

Contributos para um melhor desempenho dos docentes de Artes Visuais

Contributions to better performance of Visual Arts teachers

Raposo, F.

IPCB/ESART - Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Retirado de: <http://convergencias.esart.ipcb.pt>

RESUMO: No presente artigo, procuraremos sistematizar alguns aspectos que consideramos poderem contribuir para um melhor desempenho da actividade docente dos professores de artes visuais, identificados a partir da bibliografia consultada sobre o estudo que realizamos acerca das metodologias de ensino naquela área. Ao longo da nossa experiência docente, fomos dando conta que a metodologia ou metodologias adoptadas devem ser entendidas de modo mais flexível, ajustadas, tanto quanto possível, em função dos contextos, dos alunos e dos objectivos dos programas. Dos aspectos que consideramos relevantes no processo de ensino e aprendizagem, sublinharemos, neste artigo, a relação de confiança que deve ser estabelecida entre professor e alunos, traduzida, por exemplo, na participação destes na planificação das actividades, na definição dos objectivos e na avaliação; o papel do professor enquanto modelo de referência para os seus alunos; a ponderação e equilíbrio que deve estar presente na definição das condições propostas pelo professor e as oportunidades de escolha dos alunos; a importância da aprendizagem em contexto de grupo; os efeitos do "currículo extenso" e do "currículo profundo" no desenvolvimento das aprendizagens, das atitudes e habilidades. Os "projectos de âmbito ou de domínio" e as "pastas", propostas por Gardner como meios educativos para fomentar a abordagem integrada da produção artística, da percepção e da reflexão, constituirão também objecto de análise.

PALAVRAS-CHAVE: Actividade Docente; Artes Visuais

ABSTRACT: In this article, we will try to systematize some aspects in order to improve visual arts teachers performance, identified from the bibliography of the study developed about teaching methodologies. Through our teaching experience, we realize that methodology or methodologies adopted must be understood in a flexible way adjusted, as much as possible, to student's contexts and according with programs objectives. From the aspects we consider relevant in the teaching/learning process, in this article we underline the relationship of trust that must be established between teacher and students, expressed, for example, in their participation in planning these activities, the definition of objectives and evaluation; the role of the teacher as a reference model for their students; the weighting and balance that must be present in the definition of the conditions proposed by the teacher and the choice opportunities for students; the importance of learning in a group setting; the effects of "extensive curriculum" and "deep curriculum" in the development of learning, attitudes and skills. The "draft scope or domain" and "folders", proposed by Gardner as educational strategies to promote integrated artistic production approach, of perception and reflection, will also be analyzed.

KEYWORDS: Teaching Activity; Visual arts

1. Como poderemos ensinar artes

A forma de ensinar artes (ou como se ensina artes) não pode estar dissociada da concepção de ensino que se adopte.

Como referem Luísa M^a Martínez García e Rosário Gutiérrez Pérez (1998:99), na actualidade, os currículos seguem diferentes opções: as tendências mais recentes procuram "dotar de autoridade e de seriedade a matéria", orientando-se segundo uma perspectiva conceptual e analítica, com vista ao desenvolvimento da percepção e da apreciação estética; outras, porém, acentuam a tónