual deverá começar a ser valorizado como uma ferramenta de trabalho potenciadora de aprendizagens.

Capítulo II – Enquadramento teórico

I. O conceito de criatividade

A criatividade é quase infinita. Envolve o senso-visão, cheiro, audição, sentimento, gosto e até mesmo o extrassensorial. Grande parte é invisível, não verbal e inconsciente. Portanto, mesmo que tivéssemos uma conceção precisa da criatividade, estou certo de que teríamos dificuldade em colocá-la em palavras. (Torrance 1988 cit. in Nogueira & Bahia 2006: 47)

O conceito de criatividade é vasto, coexistindo imensas tentativas de definição, bem como perspectivas teórico-concetuais que se oferecem à sua compreensão, mas a verdade é que a criatividade é um conceito notoriamente difícil de ser definido. Com efeito, vários são os autores que referem esse problema: Sternberg (1985) e Yashin-Shaw, (1994, cit. in Morais, 2001: 34), declaram que nenhuma definição é suficiente para representar o conceito de criatividade. Csikszentmihalyi, do campo da Psicologia, (1998, cit. in Baptista, 2006: 18) partilha da mesma opinião, defendendo que é impossível definir criatividade, no sentido em que, este é um tema que muda de domínio para domínio ao longo do tempo. Ora, concordando em parte com a opinião dos autores, entendo que é possível apontar algumas premissas da criatividade, mas que é impossível uma única, pois, como mencionou o autor, ela aplica-se em inúmeros domínios, e, cada um deles, concebe o seu ideal acerca da definição do conceito. Jean Marc Moncorger (s.d., cit. in Ribeiro, 2018: 15), reitera que, sobre a criatividade “continua a não se saber de onde vem, porque existe, para que serve, e menos ainda como funciona.” Segundo David Bohm (s.d.), “a criatividade não se pode definir por palavras, não havendo garantia de que as palavras indiquem na mente de quem as lê ou ouve algo de semelhante ao que estava na mente de quem as escreveu ou pronunciou.” (in Ribeiro, 2018: 29).

Não obstante, e começando pela etimologia da palavra, “criatividade” deriva do latim “*creare*” e do grego “*krainein*”. *Creare*, derivado do latim, é a construção de alguma coisa, no sentido de fazer. *Krainein*, derivado do grego, tem como sinónimo de “preencher, no sentido de realização pessoal.” (Nogueira &

Bahia, 2006: 50). O termo "criativo", aparece em 1877 no Dicionário de Língua Francesa referindo-se a "todo aquele que teria a virtude de criar." Já no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, de 2001, criatividade surge como a "qualidade do que dá origem a alguma coisa, através da imaginação ou do pensamento; capacidade de inventar, criar, ser criador ou criativo, ou de ter capacidade inventiva".

Variando as definições consoante cada área do conhecimento, segundo o artista plástico Ai Weiwei, "a criatividade é o poder de agir. É o poder de rejeitar o passado, mudar o *satus quo*, e procurar um novo potencial." (Aldredge, 2012). Grierson, do campo das artes, argumenta que a criatividade provém de um conjunto de disposições, surgindo de condições de diversidade e heterogeneidade, sendo feroz, ao contrário de instrumentalizada, sensorial, ao contrário de extremamente cognitiva e racionalizada. A criatividade pode ser também pessoal e emocional, e por fim, focada, podendo absorver dos indivíduos muita quantidade de tempo. (idem: 342).

Nogueira e Bahia (2006), que se posicionam no campo da Psicologia, podem, no entanto, observar alguma convergência em termos de traços relevantes quando nas várias definições é sublinhado que a criatividade é a "qualidade do que é ou foi feito, pensado de forma diferente, nova, do que foi feito com imaginação." (Nogueira & Bahia, 2006: 50). Na mesma linha, Harold Homer Anderson (1965 cit. in Alencar, 2003), define o conceito de criatividade como "a emergência de algo único e original." (idem: 14)

Posiciono-me na conceção de Isaksen e Parnes (1985), que projetam a criatividade como a resolução de problemas, sendo que esta pode-se definir como a "descoberta de novas e significativas conexões, o uso de vários pontos de vista e a seleção de alternativas." (idem: 35). Na mesma linha, o psicólogo cognitivista Gardner (1996), afirma que a criatividade é característica dos indivíduos que resolvem problemas ou definem novas questões num determinado domínio. Moraes, (2001: 35), tal como Rogers (1985) mencionam a importância de que a criatividade se necessite de traduzir num determinado produto criativo. Pode então dizer-se que, segundo Alencar (2003), o conceito de criatividade sublinha a ideia

de surgimento de um produto novo, seja este uma ideia, uma invenção ou a adaptação de produtos ou ideias já existentes.

A perspectiva de Ai Weiwei, um artista plástico de origem chinesa, leva o conceito de criatividade a fazer parte da natureza humana, não podendo esta ser ensinada. (Aldredge, 2012). Ora, uma das ideias preestabelecidas do que as pessoas, no geral, entendem por criatividade, é que esta é uma espécie de “dom divino” que, somente certos indivíduos o possuem. Apesar de concordar que todos os seres humanos têm capacidades para usarem de modo criativo, os significados que possuímos sobre este conceito, e que lhe associamos, vai depender do contacto com o mundo ao redor, podendo haver condições materiais e simbólicas mais favoráveis para que a criatividade possa ser desenvolvida e para que as pessoas sejam estimuladas a encontrar formas de pensar e agir criativamente, fazendo surgir produtos ou ideias criativas. Neste sentido, apoio-me em Alencar, psicóloga brasileira, que defende que seria impossível implementar ou ensinar a criatividade a alguém. (2003: 13, 14). Maslow (1954), psicólogo americano sugere que a criatividade possa existir “enquanto processo inerente ao sujeito sem que necessariamente exista uma tradução em algo visível para os outros.” (idem, cit. in Nogueira & Bahia, 2006: 53).

Vygotsky, a partir da Psicologia do desenvolvimento da criança, evidencia na sua obra a ideia errada que se criou da criatividade, como sendo uma característica privativa de um grupo de indivíduos génios ou talentosos (Pablo del Río, 2007: 27). Concordo com esta posição, que afirma que, tudo o que dê origem a algo novo pode ser considerado como um ato criativo, podendo ser: “um objeto do mundo exterior ou uma construção da mente ou do sentimento que se vive e se encontra apenas no homem.” (idem, 2012: 22, 23). Portanto, segundo Moraes, a criatividade é uma capacidade humana, cujo desenvolvimento, exige a presença não só de aptidões cognitivas, como de certos aspetos de personalidade e estilos de vida. (Moraes, 2001 cit. in Nogueira & Bahia 2006: 63), estando na junção de um sistema complexo, composto pelo indivíduo no seu total (aptidões, traços de personalidade, valores, interesses e atitudes), pela tarefa e pelo contexto histórico e familiar onde se insere (idem, 2006: 63). Na mesma linha, o psicólogo

Csikszentmihalyi, menciona que a criatividade “não é um atributo dos sujeitos, mas dos sistemas sociais que fazem juízos sobre os sujeitos”; daí que esta seja o produto de várias forças e não o simples resultado de ações individuais. (Baptista, 2006: 18).

Agostinho Ribeiro (2018), na confluência da Psicologia da Educação e das Ciências da Educação, defende que, ao afirmar-se que criar compreende a geração de novas ideias, coloca-se a criatividade no domínio da inteligência e do conhecimento. Concordo que esta seja uma concepção intelectualista da criatividade muito reducente, no sentido em que existem outros numerosos fatores (afetivos e socioculturais) que “desempenham um papel relevante na formação das mentes, na génese das ideias e na determinação dos comportamentos.” (Ribeiro, 2018). Na mesma linha, acredito que a personalidade criadora será tão díspar, quanto as aprendizagens a que foi alvo durante a educação a que foi sujeita, das experiências informais que viveu, e das interações sociais em que esteve implicada (idem: 83).

Apesar de uma heterogeneidade de opiniões prevalecerem acerca do conceito de criatividade, Gibson faz predominar dois temas. O primeiro relaciona-se com as necessidades referentes ao sistema capitalista mundial, em que, o papel que tem a criatividade tem para a sociedade do ocidente, é fornecer competências, capacidades e habilidades às futuras gerações (idem, 2005: 153). Neste sistema capitalista, a criatividade apresenta-se como sendo uma característica que deve acompanhar a sociedade trabalhadora, sendo que esta necessita de estar preparada para as necessidades do mercado mundial. Esta competência é ecoada em criadores de negócios, que identificaram a criatividade como sendo a nº1 para atingir a competência de liderança no futuro (Bronson & Merryman, 2010 cit. in Kalin, 2016: 35). O segundo tema está ligado às necessidades criativas dos indivíduos, ao crescimento pessoal e à remoção de um currículo centralizado e restritivo na educação. Ambos parecem corresponder ao que tem sido nomeadas as necessidades da vida adulta e os modelos de crescimento pessoal (Gibson, 2005: 153).

2. A criatividade como uma construção sociocultural

Para que a criatividade se desenvolva, ela precisa de estar inserida numa cultura, sendo que os contextos socioculturais podem afetar as formas da criatividade e os seus modos de expressividade. Subscrevendo a opinião de Robert J. Sternberg (2004):

referir-se às pessoas como “criativas” pode ainda ser apropriado em muitos contextos, mesmo que a criatividade seja específica do domínio. Mesmo que a criatividade em todos os domínios fosse distribuída aleatoriamente entre as pessoas, algumas pessoas seriam, no entanto, mais criativas do que outras em virtude de serem criativas em domínios mais relevantes e, portanto, mais criativas do que outros que eram criativos em menos domínios. Qualquer pessoa que possa participar criativamente nas atividades que interessam a um grupo será adequadamente considerada uma pessoa criativa pelos membros desse grupo, mas isso não sugere de forma alguma que estas pessoas criativas sejam vistas como criativas noutros contextos em que diferentes definições implícitas de criatividade estejam operacionais. (2004: 14).

Ou seja, é importante atentar aos contextos socioculturais quando se menciona a criatividade, no sentido em que o conceito não se destitui do contexto social, familiar, económico, cultural onde se insere. À medida de Sternberg, Sawyer (2006) defende que a criatividade é construída culturalmente. (idem: 114). Tal como os autores anteriores, também me posiciono no contexto sociocultural, que afeta a conceção que o ser humano possui sobre criatividade, sendo que esta se apresenta como um sistema de interação pessoa-meio, ou seja, envolve as relações entre um indivíduo que cria ou pensa algo, e um ambiente físico, social e cultural. Daí que “a criação humana, mais do que um facto psicológico, é um fenómeno multifatorial.” (Ribeiro, 2018: 27,28). Do mesmo modo, autores como o Psiquiatra Silvano Arieti (1976) e o Psicólogo social Schwartz (1992), defendem que o desenvolvimento da criatividade sofre influência dos fatores ambientais e sociais. (idem, Alencar E.S., 2003: 96) Em 1976, Arieti mostra como os meios culturais influenciam na criatividade, mencionando que se Beethoven tivesse vivido em África no século XVIII ter-lhe-ia sido impossível ser como foi, no sentido em que, naquele continente, naquele momento da história, as condições propícias ao estudo de música erudita eram inexistentes. (Grigorenko E. L., 2019: 98).

Montuori e Purser (1995) afirmam que:

A expressão criativa emerge num determinado contexto cultural e histórico, não podendo, dessa forma, ser considerada universal, independentemente do conjunto de valores próprios de cada espaço e época que ajudam a definir o que se deve considerar como criativo. Isto quer dizer que um mesmo produto criativo pode ser alvo de leituras socioculturais completamente distintas. (Montuori e Purser, 1995 cit. in Baptista, 2006: 16).

Assim, segundo Grigorenko E. L. (2019), quando se pretende estimular a criatividade, não se pode pensar somente no indivíduo, mas também no ambiente social e na cultura que o rodeia.

“A cultura é aprendida e socialmente transmitida de geração em geração. Os grupos culturais são frequentemente identificados a nível social, seguindo fronteiras geopolíticas. Dentro destes grupos culturais pode haver subculturas identificáveis com base na idade (por exemplo, cultura adolescente), classe socioeconómica, religião ou outras características.” (Sternberg, 1999: 339).

Ou seja, “o desenvolvimento e a expressão da criatividade não dependem, pois, somente dos esforços do indivíduo, sendo também de crucial importância o contexto social no qual se está inserido.” (Grigorenko E. L., 2019: 99). Tomo como exemplo a vida do artista plástico Vincent Van Gogh, que passou quase toda a sua vida enquanto artista plástico sem, praticamente vender uma obra. Este facto dava-se porque o meio que o rodeava não o validava socialmente, muito menos tentava compreender a origem da sua obra que, nos dias de hoje, é tomada como extremamente criativa pela maioria. Sternberg cogita que a validação social é geralmente vista como algo que segue o ato criativo do indivíduo, e que este pode estar separado dela. No entanto, é impossível desvincular a relação que a sociedade possui da pessoa que está a criar, sendo ambos inseparáveis, já que as “realidades sociais e culturais determinam, em grande medida a possibilidade ou a falta de possibilidades de desenvolvimento da criatividade num determinado domínio.” (1999: 179). Numa entrevista ao Harvard Business Review, o artista plástico Weiwei (2012) menciona que a única forma de se conseguir ser criativo é em grupo, estando, este facto, relacionado com a comunicação com os outros. A comunicação pode ajudar a construir algo que não existiria se o estivesse a construir de forma individual. (idem, 2012). Portanto, “se a criatividade não é um ato

individual, as autoridades externas desempenham um papel na validação do que é, e de quem é considerado criativo.” (Gibson, 2005: 163).

Posso então considerar que todos os seres humanos detêm habilidades criativas, podendo essas mesmas ser expandidas e aperfeiçoadas pela prática. Porém, essas possibilidades de desenvolvimento da criatividade dependem, em muito, quer das condições e leque de experiências proporcionadas pelo contexto sociocultural de origem (família) bem como das oportunidades socioculturais da sociedade mais ampla em que está inserido, como a escola e a comunidade – portanto, as oportunidades de expandir e aperfeiçoar a criatividade não são, logo à partida, iguais para todos. Acresce ainda, segundo Alencar que, em muitas pessoas, “o desenvolvimento e a expressão das habilidades criativas, têm sido bloqueado e inibido por um ambiente que estimula o medo do ridículo e da crítica, no qual a fantasia é vista como uma perda de tempo e predomina uma atitude negativa com relação ao arriscar e ao criar.” (Alencar E. S., 2003: 9).

Glăveanu (2018) questiona-se como é que a criatividade respeitou ou ignorou os entendimentos e práticas locais. A sua resposta a esta pergunta, que sublinho, é que, o que se faz é tentar construir uma definição unitária para uma construção multifacetada, onde se procura educar todo o mundo para ser criativo da mesma forma. Neste caso, da forma que o ocidente ditou, que considera a criatividade como arte ou invenção. (idem: 30). Glăveanu (2019), indica que a criatividade está a ser julgada com base nos padrões ocidentais, esquecendo-nos das restantes culturas existentes. (idem, cit. in Grigorenko E. L., 2019: 122). Isso significa, que se as normas de uma cultura forem usadas para avaliar a criatividade noutra cultura, os resultados vão ser, provavelmente, tendenciosos. Mais uma vez, o que conta como criatividade depende, essencialmente do contexto sociocultural onde esta se insere e está a ser considerada. “A definição ocidental de criatividade, como um fenómeno baseado no produto, baseado na originalidade, pode ser comparada com uma visão oriental da criatividade como um fenómeno de expressão de uma verdade interior de uma nova forma ou de auto-crescimento.” (Sternberg, 1999: 347). Ou seja, o que pode ser considerado como um ato ou indivíduo criativos numa cultura, pode não o ser em outra.

Como podemos pensar estas ideias acerca da criatividade para o contexto da educação? Qual é o objetivo em tratar todos os alunos como iguais e declarar um conceito único de criatividade, quando temos numa escola, alunos com biografias, experiências e pertenças a culturas diferenciadas?

3. Criatividade e processos educativos na família e na escola

Reportado a uma dimensão mais microssocial, Simonton (1988) dá especial relevância ao seio familiar no desenvolvimento da criatividade, considerando que as famílias e a educação familiar constituem um contexto de estimulação intelectual e cultural em que o indivíduo é alvo durante o seu crescimento, e também de perdas afetivas que ali existem. (idem, cit. in Baptista, 2006: 23). Durante a infância, o ambiente familiar torna-se importante para fornecer um ambiente facilitador do desenvolvimento da criatividade. Tanto ao nível da estimulação intelectual, como no apoio à segurança emocional para a criatividade, por exemplo, quando os elementos mais próximos da criança fornecem um ambiente com a presença de múltiplos estímulos, juntamente com uma personalidade aberta a novas experiências, e uma vontade constante em observar e aprender (Harrington, Block, & Block 1987, cit. in Robert J. Sternberg, 2004: 49). Carl Rogers (1954) enfatiza esta ideia, mencionando que, uma família calorosa e segura servirá como base a partir da qual se pode tentar correr riscos. (idem, ibidem). Isso não significa que, mesmo indivíduos com um historial familiar onde isto não aconteça, não sejam mais criativos do que os que possuem este amparo. O que aqui está em causa, são as condições que se criam na cultura ocidental, para que a criatividade se desenvolva mais facilmente.

Isto significa que existem meios que tem o poder de alimentar a criatividade, enquanto outros tornam essa tarefa mais complicada. (Ribeiro, 2018: 97): existem bloqueios criativos que tem origem no seio familiar e escolar. Um ambiente onde prevaleça o conformismo, a atitude autoritária de que, por vezes, os indivíduos são alvo, ou o ridicularizar de quem tenta, de alguma forma, inovar; ou o uso de

recompensas ou castigos, ou o exigir de uma objetividade de respostas concretas na preocupação constante em atingir o sucesso; ou o julgamento de quem obtém respostas ou comportamentos diferentes do grupo, e por fim, a intransigência às atitudes lúdicas, são situações que tolhem o desenvolvimento da criatividade (Saturnino de La Torre, s.d. cit. in idem, ibidem). Isto não quer dizer que, indivíduos que cresçam em meios conturbados, que coabitem com ambientes como os mencionados anteriormente, não desenvolvam a sua criatividade como os anteriores. Pelo contrário, se atentarmos em biografias de muitos artistas, cientistas e intelectuais ao longo da história da humanidade, que foram considerados extremamente criativos pelas massas, é certo que alguns não tiveram as condições familiares perfeitas, a estimulação cultural e intelectual, nem o apoio na educação que se mencionou anteriormente. Com efeito, desde que nasce, cada ser humano vai experimentando a si, aos outros e ao mundo, adquirindo saberes, fazeres e sentires vividos ao longo de tempo. Deste modo, o ambiente é considerado um recurso para a criatividade, porque pode proporcionar estímulos físicos ou sociais para ajudar a gerar ideias e a alimentá-las, ou não. Sternberg (2004: 46). No entanto, cada uma dessas experiências e conhecimentos interage com as anteriores, pelo que “qualquer atividade do presente é inevitavelmente influenciada por vivências do passado” (Ribeiro, 2018: 101) e, por conseguinte, ambos, passado e presente, interferirão com o futuro.

Neste sentido, importa atentar às relações que se criam em ambiente familiar, nas quais tem particular importância o *capital cultural* dos progenitores e familiares mais próximos. O capital cultural, um conceito desenvolvido pelo Sociólogo francês Pierre Bourdieu, consiste “nas aspirações educativas dos pais, no conhecimento não-académico que se absorve em casa, na aprendizagem informal que se aprende de casa e de comunidade. Além disso, envolve as oportunidades de aprendizagem que incluem a escolaridade, a disponibilidade de mentores, exposição a livros, computadores, museus, instrumentos musicais, etc.” (Sternberg, 1999: 328).

Ora, se o ambiente familiar pode ser pertinente para o progresso da criatividade, a escola também desempenha um papel crucial no seu desenvolvimento (Robert J. Sternberg, 2004: 49), uma vez que, hoje em dia, é aí

que as crianças e jovens passam a maior parte do tempo da sua infância, quando adquirem uma série de conhecimentos básicos para a vida. Anna Craft também sugere que a criatividade possa ser limitada à sua especificidade cultural. Então, se a criatividade é culturalmente específica, quão apropriado será encorajá-la dentro da própria educação escolar?

Estimular a criatividade envolve incentivar alunos para adotar um modo de vida que não só se apresenta como universal quando não é, mas também as associações positivas com a criatividade e mascarar alguns valores possivelmente questionáveis que também estão associados a ela. Por outro lado, a educação em qualquer contexto cultural envolve o ensino de alguns conceitos como se fossem universais. (Craft, 2003: 120,122)

Será possível também incitar à criatividade em todas as disciplinas do currículo escolar? Craft (2003) menciona que a criatividade é relevante em todo o currículo e não é específica do assunto, embora se manifeste em diferentes matérias. Partilhando da mesma opinião, apesar do conceito estar (quase sempre) associado às artes, existem oportunidades para desenvolver a criatividade dos alunos em todo o currículo. No entanto, a forma como o currículo se apresenta e é organizado, adicionando o tempo letivo que é dado para cada disciplina, poderá oferecer mais ou menos oportunidades para incitar a criatividade dos discentes. (idem, 118). A autora questiona-se sobre como é que se pode organizar o currículo para estimular a criatividade. Segundo ela, será um currículo flexível que poderá estimular a criatividade, ao contrário de um currículo fixo e obrigatório de cumprir, que envolve muitos conteúdos e tempo de aprendizagem. (Craft, 2003: 118).

O facto de os docentes sentirem pressão em obter respostas certas ao invés de criativas levou os investigadores da criatividade a deduzir que o predomínio do autoritarismo entre docentes poderá explicar atitudes negativas em relação aos comportamentos criativos nos alunos. Os docentes poderão também, evitar comportamentos criativos, pelo receio de perder o controlo da turma. (Torrance cit. in Todd Kettler, 2018). Da mesma forma, poderão surgir professores que, ao deparar-se com alunos críticos, questionadores, e que aprovisionam respostas menos comuns, irão ver esses alunos como disruptivos. (Sternberg & Grigorenko cit. in Todd Kettler, 2018). As organizações sociais e a sociedade, tem o poder para

desencorajar e reprimir a criatividade, limitando o seu reconhecimento a certos grupos sociais, de forma a restringir as suas manifestações a certos setores de atividade. Isto não quer dizer que não haja um apoio estrutural generalizado à superfície, que permite e incentiva o trabalho criativo. No entanto, cerceia-se o trabalho em profundidade, já que ideias demasiado inovadoras podem “desafiar os princípios fundamentais ou dogmas da organização, ou até de abalar as próprias estruturas sociais.” (Ribeiro, 2018: 123,124). Uma dessas estruturas pode ser a escola. Porém, o autor menciona que a escola tem sido acusada de bloquear a criatividade dos alunos, ao invés de a incentivar – a principal função na escola é adquirir conhecimento, este que, por si só já é autoritário. Acresce que, nenhuma estrutura autoritária suporta a liberdade de criar, sendo o bloqueio da criatividade “bem mais precoce e profundo, consolidando-se em programas fincados na infraestrutura tácita da consciência.” (idem: ibidem). A escola “desconsidera a criatividade genuína, a possibilidade de cada pessoa tentar encontrar nos variados momentos do seu fazer, a sua própria medida de capacidades dentro da sua sensibilidade própria, e de ser valorizada no que ela realmente é, e naquilo que pode ser.” (Ostrower, 1987: 13). Portanto, os objetivos de que a escola se propõe a alcançar, em relação ao ensino e à aprendizagem, poderão facilitar ou dificultar o desenvolvimento do potencial criador dos alunos.

Outro problema que ocorre na escola recai no facto do aluno estar a ser avaliado, o que pode ser um grande entrave para a sua afirmação como indivíduo com potencialidades criativas. Rogers alude que, se não forem feitos julgamentos baseados em normas externas, os alunos poderão estar mais abertos às suas experiências. (1954: 257) Amabile (2006) mostrou, com base nos seus diversos estudos, que quando um indivíduo sabe que a sua criação será alvo de avaliação externa, ou que este irá ser recompensado pelo seu trabalho criativo, o seu nível de criatividade (e a sua motivação intrínseca) declinam. (idem, cit. in Sawyer, 2006: 53,54).

De modo a fornecer apoio aos alunos no desenvolvimento dos processos cognitivos e no reforço do pensamento criativo e capacidade de solucionar problemas criativamente, os educadores devem examinar o contexto social onde a

criatividade está a ser cultivada. O ensino artístico fornece aos alunos uma forma mais aberta de explorar ideias, não abordadas com tanta frequência em outros currículos. (Katz-Buonincontro, 2018: 36). Sendo assim, para estimular um ambiente na escola, em que o desenvolvimento da criatividade em crianças, adolescentes e jovens adultos seja prioritário, sugere-se que se dê utilidade flexível do tempo e do espaço, que sejam disponibilizados vários tipos de materiais e que as aulas também se deem fora da sala de aula (e da escola), que as abordagens «lúdicas» ou «baseadas em jogos», ofereçam um elevado grau de autonomia dos alunos, que os docentes e alunos possuam relações respeitadas e que exista a oportunidade de colaboração entre grupos. Além destas condições ambientais, será necessário ter consciência do que a turma e, essencialmente cada aluno necessita, e assim, optar por um “planeamento não prescritivo” (Davies 2013, cit. in Grigorenko E. L., 2019: 118). Neste último, o docente terá a oportunidade de desenvolver as aulas e ir observando o ambiente, ajustando à necessidade dos alunos, tanto nos conteúdos discutidos, como os exercícios práticos que são elaborados.

Existem atributos por parte do docente que facilitam a manifestação criativa dos alunos. Exemplos são o encorajamento do aluno para a independência e para a criatividade, a criação de um relacionamento individualizado para com cada aluno, assim como a existência de altas expectativas de desempenho. Por fim, o entusiasmo que o professor opera e a disponibilidade que retém sobre eles. Por outro lado, a insegurança, a crítica exagerada, a incompetência e a rotina são características do professor que tendem a inibir o pensamento criativo do aluno. (Ochse, 1990; Roe, 1953; Zuckerman, 1977; Chambers, 1973, cit. in Morais, 2001: 84). De forma a promover o desenvolvimento da criatividade dentro de sala de aula, o docente deverá fazer uso de atividades que permitam ao aluno exercitar o seu pensamento criativo. Para além disso, deverá tentar fortificar a autoconfiança, a curiosidade, a persistência, a independência no pensamento, a coragem para explorar e lidar com o desconhecido. O objetivo é auxiliar o aluno a desfazer-se dos bloqueios emocionais, tais como o receio em errar, em ser alvo de crítica e o sentimento de inferioridade e insegurança. Deve-se optar por expor aos alunos um *feedback* baseado em críticas construtivas ao invés de destrutivas. Todos estes

elementos propiciam fortes valores que apoiam o desenvolvimento da criatividade. Em suma, a valorização de cada aluno e a confiança de que, cada um é competente e capaz de tudo. (Alencar E. S., 2003: 142).

A educação artística é um espaço onde a criatividade pode ser nutrida e desenvolvida pelos estudantes com ênfase nos processos individuais e nas práticas culturais (Zimmerman, 2009: 382). Katz-Buonincontro reitera que, conectar os alunos às suas heranças culturais, da mesma forma que se conectam com as dos seus pares, pode ser também uma fonte de aprendizagem para todos os estudantes. (idem, 2018: 36). A criatividade dos alunos de uma escola, depende do corpo de professores: do seu estilo, dos seus métodos, dos seus modos de relação. Isto é, um docente com interesse em explorar a criatividade dos alunos irá tirar proveito dos meios que estão ao seu dispor, conciliando os tempos letivos de forma que se crie espaço de liberdade para a criação e orientação de exercícios sem rigidez. Ribeiro (2018). É um erro pedagógico lamentavelmente frequente ocupar todo o tempo escolar com tarefas impostas. Em suma, é preciso considerar que o ensino criativo não se deve cingir somente às disciplinas do ramo artístico, mas antes a todas as disciplinas do currículo. “As ciências e as humanidades também requerem criatividade, e o seu ensino pode ser tão criativo como o das artes.” (Best, 2018, cit. in Ribeiro, 2018: 201).

Capítulo III – A(s) Unidades Didática(s)

Direciono-me agora para a UD que desenvolvi ao longo do Estágio Pedagógico. O nome do capítulo: “A(s) Unidades Didática(s)”, dá-se devido à necessidade que tive em adaptar a UD presencial, pensada inicialmente, que não chegou a acontecer, para uma outra projetada para o Ensino a Distância, que decorreu entre 5 e 12 de março de 2021 por via *online*. São ainda apresentados os objetivos gerais; a EV e os alunos que desenvolveram a UD, a planificação das sessões – objetivos, proposta, resultados – e por fim os processos de avaliação realizados por mim e pelos alunos.

I. Pressupostos de partida

Considerando a problematização que decorreu das observações das aulas assistidas (cf. Introdução e Capítulo I), e o posicionamento teórico acerca da criatividade (cf. Capítulo II), tinha como preocupações centrais construir uma UD que fosse apelativa para os alunos, que instigasse os seus interesses e em que eles pudessem mostrar as suas potencialidades criativas através de uma UD baseada na observação, pesquisa e questionamento. Pretendia que os alunos aprendessem a olhar ao seu redor, prestando atenção aos pormenores do meio que os rodeia, e que, acima de tudo, despertassem a sua curiosidade para irem à “descoberta e à formulação dos seus próprios problemas.” (Rocha, s.d.: 5).

Do mesmo modo, pretendia criar uma proposta que fosse de encontro com todas as formalidades, sobre as quais desafiava, e que se tornaram grandes barreiras para a minha liberdade total de construção de uma proposta.

No papel que iria desempenhar como docente naquela turma, procurava que os momentos da construção, apresentação, desenvolvimento e posterior avaliação das UD, me levassem à experiência do que eu seria, como docente daquela turma. Apesar de ter estagiado durante vários meses, penso que este foi o momento mais importante de todo o percurso: a conjuntura onde fiz/tentei aplicar grande parte das aprendizagens que adquiri ao longo do MEAV.

Então, o meu objetivo principal no desenvolvimento das UD, era que os alunos:

- tivessem a possibilidade de desenvolver em contexto de aula, práticas que os levassem a desenvolver a criatividade através da expressão livre inspirada num tema;
- explorassem o desenho criativo como um meio de expressão, fazendo uma união entre o pensamento crítico e criativo;
- cada um deles se ajudasse a construir como um ser individual, com pensamento crítico e criativo, e que eu pudesse presenciar essa individualidade na criação de cada um.

Pretendia ainda que estes alunos arranjassem formas de ultrapassar os bloqueios, as inseguranças e a falta de autoconfiança que diziam sentir no momento da criação artística. (cf. Capítulo I). Do mesmo modo, que valorizassem a EV, como uma disciplina que lhes permite usufruir de um ensino-aprendizagem direcionado para os seus interesses, capaz de lhes proporcionar outras experiências em oposição às práticas homogeneizadoras em que estavam socializados, formatados (cf. Introdução e Capítulo I), e que tomassem liberdade de expressão, de forma a empoderarem-se como seres criativos nas suas expressões identitárias, sem que se lhes fossem impostas demasiadas regras restritivas, formatados (cf. Introdução e Capítulo I).

2. A Educação Visual e os alunos da turma do 7º ano

2.1. A Educação Visual e os documentos que a orientam

A Educação Visual consiste na:

análise dos elementos visuais no meio envolvente, conferindo-lhes relevância como meio de comunicação. Visa a criação de uma linguagem visual para a expressão e a comunicação baseada na observação do ambiente. Desenvolvendo a perceção visual, através da observação dos elementos que constituem o mundo natural e o produzido pelo homem, desenvolver-se-á a capacidade de "saber ver". (Rocha, s.d.: 4)

Destacando que esta é uma disciplina do 3º CEB, comum a todos os alunos que frequentam o Ensino Básico, e não uma disciplina de carácter seletivo, sendo que todas as crianças que farão o ensino obrigatório terão de a frequentar, o seu objetivo é "desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos e processos cooperativos." (Ministério de Educação, 2012: 3).

Tendo mencionado anteriormente o motivo pelo qual decidi escolher a EV para incidir a minha UD (cf. Capítulo I), reflito sobre o programa da disciplina⁴, um documento definidor das políticas da educação praticadas em Portugal.

⁴ Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/educacao-visual>

O programa de EV, aprovado pelo Despacho N.º 124 ME/01, de 17 de agosto, afirma a definição e o significado desta disciplina cujo foco é a educação estética e artística, através da percepção visual, da expressão livre e do design (Ministério de Educação, 1991: 225). Assim, as finalidades do programa de EV passam pelo desenvolvimento da percepção, da sensibilidade estética, da criatividade, da capacidade de expressão e do uso de meios de expressão visual, desenvolvimento do sentido crítico e social, e capacidade de comunicação e intervenção. Ao mesmo tempo, o programa preconiza que tais finalidades, no âmbito do desenvolvimento da EV: "(...) deve fazer-se, sempre que possível, em articulação com as outras disciplinas, concretizando-se numa perspetiva interdisciplinar" (idem). Ora, apesar das inúmeras vantagens pedagógicas de tal recomendação, constatou-se serem escassos os momentos em que a interdisciplinaridade com a EV acontece na escola, sendo que, quando esta se dá, é quase sempre, de modo pontual, circunstanciado e num papel subsidiário como auxiliar nos pedidos de concretização de elementos estéticos para as festividades, tal como presenciado neste estágio pedagógico.

Na sua orientação metodológica, a disciplina de EV é orientada segundo duas vertentes do processo criativo: a analítica e sequencial, e a intuitiva e simultânea. No primeiro caso, a vertente analítica e sequencial, concretiza-se através do «processo de design» - uma dada necessidade do mundo sofre uma análise para definir o problema a resolver e, progressivamente, investiga-se, realizam-se e testam-se propostas procurando encontrar-se uma solução para o problema. Este «processo de design», na sua vertente analítica e sequencial, leva-nos para as 10 áreas de competências do PASEO, quando se projeta, entre elas, um aluno com capacidade para raciocínio e resolução de problemas. O programa de EV concebe um aluno-tipo que esteja pronto para se adaptar às necessidades da sociedade deste século, que desenvolveu um conjunto de competências para identificar e solucionar problemas no seu futuro trabalho, e que, para estar à altura de tal desafio, é capaz de pensar de forma criativa, dando novos significados ao que o rodeia. No segundo caso, a segunda vertente - intuitiva e simultânea -, concretiza-se através do «processo expressivo». Esta vertente, segundo o programa, envolve a

materialização de sentimentos ou emoções, que são provocados por acontecimentos do mundo «exterior», e que vão interferir com o indivíduo, provocando a necessidade de «criar ordem no caos».

Ambas as vertentes se apresentam no programa como tendo a mesma importância. No entanto, parece prevalecer na escola, notoriamente, a primeira vertente (analítica e sequencial), que pode ser planeada e avaliada de forma formativa e sumativa, face à segunda (intuitiva e simultânea), que não pode ser planeada em termos curriculares, necessitando da consideração de oportunidades. Acresce que, nesta segunda abordagem - intuitiva e simultânea -, apesar de estar subentendida a liberdade na manifestação dos sentimentos e das emoções, ela parece mais difícil de se concretizar, sobretudo quando se possui uma educação marcada por processos de disciplinação e controlo (Foucault, 1995), e homogeneização, que desvalorizam a expressão das subjetividades e singularidades.

Ora, segundo o programa, estas duas vertentes de processo criativo necessitam de ter apoio em várias aprendizagens, entre as quais o domínio da técnica, a perceção das formas visuais e a sensibilização a problemas, bem como a aquisição de uma «linguagem visual». Estas aprendizagens formam os conteúdos da disciplina.

A avaliação no programa é definida pelos parâmetros do domínio e expressão da técnica, onde a expressividade ganha mais peso. Esta técnica pode ser avaliada através da observação direta da adequação acerca do que o aluno pretende expressar ou comunicar e também pelo parâmetro dos conceitos, em que a apreciação verbal dos objetos e do envolvimento ganham especial relevo. Relativamente aos processos criativos, estes são avaliados segundo o processo de design e a expressão não condicionada, esta última segundo a sensibilidade ao envolvimento e a relação entre a intenção que o aluno exprime e o produto que surge. A representação do real é igualmente um parâmetro de avaliação onde as qualidades formais (linha, cor, textura, etc.) e expressivas são avaliadas segundo a sensibilidade. Por último, os valores e as atitudes que se exprimem através da superação de obstáculos, do respeito pelas diferenças entre cada um, de um

cuidado para com a segurança e higiene no trabalho, pela organização, contribuição para trabalho em grupo, intervenções positivas, autonomia, reflexão e fruição das qualidades estáticas dos objetos e do envolvimento dos mesmos.

Esta avaliação, segundo o programa, não se baseia apenas no resultado dos trabalhos, mas em toda a evolução do processo criativo. No entanto, este processo criativo está a ser avaliado pelo domínio dos elementos que estruturam a linguagem plástica, tais como a escala; equilíbrio; estrutura; cor; textura, etc., tornando-se complicado avaliar o processo criativo através do seu domínio, no sentido em que a expressão criativa de cada um está a ser avaliada, unicamente pela aquisição e pelo domínio das técnicas.

Uma das críticas a fazer a este programa, é o facto de albergar em conjunto, os 3 anos de escolaridade (7.º, 8.º, 9.º), quase, como se, de todos se tratasse o mesmo. Outro problema recai no facto deste Volume I remontar ao ano de 1991, permanecendo os parâmetros e os métodos de avaliação intactos até 2012. Ora, é natural que algumas conceções de educação já se encontrem desatualizadas face à atualidade. A menção às Aprendizagens Essenciais, no domínio da Interpretação e Comunicação, em que o objetivo é que as aprendizagens não se cinjam unicamente à cultura do ocidente e a determinados períodos da história (Ministério da Educação, 2018: 2), em nenhuma parte do programa da disciplina de EV aborda esse conteúdo. Pelo contrário, o programa adota uma postura etnocêntrica, onde é possível notar que os modos de organização dos conteúdos são notadamente influenciados pela valorização cultural do ocidente.

O programa de EV, reformulado em 2012, criou um volume II para acompanhar o anterior, mas “não foi alterado o disposto na formulação dada aos conteúdos e áreas de exploração nele descritos” que se foca na exposição dos conteúdos abordados na disciplina nos 3 anos de escolaridade. No entanto, propôs-se uma seleção de acordo com o que parece prioritário e significativo para a formação dos alunos. (Ministério de Educação, 2012: 2). Apesar de não se alterarem os conteúdos nem as áreas de exploração, surgem então (Weiwei, 2012) melhoramentos onde é evidenciado que os docentes devem gerir de forma dinâmica o processo de ensino-aprendizagem e que os conteúdos são uma base

de trabalho, devendo os docentes considerar outros necessários no momento e respetivas abordagens. Neste sentido, o programa de EV do 3º CEB, esclarece-se como sendo um documento que se adapta ao contexto onde as instituições de ensino estão inseridas, sendo flexível, e oferecendo maior autonomia aos docentes para possam gerir os processos de ensino-aprendizagem, aproximando-se das realidades da prática educativa. Segundo este documento, definem-se como áreas prioritárias, o desenho, a escultura e a pintura, e as restantes «áreas de exploração» deverão ser geridas consoante a disponibilidade do tempo e da escola. Considero longa a extensão do programa face ao número de horas letivas atribuídas à disciplina de EV (100 min. p/ semana na ESML), exigindo que o docente eleja os conteúdos que entenda serem os mais relevantes para lecionar.

O docente deverá, então, ser aquele que adapta a sua prática pedagógica, a partir dos significados que ele próprio atribui ao programa curricular. No entanto, torna-se difícil para o mesmo quando o número de horas atribuídas à disciplina é reduzido, e se vê na necessidade de abordar os conteúdos de forma pouco aprofundada ou, negar conteúdos por falta de tempo. É aqui que os interesses dos alunos podem funcionar a favor do docente, devendo este trabalhar no programa e selecionar os conteúdos consoante o que os alunos necessitam ou sugerem.

Em articulação com o programa de EV, e o surgimento do Volume II deste programa, surgem também no mesmo ano, as Metas Curriculares⁵, homologadas no Despacho nº10874/2012, publicado no *Diário da República*, 2ª série, n.º 155, de 10 de agosto de 2012. Tendo sido aplicadas já a partir do ano letivo de 2012/2013, as metas curriculares salientam que conteúdos do programa devem ser alvo de maior importância mencionando também que a EV deve desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, proporcionando a aquisição de conhecimentos e processos cooperativos.

No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), são estabelecidas várias áreas de competências, entre elas: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente;

⁵ Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/educacao-visual>

saber científico, técnico e tecnológico; consciência e domínio do corpo; sensibilidade estética e artística e, por último, o pensamento crítico e criativo.

No pensamento criativo, as competências requeridas envolvem “gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspectivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários.” (PASEO, 2017: 24). Esta definição remete ao conceito de criatividade mencionado por Nogueira e Bahia (cf. Capítulo II), levando ao patamar da criação de novas e diferentes coisas, para promover a criatividade nos alunos. Não obstante, a importância que é dada neste documento à criatividade não se reflete nas observações realizadas na escola (cf. Capítulo I), apenas parece servir de instrumento para aumentar o sucesso escolar dos alunos.

Na área de competência da sensibilidade estética e artística, também este domínio diz respeito aos “processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos.” (Ministério da Educação, 2017: 28). No entanto, ao atentar às Aprendizagens Essenciais da disciplina de EV associadas aquela competência, pretende-se que os alunos “apreciem de forma crítica as realidades artísticas, (...) pelo contacto com os diversos universos culturais” (idem) - uma tentativa de unir as diferentes culturas e consequentes realidades artísticas cuja ênfase, mencionada demasiadas vezes, não se observa na prática.

2.2. Os alunos da turma do 7º ano

No decurso da minha passagem pelas aulas observadas e da reflexão sobre as questões problemáticas identificadas, decidi seleccionar uma turma do 7º ano para a minha UD, e a partir do mês de novembro focalizei as minhas observações de modo a, assim, poder desenvolver a minha UD de um modo mais integrado.

A escolha do 7º ano para a proposta pedagógica foi um desafio. Aliada às ideias de Labúnskaya e Pestel, questiono-me, que significado poderá ter a produção artística para crianças na idade transitória dos 13 aos 15 anos? Durante a infância, “era a necessidade de superar as dificuldades técnicas que abrandou e abafou o seu impulso criativo, mas agora, (...) são as dificuldades técnicas, as

construções específicas da tarefa e a necessidade de aplicar a sua inventividade a objetivos específicos que incentivem a sua atividade produtiva criativa.” (cit in Pablo del Río, 2007: 86) Esta seleção deu-se porque esta turma do 7º ano, foi uma turma que acompanhei logo desde o início do Estágio Pedagógico. Sendo também uma das turmas onde o docente cooperante Alberto Lírio lecionava, também se tornou mais fácil e prática esta escolha, sendo que a minha colega de estágio também decidiu efetuar a escolha da mesma turma e disciplina para a realização da sua UD - estávamos sempre presentes três docentes durante as aulas.

Os alunos desta turma, tinham a disciplina de EV uma vez por semana, na sala D13 (cf. Capítulo I, Figs. 2 e 3), com a duração de aula de 100 minutos. Previamente à construção da UD, senti a necessidade de contextualizar a turma onde me iria inserir. Segue-se então a caracterização da turma, elaborada com base no documento onde constam os Elementos de Caracterização, disponibilizado pelo AEML.

A turma é composta por 22 alunos, 13 rapazes e 9 raparigas, uma de nacionalidade venezuelana. A média de idades é inferior a 12 anos, havendo um aluno com 2 retenções e outro com uma.

A maioria dos alunos vive em famílias com uma estrutura tradicional e 3 em famílias monoparentais. Estas famílias, ao nível socioeconómico, pertencem, na sua maioria, às classes médias - metade dos pais tem uma formação académica até ao 3º ciclo do Ensino Básico, existindo apenas 6 com o Ensino Secundário e 4 com o grau de Licenciatura. O nível de escolaridade das mães é ligeiramente superior, havendo 10 Ensino Secundário completo, 4 com uma Licenciatura e 1 com uma pós-graduação. As restantes 5 detêm os níveis de escolaridade ao nível do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Na situação profissional, sabe-se que há 3 pais desempregados, e 8 mães na mesma situação. 7 alunos possuem apoio em relação ao escalão A/B dos Serviços de Apoio Escolar.

Em termos de expectativas relativamente à escolaridade, segundo a informação distribuída no Conselho de Turma Intercalar, 15 alunos pretendem prosseguir os estudos até ao ensino superior e 7 pretendem cumprir o ensino obrigatório.

A sua preferência por jogos digitais, no computador/*smartphone* é transversal e constitui a principal referência quanto aos interesses valorizados pelos alunos. Duas alunas possuem epilepsia e hiperatividade e dois alunos estão referenciados com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP).

3. Unidade Didática Presencial – Diferentes perspectivas animais

3.1. Levar mais longe o conhecimento acerca dos alunos

Como docente estagiária, e após me ter confrontado com as leituras de vários autores que defendiam a criatividade como uma construção sociocultural (cf. Capítulo II), decidi tomar como uma das tarefas primordiais aproximar-me dos alunos, ouvi-los, percebê-los e estudar quem estava diante de mim, entender quais as suas necessidades e descobrir alguns dos seus *habitus* de modo a conseguir desenvolver uma UD que fosse de encontro com o que eles precisavam no momento. Portanto, antes de planear a minha UD senti, desde logo, a necessidade de estudar a caracterização da turma fornecida pelo docente cooperante, ao mesmo tempo que dialoguei o máximo que podia com cada aluno para descobrir os seus interesses.

Desde logo entendi, que seria difícil desenvolver uma proposta que fosse do interesse de todos e, nesse sentido decidi realizar um questionário para os alunos preencherem previamente em formato presencial (cf. Apêndice IV), para procurar conhecer a sua perceção acerca do seu potencial criativo e da criatividade. No entanto, devido ao encerramento das escolas no dia 21 de janeiro de 2021, tive de criar um outro em formato *online* através do *site Google Forms*⁶.

Nem todos os alunos aderiram ao seu preenchimento. No entanto, grande parte da turma respondeu à maioria das perguntas, sendo possível notar que, em

⁶ <https://forms.gle/KB7a8caFtwyeShbR9> - Link do questionário online

algumas, houve ajuda dos familiares mais próximos ao aluno, provavelmente os pais (cf. Apêndice IX).

A análise das 16 respostas obtidas acerca do *que os alunos mais valorizam no ato de desenhar* aponta para a *criatividade* (4), que surge a par de outras ideias como *"liberdade de criar"* e *"imaginação"* ou *"a expressão individual"*, *"o desenho sobre o que sinto no momento"* e *"expressão do pensamento interior"*. Esta resposta torna-se mais explícita e ganha outros contornos quando questionados acerca do *"O que é a criatividade para ti?"* (cf. Apêndice IX), daí resultando respostas diversas: *"São pessoas com muita imaginação"*, *"É a forma da pessoa pintar ou se expressar num desenho"*, *"É a nossa imaginação ao desenhar"*, *"É quando tenho uma ideia, mesmo sendo boa ou má"*, *"Passar para o papel o que estou a sentir no momento"*, *"É criar algo que ainda não foi criado"*, *"É ser livre de escolher uma coisa para desenhar"*, *"É a imaginação a falar por nós"*, *"Ser livre"*, *"É uma pessoa que elabora um desenho"*.

Estas respostas permitiram-me saber o que cada aluno pensa acerca do conceito, tendo sido mencionada, por várias vezes, a ideia de *"imaginação"*, tal como foi abordado o conceito por Nogueira e Bahia (2006). Um aluno também surgiu com a definição de *"algo que ainda não foi criado"* direcionando-me para a ideia de Harold Homer Anderson (1965) (cf. Capítulo II). Outros mencionam a criatividade, estando aliada à liberdade de criar e de ser livre de escolher. Estas me levaram a pensar sobre as práticas adjacentes à escola, onde, em grande parte do tempo, os alunos não possuem esta liberdade de criação.

A pergunta *"Para ti, o que é uma pessoa criativa?"* (cf. Apêndice III, p.51) gerou respostas bem diferentes: *"São pessoas que tem muitas ideias"*, *"É uma pessoa que desenha bem, não se importa com o que pinta"*, *"É uma pessoa que se sabe expressar"*, *"É uma pessoa que não copie desenhos de artistas e crie algo novo"*.

Nestas respostas é possível perceber, à semelhança das anteriores, a ideia de indivíduo criativo como sendo aquele que desenvolve algo novo, que ainda não foi criado, direcionando-se para a visão de Nogueira e Bahia (2006) (cf. Capítulo II).

“Alguma vez já passaram por um bloqueio criativo ou falta de inspiração?”, era uma pergunta que sugeria que contassem o que sentiram e o que fizeram para ultrapassar tal situação (cf. Apêndice IX). A maioria dos alunos mencionou já ter passado por esses momentos, incluindo *“as aulas de EV onde a falta de inspiração acontece”* e referiram várias estratégias para os ultrapassar: ouvir música para que as ideias comesçassem a surgir; ter as suas próprias ideias; paragem temporária para surgirem novas ideias; ou recorrer à observação:

“Na escola na aula de EV, não tinha inspiração. Olhei pela sala à procura de inspiração, mas não encontrei, por isso olhei lá para fora e desenhei o branco.” (cf. Apêndice III).

Os bloqueios reportados são referidos por Ribeiro (2018), quando menciona que acompanham o indivíduo fazendo parte da sua estrutura psicológica. Várias vezes, estes bloqueios associam-se a uma autoperceção distorcida, como por exemplo quem se avalia abaixo do seu real valor, quem vê muitas complexidades e se *“recusa a envolver em projetos que estariam ao seu alcance”* (Ribeiro, 2018: 96)

“A insegurança psicológica, que se exprime no medo – de errar, do insucesso, de não ser aceite ou de cair no ridículo – é um dos bloqueios emocionais que mais frequentemente afetam a criatividade por motivos desse género.” (idem)

Face às respostas a esta pergunta, reforço a ideia de que, o espaço onde decorrem as aulas de EV, é muito pouco convidativo ao desenvolvimento da criatividade (cf. Capítulo I) e procurei que me ajudassem no desenvolvimento da UD e, inclusive, na minha postura como docente, onde procurei criar um ambiente amigável e relaxado, no qual não houvesse tensão que pudesse bloquear a busca criativa, sendo fundamental para que os alunos pudessem criar. (Torrance cit. in Moraes 2001: 193)

Finalmente, face à interrogação *“Costumas desenhar em casa? As tuas criações têm ligação com a disciplina de EV?”* (cf. Apêndice IX), a maioria da turma não respondeu. Os 6 alunos que responderam, mencionaram que não desenhavam em casa e, aqueles que o faziam, afirmaram que os seus desenhos não possuíam ligação com nada relacionado à disciplina de EV, sugerindo existir um *“desligar”* da disciplina quando saem da aula ou que possa haver alguma falta de interesse acerca

de conteúdos não apazíveis para si. Nesse sentido, não deixa de ser interessante que, acerca do “tipo de desenhos o aluno gosta de fazer” (cf. Apêndice IX), tenham surgido respostas variadas, desde desenhos abstratos, anime, 3D, desenho livre, desenhos de carros, de paisagens, desenhos de personagens, desenhos com tintas ao ar livre... Ou seja, tipos de desenho à sua livre escolha e por sua iniciativa que, não fazendo parte do currículo da disciplina de EV, são relevantes para se compreender a importância de ouvir os alunos para criar propostas que se incluam nos seus gostos e preferências.

Em opinião pessoal, serei ainda mais potencialmente criativa, se estiver a trabalhar com algum tema que seja do meu interesse. Se percebermos este conceito nos alunos, e se colaborarmos com eles no sentido de lhes fazer perceber que a educação pode ser um aliado à experiência e interesses pessoais de cada um, talvez se consiga motivar os alunos a colaborarem de forma mais ativa e criativa na disciplina de EV.

3.2. Planificação

A UD a ser lecionada em contexto presencial implicou a sua planificação, como sugerido pelo docente cooperante, tendo sido elaborado um plano geral (cf. Apêndice I) para facilitar a organização de toda a informação e, ainda, um plano focado em cada aula que iria lecionar (cf. Apêndice I, II) em que os conteúdos a abordar, já pré-estabelecidos, estavam concordantes com todas as formalidades presentes na instituição escolar (Metas Curriculares, Descritores do Perfil dos Alunos, PASEO e Aprendizagens Essenciais, entre outros documentos normativos de organização escolar).

A planificação dos conteúdos da aula baseou-se na planificação anual sugerida pelo grupo de Artes Visuais do AEML. Tal planificação é uma adaptação às Metas Curriculares de Educação Visual⁷ (cf. Anexo I e Capítulo III – 3.1.), onde constam os objetivos gerais e os descritores de desempenho. Depois, seguem-se os materiais necessários à elaboração do projeto e, por fim, os instrumentos de

⁷ Disponíveis em: <https://www.dge.mec.pt/educacao-visual>

avaliação formal dos alunos, estes que se baseiam nos três domínios das aprendizagens essenciais, preconizadas pelo Ministério de Educação: apropriação e reflexão, experimentação e criação, e interpretação e comunicação.

3.3. Sessão I

A primeira aula, correspondendo à 1ª sessão, ocorreria no dia 29 de janeiro de 2021 e nela pretendia que os alunos desenvolvessem a sua capacidade de observação e expressão de forma criativa através da observação de formas naturais (aves). Procurava assim enfatizar princípio de Rousseau, de que a criança deve “aprender através da sensibilidade” no sentido em que, o conhecimento é construído em “contacto direto com os objetos, com a realidade, e através dos sentidos.” Ou seja, a criança irá aprender “mediante a própria atividade no processo de criar.” O docente será então, o indivíduo que orienta, que “dá e recebe, devendo agir como se não agisse.” Não deve intervir, mas sim fundar diálogo entre o aluno e ele. (Rousseau, s.d. cit. in Rocha, s.d.: 2)

As formas naturais eram aves treinadas que traria para a aula assistida (cf. Apêndice II) - não pretendia que os alunos esboçassem as formas naturais de forma academicista na tentativa de representar o real, mas que, cada um, tomasse os pormenores que os inspiraram da observação, e que explorasse as técnicas do desenho estrutural, linear e expressivo. A proposta de trabalho (cf. Apêndice II) baseava-se então, no desenho em tempo contabilizado de formas vivas naturais.

3.4. Sessão 2

Numa segunda sessão, pretendia que os alunos desenvolvessem o seu pensamento criativo através da expressão livre, com inspiração na observação de formas naturais. O intuito seria que os alunos, à semelhança da aula anterior, observassem, e entendessem o ato da observação como um ato importante na criação artística, para a inspiração e o desenvolvimento da criatividade. Pretendia então, que cada aluno desse uso da sua experiência individual, dando outros

significados às formas observadas na aula anterior através de um exercício criativo de memória, ou da adaptação aos desenhos criados da aula anterior.

O exercício (cf. Apêndice III) consistia num desenho livre, inspirado nas formas observadas, com o único entrave de que, cada criação teria de ser executada num canto de uma folha, de forma que, no final se pudesse criar um jogo de junções e trocas de desenhos. Que dezenas de “*puzzles*” diversos fossem criados, dando novos significados aos próprios desenhos que cada um elaborou sobre as formas naturais. Após alguns “*puzzles*” já se terem formado, gerar-se-ia uma “*mesa-redonda*”, onde os alunos pudessem dar feedback construtivo e questionador, sobre os seus trabalhos e os dos seus colegas, e que pudessem organizar da forma que bem entendessem cada criação, em modos de desenvolver narrativas diversas. Os alunos precisam de se envolver na expressão criativa dentro da sala de aula, sem estarem com receio de ser repreendidos ou de se sentirem alvo de ridicularização. Isto não significa que os alunos possam fazer o que bem entenderem. É tão necessária uma estruturação, disciplina e autocontenção, quanto a “liberdade, espontaneidade, inovação e tomada de risco.” (Sternberg, 1999: 418).

Runco & Okuda (cit. in Sternberg, 1999: 418) mencionam que, “pouca estrutura, pode ser tão inibidora da criatividade como demasiado” dela. O desafio é encontrar um equilíbrio entre ambos, ou seja, fazer com que os alunos reconheçam a importância das regras, e que as respeitem autonomamente, sem que isso sufoque a sua criatividade. “Encontrar o equilíbrio certo entre a procura e o apoio é também um desafio. As crianças precisam de ter objetivos que estiquem as suas capacidades, mas também precisam de um ambiente de apoio ao esforço de recompensas, mesmo quando não é bem-sucedido.” (idem)

Em suma, ao esboçar toda esta proposta de trabalho (cf. Apêndice III) pensei ao pormenor sobre a mesma. No entanto, ao longo do tempo tornei-me objeto de crítica de mim própria, e fui-me apercebendo que algumas partes da UD deveriam sofrer alterações. Apesar de ter desenvolvido a proposta à medida de uma turma do 7.º ano, se me tivesse sido dada essa possibilidade, antes de dar início à UD, dialogaria com os alunos em aula, e expunha o projeto que pretendia desenvolver com eles, de forma que fosse possível produzir a UD, ajustando-a consoante os seus

interesses e os conteúdos da disciplina. Como o tempo sempre foi escasso, e só tinha a possibilidade de lecionar duas aulas, tive de optar por ocultar algumas tarefas que pretendia desenvolver.

A obrigação em fazer uma planificação tão detalhada e objetiva, com tempos demasiado contabilizados e com formalismos de resposta às normas escolares, causou-me algum incómodo, no sentido em que, cada aula é única e o rumo que ela poderá tomar será sempre diferente consoante a disposição dos alunos e do professor.

Após alguns meses de ter terminado a UD, e após olhar para ela com outros olhos, com mais tempo de observação e questionamento sobre a própria escrita, tenho a noção que havia muito a modificar e melhorar. Apesar disso, exponho-a como uma parte do desenvolvimento do meu trabalho como docente estagiária, e como exemplo de uma experiência formativa de que projetos/propostas iniciais podem sempre ser pensados e melhorados com o decorrer do tempo e da experiência acumulada. Agrada-me esta evolução constante, de nunca tomar uma UD como terminada, procurando sempre melhorar as práticas de ensino-aprendizagem e, adequando-as aos alunos que estão ao redor.

Concluindo, apesar de acordado com a docente orientadora e o docente cooperante que estariam reservadas as minhas aulas assistidas de forma presencial nos dias 22 e 29 de janeiro, não foi possível lecionar a UD construída devido ao encerramento dos estabelecimentos de ensino a partir dessa semana, tendo sido obrigatório o seu adiamento. Além disso, não seria praticável levar animais vivos para uma aula online de *Microsoft Teams*, pois todo o fundamento da proposta, o desenho sob observação, se iria perder.

Desenvolvi então, uma outra proposta de trabalho que se adaptasse ao Ensino a Distância.

4. Unidade Didática Online – Plano B

Na incerteza sobre o regresso efetivo às aulas presenciais, durante a interrupção letiva de 22 de janeiro a 5 de fevereiro, os docentes aconselharam-me

a adaptar a UD já organizada para, caso houvesse um regresso ao EAD, tivesse a possibilidade de a lecionar *online*, na plataforma *Microsoft Teams*. Após as férias de Natal, e o encerramento temporário das escolas com a duração de 15 dias, procedi, então, à adaptação da UD para EAD, que foi decretado em todo o país de 8 de fevereiro a 5 de abril de 2021.

As minhas aulas assistidas decorreram nos dias 5 e 12 de março, *online* na plataforma *Microsoft Teams*.

Pontos de partida:

A plasticidade de refazer toda a planificação (cf. Apêndice VI), permitiu-me compreender certos erros e efetuar melhorias no que tinha desenvolvido anteriormente. A mudança de estratégia não foi coativa, no sentido em que me deu possibilidade de melhorar as minhas práticas, e deu-me oportunidade de explorar criativamente as novas tecnologias na educação, estas que estão tão presentes no dia-dia da maioria das crianças e jovens.

No planeamento das minhas aulas, de forma a considerar o que cada aluno necessitava, tentei adaptar a proposta de trabalho à realidade de cada um, mediante o conhecimento que fui obtendo sobre os alunos, de forma a poder ajudar cada um individualmente e a perceber qual metodologia seria melhor para usar em cada aluno.

Objetivos:

Assim, a nova UD procurou ser uma melhoria decorrente dos interesses dos alunos e da minha perceção mais apurada do que eles necessitavam no momento: desligar das práticas homogeneizadoras da instituição escolar e regressar à sua liberdade de expressão, sem pensar em cumprir com prazos restritos, técnicas pré-estabelecidas e levando-os a desenvolver a sua própria identidade. No fundo, desenvolver dentro de cada um, o seu próprio conceito de criatividade sem estar colado aos formalismos escolares. Ainda, empoderar cada aluno sobre as suas capacidades, sobre a importância de cada um se expressar e de ser confiante das suas próprias criações.

4.1. Sessão I – Expressar música – da planificação às aulas

A planificação (cf. Apêndice VII) da primeira aula procurou dar conta de um dos interesses manifestados pelos alunos sobre o seu quotidiano e o que estes ambicionavam durante as aulas em que participava ativamente com eles: vários alunos mencionavam durante as aulas presenciais e também no questionário (cf. Apêndice IX), a música como acompanhamento à criação artística, e em aula de EV, demonstravam o interesse constante em aliar o som, enquanto estavam a criar. Por vezes, chegavam até a pedir ao docente que pusesse música (de fundo), sendo que, esses pedidos, quase sempre lhes foram negados. Desenvolvi então um exercício onde cada um pudesse desenvolver a sua criatividade através de algo não palpável e estimulante para cada um, com base nos interesses individuais e sem que os prendesse demasiado.

No dia da primeira sessão, a aula iniciou-se às 12:00h e teria a duração de 30 minutos, sendo que poderiam ser usados mais 20 minutos em formato de tolerância, e os restantes 50 minutos, que perfaziam uma aula convencional de 100 minutos, seriam de forma assíncrona.

Após terem saído de uma aula de espanhol os alunos começaram a entrar na sessão. Os primeiros minutos foram usados para organizar o ambiente virtual e perceber quem estaria a faltar naquele dia. Dado o curto intervalo de 5 minutos, alguns alunos demoraram mais tempo a entrar na aula.

Após a chegada de todos os alunos iniciou-se algum diálogo em que apresentei a proposta de trabalho com a mobilização de um suporte digital - um *PowerPoint* composto por texto, vídeos e imagem. (cf. Apêndice VII). O trabalho proposto deu-se com a seleção de uma ou mais composições musicais por parte de cada aluno, seguido da criação de um trabalho abstrato ou figurativo elaborado ao som dessa música escolhida. No fundo, seria a criação de uma sinestesia.

A posteriori, a proposta constava de uma elucidação em formato de escrita ou vídeo, onde cada aluno se expressasse, expondo os motivos da escolha da

composição musical, o significado da obra e os pensamentos manifestados ao longo da criação.⁸

Para a entrega dos exercícios, criei uma página⁹ através do site *Google Forms*, onde estariam os *media* apresentados em aula, a explicação do exercício para quem sentisse necessidade de reler, e o local onde teriam de submeter os seus ficheiros. Da mesma forma, cada trabalho submetido era partilhado numa pasta comum à turma, na plataforma *Microsoft Teams*, para que os alunos pudessem atentar nos trabalhos uns dos outros.

4.1.1. Resultados

Dos trabalhos elaborados na primeira aula (cf. Apêndice XI), surgiram sete alunos que não submeteram o trabalho. Os restantes, apresentaram trabalhos muito interessantes, com identidades próprias, onde se notou que exploraram, deram uso de técnicas e ferramentas que habitualmente em contexto de aula não usam e, acima de tudo arriscaram, fazendo uso do que desejavam usar para as criações, tanto na música escolhida, como nos materiais usados. Segundo Fernandes, até os “simples rabiscos” podem funcionar como uma arma de “autoconhecimento”. “A imagem (...) é essencial para a escrita livre, a música até. Estas são, portanto, questões primordiais que continuam a ser descuradas, até porque quando o ensino é abordado nas escolas, nunca é sob a perspetiva de deixar a criatividade fluir livremente, explorar os materiais a fim de criarmos familiaridade e afinidade por eles, é sempre sob um estruturalismo técnico que começa a construir a casa pelo contrário. (2019).

⁸ Caso esta unidade didática tivesse sido desenvolvida em formato de aulas presenciais, dar-se-ia, à medida da planificação da primeira unidade didática, um momento onde os alunos reuniam e, quem se sentisse à vontade, expunha a sua obra de forma a discuti-la com os colegas de turma.

⁹ Ver: <https://forms.gle/nhq2WL1YGQrp26xR8>

Apesar de grande parte dos alunos ter escolhido desenvolver um trabalho completamente abstrato, surgiram resultados distintos e pertinentes em todos eles. (cf. Apêndice XI). Saliento particularmente seis trabalhos, cf. Fig. 5 a 10) que me captaram a atenção pela forma como descreveram e pela individualidade que cada um deles possui.



Figura 6 – Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música



Figura 5 - Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música

Aluno X: *"Eu fiz estes desenhos porque me senti inspirada ao fazer-los e não fazia coisas deste género já a algum tempo que até já tinha algumas saudades de desenhar e pintar. Não desenhei mas fiz arte e gostei!"*

Nas criações das Fig. 5 e 6 elaboradas pelo mesmo aluno, destaca-se a exploração dos materiais como um meio de expressão criativa. Torna-se pertinente abordar este conjunto de trabalhos, no sentido em que, o aluno menciona que não já não fazia "coisas" deste género há muito tempo, tendo tido,

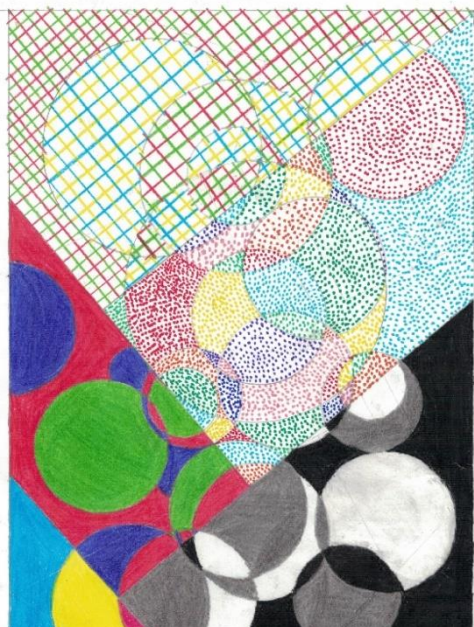


Figura 7 - Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música

Aluno Y: *"Eu fiz este desenho enquanto ouvia a música Godzilla do Eminem. Os meus desenhos envolvem maioritariamente formas geométricas, principalmente circunferências, pois é o meu tipo preferido de desenhos, juntamente com os desenhos de personagens. Porém, normalmente quando desenho enquanto ouço música faço desenhos geométricos."*
Música - Godzilla - Eminem

desde já, saudades de desenhar e pintar. Por último, mencionou que não desenhou, mas fez arte e gostou. Estas afirmações levam-me a questionar o próprio conceito de arte que o aluno possui, sendo que, este parece estar aliado à conceção que ele tem face ao que se desenvolve nas aulas de EV daquela turma – trabalhos quase sempre de carácter figurativo e com base no desenho (a grafite ou lápis de cor). Por outro lado, o aluno Y (cf. Fig. 7), mostra visivelmente a sua identidade, esta que, de forma perceptível, foi desenvolvendo ao longo das aulas – nas suas criações, o aluno procura sempre dar resposta aos exercícios propostos, não fugindo à sua temática de expressão predileta, que é o desenho de formas geométricas. Sobre este aluno, numa das aulas em que dialoguei com o mesmo, este fez questão de mostrar – por iniciativa própria – os desenhos que desenvolvia fora das aulas de EV, tendo demonstrado interesse em trabalhar nas aulas a temática que o mesmo estava a mostrar (os desenhos de personagens históricas animadas).

Aluno &: *“Este trabalho significa a perda de uma pessoa especial para mim e que me ajudou durante muitos anos.”*



Figura 8 - Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música



Figura 9 - Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música

Aluno \$: *“Eu desenhei ao som de Ritmo de la Noche dos Gipsy Kings porque adoro o som de guitarras e me faz sentir livre. Ao som da música me imaginei a galopar com a minha égua que corresponde ao castanho, os verdes é a natureza, ao vento que sinto e imagino á volta, num dia solarengo, daí o amarelo. A sensação de sermos um só, um conjunto é o lilás.”*



Aluno #: "Neste desenho usei 4 cores. Azul para a saudade, o preto para a tristeza, o vermelho e o laranja para a dor." Música - Stressed out - Twenty One Pilots

Figura 10 - Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música

Nestes três últimos trabalhos (cf. Fig. 8, 9 e 10), os alunos fizeram uso dos sentidos e das emoções para expressar o pensamento acerca dos seus trabalhos. No aluno & (cf. Fig. 8), percebe-se que usou as cores frias para representar uma perda especial. Do mesmo modo, os alunos \$ e # (cf. Fig. 9 e 10), escolheram explicar as suas criações atribuindo adjetivos e significados às cores. É de notar que o aluno \$ explicitou na sua obra uma das suas rotinas que é o montar a cavalo. Na aula presencial, fez questão de dialogar comigo de modo a que entendesse o que ele pretendia com as linhas ali esboçadas - o que queria expressar, era precisamente o ritmo a que o cavalo galopava, dando saltos mais altos ou mais baixos consoante o ritmo a que a música tocava.

O mais interessante com o desenvolvimento desta proposta de trabalho, foi perceber resultados tão díspares em relação aos trabalhos que presenciava habitualmente nas aulas de EV, tendo-me mostrado uma outra perspetiva acerca dos alunos que não conhecia anteriormente. Do mesmo modo, levou-me a perceber que a vontade em diversificar nos materiais e experimentar outros meios, era comum à maior parte da turma.

4.1.2. Autoavaliação enquanto docente estagiária

Chegando ao momento em que autoavalio a proposta e a minha postura durante a aula, é pertinente mencionar que, apesar de ter usado grande parte da aula para expor a proposta de trabalho aos alunos, e desse tempo ter sido necessário para que compreendessem o que deveriam desenvolver, hoje teria encurtado a apresentação da UD e teria dado mais tempo para que os alunos pudessem dialogar sobre a proposta de trabalho, e pudessem, eles mesmos, opinar ao longo da apresentação da mesma. No entanto, é de notar que alguns alunos ficaram entusiasmados com o que teriam de fazer, e isso foi percebido nos resultados dos trabalhos e no momento da autoavaliação, quando vocalizaram o especial interesse por este exercício:

*"foi uma lufada de ar fresco";
"já não fazia desenhos livres há tanto tempo";
"de todos os exercícios feitos neste período, este foi o que mais gostei."*

Percebi também que alguns pontos não puderam ser desenvolvidos da forma como eu esperava. A regra estabelecida pelo docente da disciplina, em obrigar cada aluno a usar na plataforma *online*, o botão de «*levantar a mão*» para a docente dar a permissão para falar, que discordo, pode ter-se refletido na sua pouca participação, ou falta de participação espontânea como acontece nas aulas presenciais. Outro problema percebido nesta proposta de trabalho *online*, deu-se com a curta duração da aula – 30 minutos, acrescentando 20 de tolerância. Apesar dos docentes se manterem na plataforma em reunião, e os alunos entrarem na aula caso surgissem dúvidas ou sentissem necessidade de tal, verificou-se que nenhum aluno permanecia na aula assíncrona, muito menos trabalharia para a disciplina de EV durante o tempo concebido para tal, talvez por a aula terminar já perto da hora de almoço.

Em relação à segunda parte do exercício, quando quis perceber quais eram as leituras que os alunos obtinham sobre as suas criações, um dos problemas percebidos foi ter constatado que a sua escrita, na sua maioria, era muito perdida e pouco expandida no sentido da expressão do pensamento. Quase como se não conseguissem discutir sobre o que efetivamente criaram, muito menos

perceber qual seria o intuito daquele exercício de escrita aliado à criação, estes alunos reiteraram que a escrita é “uma das maiores dificuldades” que os estudantes enfrentam. “O problema cresce à medida que os alunos progridem na escolaridade.” (Ó & Costa, 2007: 111). Questiono-me se ter mais tempo poderia ter possibilitado a exposição (de quem pretendesse) dos trabalhos à turma, e a criação de uma “mesa-redonda” onde os alunos pudessem dar os seus contributos críticos para as criações dos seus colegas, fazendo-os perceber das inúmeras leituras criativas de que um objeto artístico pode ter.

Em suma, estou satisfeita com os resultados deste trabalho e, segundo o *feedback* dos alunos, a opinião é mútua. Consegui criar uma certa independência em cada trabalho, para que cada um se expressasse, fazendo uso dos métodos conforme o seu interesse. Consegui também proporcionar uma oportunidade para que o aluno olhasse para a sua criação e ganhasse consciência que aquela era a sua forma de expressão livre.

4.2. Sessão 2 – A dança dos Estorninhos – da planificação às aulas

A segunda aula assistida, deu-se no dia 12 de março de 2021.

A proposta de trabalho desta aula visava a construção de um *mobile*¹⁰ (cf. Apêndice VIII). À semelhança da proposta de ensino presencial, pretendia que os alunos aprendessem a observar o que os rodeia e, daí, retirar o que mais lhes interessasse. Também, que dessem uso aos materiais que tinham disponíveis em casa, para desenvolverem a criatividade e construírem uma escultura.

Para a construção do *mobile*, sugeri um tema que estivesse relacionado com as formas naturais. No presente caso, queria que se inspirassem num pássaro – estorninho – que, ao voar em bando, forma uma nuvem abstrata que se move entre si, fazendo surgir formas diversas.

¹⁰ Escultura formada por diversos elementos leves que oscilam ou se movem. Dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/mobile> Acedido em: 4 junho 2021

O ambiente de aula não foi diferente da aula anterior. De início, usei alguns minutos de aula para questionar aos alunos que não tinham entregado a proposta anterior, se havia algum motivo ou se, simplesmente não tinham gostado da proposta, tendo percebido que tinha sido por falta de interesse ou motivação para o desenvolvimento do mesmo. A apresentação da proposta de trabalho realizou-se através de um suporte digital (cf. Apêndice VIII) em *PowerPoint*, que planifiquei para mostrar aos alunos um vídeo¹¹ desenvolvido por mim mostrando exemplos deste fenómeno criado pelos estorninhos. A *posteriori*, mostrei outro vídeo que os inspirasse acerca do que seriam *mobiles*, e para que melhor percebessem o intuito do exercício

Por último, esperei que os alunos se manifestassem face ao que tinham observado, tendo, mais uma vez, surgido pouca participação da sua parte (cf. Capítulo III).

4.2.1. Resultados

Os resultados desta proposta de trabalho foram muito diversificados (cf. Apêndice XII). Por um lado, surgiram alunos que arriscaram pensar, adaptar a proposta de trabalho e usaram os mais diversos materiais para as suas construções. (cf. Figs. 11 a 17). Outros deram uso inadequado aos exemplos que lhes mostrei, e acabaram por fazer uma cópia do que lhes tinha mostrado (cf. Apêndice XII) - esta pode ter sido uma tentativa de dar a «boa resposta» à docente estagiária, em modos que, assim terão a certeza de que o resultado do exercício é o esperado. Mesmo assim, estou satisfeita com o resultado dos trabalhos. Alguns alunos fizeram trabalhos de carácter figurativo, tendo construído *origamis* em forma de pássaros, ou até, desenharam a ave, recortaram-na e constituíram o mobile.

É pertinente mencionar que o trabalho do aluno E (cf. Fig. 7 e 14), pertencem ambos ao mesmo aluno, sendo os dois de carácter evidentemente geométrico, plasmando a sua identidade. Outros alunos escolheram explorar o não-figurativo, levando-os a desenvolver formas irregulares e manchas (cf. Aluno D e F) que

¹¹ Ver 2 videos: <https://forms.gle/9jT9M4CVhPsKFt2GA> - Dança dos Estorninhos & Mobile//Estorninhos

mencionaram estar relacionadas com as nuvens de estorninhos observadas em aula, sendo aquela a sua interpretação.



Figura 12 - Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música – Aluno A

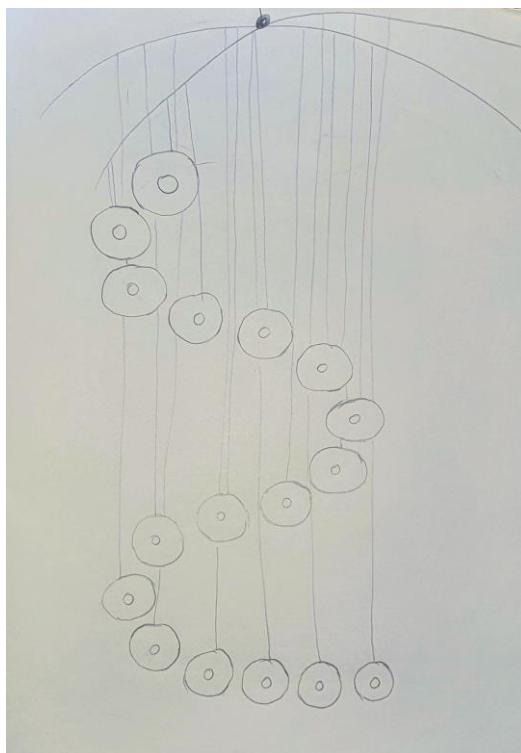


Figura 11 - Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música – Aluno A



Figura 13 - Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música – Aluno B



Figura 14 - Resultados dos trabalhos da UD Expressar Música – Aluno C e D (em cima) - Aluno E e F (em baixo)

Em suma, penso que os alunos conseguiram perceber o intuito do exercício, tendo demonstrado satisfação quando verificaram que as suas construções estavam funcionais. À medida do exercício anterior, houve uma exploração de materiais muito diversificada, que fez com que surgissem resultados tão díspares uns dos outros.

4.3. Autoavaliação como docente

Caso tivesse possibilidade de melhorar a Unidade Didática teria mostrado outro tipo de exemplos de mobiles.

Na tentativa de colmatar algumas lacunas percebidas ao longo das duas aulas, usei o *chat* da plataforma de EAD, para comunicar com todos os alunos, no sentido de obter deles uma postura ativa e mais próxima. Enviei mensagem pessoal para cada um deles, e tentava incentivar os que denotava estarem menos confiantes ou motivados. Da mesma forma, questionava se tinham dúvidas em relação à proposta, e acabei por perceber que, se não os tivesse contactado, os alunos que tinham dúvidas não me iriam contactar para as tirar.

Em relação à proposta da 2ª sessão, à medida que os alunos iam submetendo os seus trabalhos, contactava-os no sentido de oferecer um *feedback* construtivo e individualizado. Deste método resultou uma maior proximidade com os alunos e, da parte deles, maior confiança na docente.

Em suma, constatei que as duas aulas não foram suficientes para a realização das duas propostas da UD. Teria sido desejável ter tido mais tempo para conseguir discutir sobre as propostas com os alunos. Felizmente, o docente cooperante deu continuidade ao desenvolvimento do segundo exercício aquando do regresso as aulas presenciais, dando oportunidade de, a quem já tinha feito o trabalho poder fazê-lo novamente ou efetuar melhorias, e quem não tinha feito no EAD, que pudesse fazê-lo com auxílio direto dos docentes (cf. Apêndice XIII).

Fiquei impressionada com a quantidade de materiais diversificados que os alunos trouxeram para a aula para darem continuidade/ou criarem um novo *mobile*. Legos, cruzetas, pasta de modelar, plasticina, fios de lã, bonecos de plástico,

impressões, revistas, cartão de diversas cores, etc. (cf. Fig. 18,29,20), foram materiais usados e que os alunos muito raramente usavam nas aulas de EV.

Apesar de todas as restrições devido ao COVID-19, e do contacto entre alunos não ser permitido, nesta aula, os alunos trabalharam de forma colaborativa (mesmo que, não estando em contacto direto). Os que já tinham terminado os seus projetos, tomaram iniciativa própria de ajudar os restantes alunos (Fig. 20), e criou-se, por momentos, um ambiente de troca de ideias sobre as propostas uns dos outros, que foi muito positivo.

À medida que os alunos iam terminando o trabalho, consoante a vontade de cada aluno, o trabalho foi exposto na sala de aula, de modo a mostrar aos restantes colegas o efeito de “movimentação/oscilação” que o *mobile* gerava. Até ao final da aula foram surgindo conversas em que, em pequenos grupos, e de forma não combinada, os alunos foram debatendo os trabalhos dos colegas, num carácter construtivo ou positivo.

Em suma, esta aula deu-me a oportunidade de solidificar este trabalho, tendo-me deixado ainda mais satisfeita ao observar que, em contexto de EAD, a colaboração entre colegas e o auxílio do docente (quando necessário) não existem, e foram muito necessários no desenvolvimento desta proposta.



Figura 15 – Ambiente de sala de aula – Aula presencial da UD – Trabalho Mobile – 30/4/2021



Figura 16 - Ambiente de sala de aula – Aula presencial da UD – Trabalho Mobile – 30/4/2021



Figura 17 - Ambiente de sala de aula – Aula presencial da UD – Trabalho Mobile – 30/4/2021

Isto permite-me pensar, enquanto docente, que na promoção da criatividade, a presença de incentivos docentes são importantes, mas o mesmo acontece com as relações entre pares que promovem a troca de diferentes ideias, e que, conseqüentemente, levam a que surjam outros modos de ver as criações dos alunos. Ou seja, a expressão da criatividade individual é um processo que pode ganhar maior relevo quando acompanhada de estímulos, que dos intervenientes no processo educativo (docente e alunos), quer no ambiente em que os indivíduos se encontram.

4.4. Autoavaliação dos alunos

Findando a UD, chegava o momento em que os alunos tinham de se autoavaliar. Como é obrigatório na instituição escolar, com algum desagrado pelo modo como esta se processa, já na construção da UD presencial, tive de efetuar uma ficha de autoavaliação (cf. Apêndice V) em formato convencional, baseada nas preexistentes, que os alunos estavam habituados a preencher «*de olhos fechados*». Esta ficha acabou por não ser entregue aos alunos devido à passagem para o EAD.

Como tinha uma maior liberdade na construção desta última UD (EAD), adaptei o documento e criei um formulário¹² no *site Google Forms*. Este formulário já me permitiu uma maior autonomia na forma como o organizava e nos parâmetros que tencionava que os alunos se autoavaliassem: pretendia perceber quais tinham sido as suas maiores facilidades e dificuldades, bem como a perceção que eles tinham tido sobre o seu próprio rendimento, usando sempre uma linguagem aproximada às suas idades, algo que raramente acontece nas fichas de autoavaliação convencionais. Também elaborei questões sobre o espírito crítico, as intervenções, a autonomia e a expressão.

Este género de perguntas, e as respostas obtidas (cf. Apêndice X), permitiram perceber como poderia melhorar os métodos de ensino-aprendizagem no futuro, dando-me também a conhecer melhor cada um dos alunos para que, em próximas UD, pudesse adaptar os projetos aos interesses de cada um. Este formato de

¹² Link do formulário de autoavaliação: <https://forms.gle/uv391JMKW2kFAd7H6>

preenchimento da autoavaliação levou a que alguns alunos se sentissem mais à vontade, no sentido em que não tinham o docente ao seu redor durante o seu preenchimento.

Quando questionei os alunos se consideravam ter sido criativos nas suas criações (cf. Apêndice X), não surgiram respostas negativas. Pelo contrário, dos respondentes ao questionário, metade considerou ter expressado alguma criatividade, e os restantes sentiram que foram muito criativos. Por outro lado, observei que surgiram algumas respostas de alunos que, em aula mencionavam não ser criativos, mas responderam ter sido muito criativos. É pertinente pensar aqui que, por um lado, as condições em que os alunos se encontram para se manifestarem, podem condicionar as respostas que dão. Por outro lado, também se pode pôr em causa que as suas opiniões tenham mudado com o decorrer do tempo. Segundo Alencar (2003), um fator significativo para o desenvolvimento e a expressão da criatividade relaciona-se com o grau de autoconfiança que o aluno tem, aliado à conceção que o aluno possui dele mesmo. A forma como o indivíduo pensa sobre si próprio (percebendo-se capaz ou incapaz criar), as crenças que possui sobre si próprio, as capacidades que pensa deter, sofrem uma grande influência dos agentes socializadores que são os elementos familiares (ou não) mais próximos, os docentes e os seus pares. Este autoconceito refere-se à imagem subjetiva que cada ser humano possui sobre si mesmo, passando este as várias etapas da vida a tentar manter e/ou melhorar o mesmo." (idem, 2003: 113,114)

Segundo alguns alunos, nas maiores dificuldades sentidas em cada trabalho (cf. Apêndice X), mencionaram

"A criatividade" (2);

"Executar" o trabalho; (3)

"Passar as ideias da folha para o mobile";

"Adaptar o material que tinha em disponível em casa para fazer os trabalhos".

As maiores facilidades percebidas em cada trabalho pelos alunos foram (cf. Apêndice X)

"No primeiro trabalho foi a liberdade de escolha p.e. nas cores, no segundo foram alguns materiais";

"Aplicar os conhecimentos que aprendi nas aulas";

*"A planificação dos trabalhos";
"Imaginar";
"Criatividade"
"Pintar" (2)*

No entanto, na opinião pessoal acerca de cada das propostas, grande parte dos alunos deram a sublinhar a sua facilidade ou a realçar:

*"Foram fáceis, dado que tínhamos vários exemplos de trabalhos e depois era só aplicar a nossa criatividade."; (A2)
"Foram acessíveis, e gostei dos trabalhos quando os finalizei, fiquei orgulhoso."; (A5)
"Eu gostei mesmo muito."; (A4)*

Um dos problemas adjacentes a este formato de autoavaliação, foi que, devido ao facto de estarmos em EAD, alguns alunos não responderam ao questionário online: de 22 alunos, só 12 responderam.

5. Avaliação – Processos e posicionamento

Relativamente à avaliação dos alunos, de toda a construção da UD, esta foi a parte mais complexa para mim. É coincidindo com a ideia mencionada por Ribeiro (2018), que me refiro o porquê de ter sido tão difícil avaliar as criações. O autor afirma que, independentemente do conceito de criatividade que a pessoa que efetuou a criação artística detém, esta possui também uma determinada ideia acerca do que conta como arte e dos motivos porque a criou ou expôs. O dilema aqui, é que cada indivíduo "sente e ressignifica cada obra a seu modo, nela projetando os seus próprios sentimentos e conhecimentos, mesmo quando tenta descortinar a intenção ou motivação do seu autor. Quando alguém se propõe a avaliar a qualidade artística de uma obra, o juízo que finalmente vier a emitir nunca será de pura objetividade, antes exprimirá o encontro do sujeito com o objeto, do que o sujeito pensa e sente com o que o objeto é." (idem: 143).

Em relação à avaliação da criatividade de uma criação, Candy & Zafer (2009), investigadores do campo das artes, mencionam que podemos judiciar a criatividade por três pontos de vista. O primeiro refere-se à forma como o público

reage à obra, ou seja, como o meio interage com a criação; o segundo ponto de vista leva-nos às características da própria obra; por último, pelas capacidades do criador em criar. (idem). O primeiro passo a tomar, segundo os autores, é decidir qual a perspectiva a ser adotada na determinação dos critérios para medição. Sobre o mesmo assunto, Torrance (1988) defende a questão da avaliação da criatividade como sendo um paradoxo. Para além da criatividade desafiar qualquer tipo de definição, este conceito opõe-se ao “conceito de avaliação no domínio da psicologia, já que este se pressupõe ser rigoroso e normativo” (idem: 1988). Portanto, a tarefa de avaliar a criatividade será sempre ambígua, dependendo o seu resultado da própria conceção de criatividade que o docente e os alunos possuem.

A criatividade é então, “algo que por natureza escapa a uma medida exata.” (Torrance cit. in Nogueira & Bahia, 2006: 47,48). Como é que iremos então, “medir” e avaliar a criatividade de um aluno na sua criação, se ela é tão pouco linear? Margaret Boden (s.d.) levanta uma postura cética quanto à possibilidade de “medir” a criatividade. Segundo a autora, «Uma medida mede uma característica unidimensional subjacente», como p.e. a medição por quilogramas. No entanto, no assunto da criatividade, esta não pode ser medida da mesma forma. Apesar disso, a autora menciona que “não se pode negar a possibilidade de medir a criatividade, argumentando que ela já foi medida muitas vezes.” (B. Margaret, s.d. cit. in Ribeiro, 2018: 137). Termos como a “espontaneidade, pensamento divergente, questões abertas, múltiplas soluções, imaginação e capacidade inventiva são alguns elementos que ainda hoje, um século depois, se associam à avaliação da criatividade.” (Nogueira & Bahia, 2006: 60). Portanto, a ideia que possuímos sobre o conceito de criatividade será sempre um alvo determinante em relação ao que damos maior relevância ao avaliar a criatividade, sendo que, a importância recai em perceber como se constrói o conceito de criatividade dentro de cada um, no sentido que este não é um dado naturalmente imutável, pelo contrário, vai-se construindo e desconstruindo consoante as relações com os outros e as experiências vividas.

Segundo Glăveanu (2018), os docentes devem ser reflexivos quando utilizam definições, teorias ou ferramentas de avaliação da criatividade. É necessário que o

professor seja sensível a múltiplas criatividades (idem: 25,32), e que compreenda as origens da mesma. Concordo também, com Leite, Marinho & Fernandes que defendem a avaliação como um processo de interação entre avaliadores e avaliados, onde esta é usada como um meio de construção de feedback. (2013: 309)

Neste sentido, ao elaborar a avaliação referente à UD lecionada à turma do 7º ano, baseada na observação direta nas aulas, no contacto com os alunos e nos processos/resultados dos trabalhos desenvolvidos por eles, obtive como referência as noções mencionadas anteriormente, bem como o conceito de Fernandes (2005) referente à “avaliação formativa alternativa”, em que, um dos papeis do docente é “contribuir para o desenvolvimento de competências metacognitivas dos alunos, das suas competências de autoavaliação e também de autocontrolo”. Neste molde de avaliação, são importantes os processos utilizados pelo docentes e alunos de modo a concretizarem os ajustamentos e as regulações que sejam necessários aos contextos de ensino-aprendizagem. As características desta avaliação promovem o *feedback* de elevada qualidade, em que, o objetivo principal é melhorar as aprendizagens dos alunos; este *feedback* é igualmente importante para melhorar a motivação e autoestima dos discentes; a comunicação entre o docente e os alunos é fundamental, levando os docentes a perceberem o que é importante aprender, bem como a conhecer os alunos; estes últimos estão presentes de forma ativa nos processos de ensino-aprendizagem, possuindo oportunidades para formularem as suas questões e respostas, partilhando-as aos agentes educativos; as tarefas que são propostas aos alunos são selecionadas de forma criteriosa e são diversificadas, refletindo uma relação entre as didáticas e a avaliação; e por último, o ambiente de avaliação das aulas, que deve traduzir uma cultura positiva, baseada no princípio de que todos podem aprender. (idem: 7,8).

Baseando-me na ideia de avaliação formativa alternativa, dei especial relevância ao *feedback* entre mim e os alunos, uma vez que, apesar de ter fornecido uma avaliação por via dos trabalhos recebidos em formato online, cada trabalho foi alvo de um diálogo com o próprio estudante onde forneci um *feedback* construtivo, e ouvi a explicação acerca da obra, de forma a entender melhor a criação efetuada

pelo aluno, para que o pudesse avaliar de forma mais justa possível. Este tipo de *feedback* é importante, de forma a “ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos que, simultaneamente, regulam e controlam os processos de aprendizagem, e contribuem para melhorar a sua motivação e autoestima.” (Fernandes, 2005 cit. in Leite, Marinho & Fernandes, 2013: 315, 316).

Em suma, o diálogo com os alunos tornou-se um veículo importante para a avaliação que efetuei de cada trabalho. Levou-me a entender como tinha decorrido o processo criativo, como também permitiu ouvir a perspetiva individual do aluno sobre o trabalho. Relativamente ao exercício “A dança dos estorninhos”, que se realizou em parte, em ensino presencial, também o *feedback* entre os alunos foi alvo de minha consideração para a avaliação dos trabalhos. Caso a UD se tivesse dado em formato presencial, teria dado ênfase à discussão dos trabalhos, usando-a também como critério de avaliação.

Considerações finais

O meu pensamento como futura docente

Cheguei agora ao fim de um longo processo de formação, que culmina com o estágio pedagógico, e que se fez acompanhar deste conjunto de reflexões.

Entre diversas ambiguidades, questionamentos e tensões debatidas no decorrer dos primeiros dois semestres frequentados no MEAV, enquanto aluna que experimentou uma educação com traços limitadores, convergindo à minha passagem por um estágio pedagógico numa escola, fui construindo uma conceção de docente de AV. Nesse processo, fui limando a minha postura no interior da escola, tendo como base a minha experiência pessoal, os debates que aconteciam durante as aulas do mestrado e que me ajudaram a desenvolver o meu pensamento crítico, o contacto com autores do campo das artes e da educação. Todas estas vivências foram alvo de um olhar atento e uma análise onde, no processo, procurei ser sempre reflexiva e informada, tendo sido uma ajuda para construir a visão de docente que possuo atualmente, e que fui mencionando ao longo deste relatório.

Com toda a experiência, aprendi a questionar criticamente as minhas próprias atitudes e comportamentos como docente – como aconteceu no decorrer dos meses, desde o início, na postura que adquiri em outubro de 2020, como observadora dos alunos e docentes, aos comportamentos que foram sendo ajustados, face ao meu contacto com cada aluno. Do mesmo modo, procurei desenvolver e melhorar a minha escrita através dos trabalhos realizados, tendo noção de que esta é uma forte lacuna na minha formação.

Com as diversas leituras efetuadas na construção deste relatório, deparei-me que cada vez mais se reconhece a importância da criatividade nos vários setores da sociedade e o seu papel como um recurso precioso para lidar com os desafios que surgem mundialmente. Na educação em muitos países, tem-se evidenciado a necessidade de preparar os alunos para serem pensadores criativos e independentes. (Alencar, 2003: 115). Neste campo, a EV, uma disciplina comum a toda a comunidade de estudantes de 3º Ciclo, torna-se uma disciplina importante, no sentido em que possui um vasto leque de oportunidades para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo nos alunos, e consequente criatividade. Ora, sabemos que a criatividade está presente em todas as áreas do conhecimento ou mesmo mediando a relação entre as mais variadas áreas na escola. (Max G. Haetinger, 2012: 24). Neste sentido, seria vantajoso repensar a criatividade em todos os campos da educação, tentando, em cada campo, perceber qual seria o melhor contributo que este conceito poderia oferecer para melhorar os métodos de ensino e aprendizagem na comunidade educativa.

É verdade que a experiência de frequentar um estágio pedagógico nos aproxima das práticas de ensino das instituições escolares que, apesar de notadamente ainda estarem muito vinculadas a um papel de controlo e homogeneidade, também já vão possuindo funções emancipatórias. Neste limbo de entre diversos constrangimentos, refleti nas minhas ações, a minha própria formação no campo das artes e a minha herança cultural, ao mesmo tempo que procurei ensinar sobre arte e cultura proveniente de outros fundos, relacionando cada tema de trabalho às diferentes realidades socioculturais dos alunos. A forma como adaptei as minhas estratégias para com quem estava diante de mim, tornou-

se um veículo importante para instaurar o diálogo com os alunos, e lecionar consoante os seus interesses, experiências e faixas etárias. É pertinente, tanto para o docente, como para o aluno, que se criem laços e, consecutivamente, que se crie um ambiente positivo durante as aulas. No modo como fui evoluindo até ao final do estágio, permitiu-me, quase na totalidade, inserir-me como docente do Agrupamento. Todas estas e outras experiências presenciadas deram-me bases suficientes para me capacitar a exercer como docente de qualquer disciplina do grupo de Artes Visuais, no futuro. Dei conta de que, na docência, é necessário estarmos constantemente a estudar, a aprimorar, a adequar as práticas de ensino-aprendizagem, criticando-nos a nós mesmos num sentido de estarmos sempre atualizados face ao contexto da sociedade atual.

Tomo a minha conceção como futura docente de AV apoiada em Darts (2006: 11), sendo uma docente que ajuda os alunos a criar significados e a entender as suas vidas no presente, convidando-os também a imaginar possibilidades para os seus futuros. Concentrando-me também na produção de objetos artísticos materiais e imateriais, lado a lado com a produção de significado para os mesmos, ajudando os alunos a passar com sucesso, os desafios de viver num mundo globalizado e num século de tão rápida transformação (idem). Ser professor, é estar constantemente numa relação de influência com o meio e os seus intervenientes, tendo este a missão de ensinar, podendo fazê-lo ao criar oportunidades que permitem aos alunos experimentar processos que poderão ser significativos para os mesmos.

É pertinente fortalecer a necessidade de desenvolver na escola, práticas que estimulem a criatividade dos alunos, que não se aliem unicamente a uma visão eurocentrista, práticas que forneçam oportunidades de exploração do vasto universo no campo da arte, de modo a que os alunos tomem valor do seu potencial criativo, e que construam a sua própria identidade através das experiências em que se vão cruzando. Focada as ideias de Max G. Haetinger (2012), pretendo empenhar-me em lecionar de modo a desenvolver um ensino mais humano, que se destaque pelas práticas direcionadas para os interesses dos alunos, num ensino que os veja como protagonistas do processo educacional. Pretendo também que as ferramentas digitais, que cada vez mais são parte do dia-dia das crianças e

adolescentes, se tornem parte integrante de quem se sente à vontade com elas, e que se tornem num auxílio para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Aliada à experiência transversal ao EAD, cogito que no último ano, a educação ganhou uma oportunidade de experimentar outros modos de atuação em relação à tecnologia, sendo que, teria sido bom que esta tivesse aproveitado a oportunidade para reorganizar de forma criativa, aproveitando todos os recursos que a tecnologia oferece ao nível pedagógico-didático. Apesar de todas as dificuldades e desafios presentes ao longo do processo de construção deste relatório, penso que nunca fez tanto sentido como agora, ter selecionado o tema da criatividade, sendo que, eu própria tive pensar em formas de adaptar criativamente a minha UD, para a passagem para o EAD.

Mais do que nunca, os sistemas escolares e formativos têm de estar abertos e recetivos a novas e inovadoras formas de conceber e de desenvolver a sua organização e o funcionamento pedagógicos. Seja qual for o contexto em que, supostamente, se pretende educar e formar, não é mais possível ignorar que vivemos em uma era em que a produção e a difusão do conhecimento se desenvolvem a um ritmo nunca antes experimentado pela espécie humana. (Max G. Haetinger, 2012: 9)

Num futuro próximo, tomo como exemplo cada experiência vivida ao longo do MEAV e do estágio pedagógico, e seguirei diariamente a construir a minha identidade como docente, tomando uma postura ativa, no sentido de não estagnar nas minhas próprias descobertas e aprendizagens, de seguir o fluxo da sociedade, e manter-me informada em modos de partilhar sempre com os alunos, a minha melhor versão como docente de AV. Aos 23 anos, espero vir a ensinar e aprender com os alunos e os docentes repletos de anos de serviço. Da mesma forma, espero que os docentes me considerem como uma jovem ativa, que tratará de orientar as práticas educacionais para o século XXI.

Por último, mencionar que me nutro completa, após estes dois anos de frequência no MEAV, e estou pronta para encarar da melhor forma possível, as turmas que me forem atribuídas no futuro. Darei sempre o meu melhor para que os meus métodos e as minhas práticas sejam os mais adequados. Talvez hoje, mais do

que nunca, seja o momento de se repensar a educação pelo viés da criatividade.
(Max G. Haetinger, 2012: 25)

Referências Bibliográficas

- Aldredge, M. (3 de 11 de 2012). *Ai Weiwei: creativity is the power to act*. Obtido de Gwarlingo: <https://gwarlingo.com/2012/ai-weiwei-creativity-is-the-power-to-act/>
- Alencar, E. M. (2003). *Criatividade: múltiplas perspectivas/ Eunice Soriano de Alencar; Denise de Souza Fleith* (3.ed. ed.). Brasília: Universidade de Brasília.
- Alencar, E. M. (2007). Psicologia: Teoria e Pesquisa. *Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa*, 23(especial), pp. 45-49.
- Baptista, A. (2006). *A criatividade*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Biesta, G. (2010). Educational Philosophy and Theory. *Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach?*, 42(5-6). doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00684.x
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Candy, L., & Z. B. (October 2009). Understanding and evaluating creativity. Em C. a. Studios (Ed.). University of Technology, Sydney. doi:DOI: 10.1145/1254960.1255040
- Craft, A. (2003). British Journal of Educational Studies. *The Limits To Creativity in Education: Dilemmas For The Educator*, pp. 113-127. doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00229
- Darts, D. (2006). Art Education for a Change: Contemporary Issues and the Visual Arts. *Art Education*, 6-12. doi:<https://doi.org/10.1080/00043125.2005.11651605>
- Efland, A. (1976). The School Art Style: A Functional Analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37-44. doi:10.2307/1319979
- Fernandes, A. I. (19 de julho de 2019). *Por que razão a escola, tal como a conhecemos, já não serve e é desigual?* Obtido em 21 de maio de 2021, de Comunidade de Cultura e Arte: <https://www.comunidadeculturaearte.com/por-que-razao-a-escola-tal-como-a-conhecemos-ja-nao-serve-e-e-desigual/?amp=1>

- Figueiredo, C., & Fernandes, P. (2012). *Contextualização curricular - Subsídios para novas significações*(22), pp. 163-167.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª Edição ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Gibson, H. (2005). What Creativity Isn't: The Presumptions of Instrumental and Individual Justifications for Creativity in Education. *British Journal of Educational Studies*, 148-167.
- Glăveanu, V. P. (2018). Thinking Skills and Creativity 27. (W. U. Geneva, Ed.) *Educating which creativity?*, pp. 25-32. doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00229
- Grierson, E. (2011). Art and Creativity in the Global Economies of Education. *Educational Philosophy and Theory*, 336-350.
doi:<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00550.x>
- Grigorenko, E. L. (2019). Comparative Education. *Creativity: a challenge for contemporary education*, pp. 116-132.
doi:10.1080/03050068.2018.1541665
- Kalin, N. M. (2016). We're All Creatives Now: Democratized Creativity and Education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies (JCACS)*, 13(2).
- Katz-Buonincontro, J. (2018). Creativity for Whom? Art Education in the Age of Creative Agency, Decreased Resources, and Unequal Art Achievement Outcomes. *Art Education*, 34-37.
doi:<https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1505388>
- Leite, C., & Fernandes, P. (2003). A avaliação e as suas práticas nas novas concepções curriculares. Obtido de <https://hdl.handle.net/10216/105624>
- Leite, C., Marinho, P., & Fernandes, P. (2013). Estudos em Avaliação Educacional. *A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de "Testinite"*, 24(55), pp. 304-334.
- Max G. Haetinger, D. H. (2012). *Aprendizagem criativa : educadores motivados para enfrentar os desafios do novo século : educação à distância, redes de aprendizagem, criatividade e motivação*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

- Morais, M. d. (2001). *Definição e avaliação da criatividade : uma abordagem cognitiva*. Braga: Insitute de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Nogueira, S. I., & Bahia, S. (2006). *A avaliação da criatividade ou a necessária criatividade na avaliação*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Ó, J. R., & Costa, M. V. (julho-dezembro de 2007). Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo. *Educação & Realidade*, 32(2), 109-116.
- Ostrower, F. (1987). *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Pablo del Río, A. Á. (2007). *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotski* / ed. Pablo del Río, Amelia Álvarez. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ribeiro, A. (2018). *O mistério da criatividade : teorias e práticas criativas nas ciências e nas artes, na vida quotidiana e na educação*. Porto: Afrontamento.
- Robert J. Sternberg, E. L. (2004). *Creativity : from potencial to realization*. Washington: American Psychological Association.
- Rocha, M. (s.d.). *Educação em Arte: conceitos e fundamentos*. , pp. 1-7.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity : the science of human innovation* / R. Keith Sawyer. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Todd Kettler, K. N. (2018). Creativity Research Journal. *Teacher's Perceptions of Creativity in the Classroom*, pp. 164-171.
doi:10.1080/10400419.2018.1446503
- Vygotski, L. S. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia*. (Outubro 2012 ed.). (i. e. russo, Trad.) Dinalivro.
- Weiwei, A. (Abril de 2012). Creativity. *Harvard Business Review*. (B. Larmer, Entrevistador) Obtido em 30 de 6 de 2021, de <https://hbr.org/2012/04/ai-weiwei>
- Zimmerman, E. (2009). Reconceptualizing the Role of Creativity in Art. *Art Education Theory and Practice, Studies in Art Education*, 382-399.
doi:<https://doi.org/10.1080/00393541.2009.11518783>

Webgrafia

Carta educativa do concelho de espinho

ver em: <https://educacao.espinho.pt/pt/documentos/carta-educativa/>

Ministério da Educação (1991). *Organização Curricular e Programas, Volume I, Ensino Básico 3.º Ciclo*. Acedido Maio 20, 2021, em <https://www.dge.mec.pt/educacao-visual>

Ministério da Educação (2012). *Ajustamento do Programa de Educação Visual do 3º Ciclo do Ensino Básico, volume II*. Acedido Maio 20, 2021, em <https://www.dge.mec.pt/educacao-visual>

Ministério da Educação (2018). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Aprendizagens Essenciais, 3.º Ciclo do ensino básico, Educação Visual*, Lisboa. Acedido Maio 20,, 2021, em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Acedido Abril 24, 2021, em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf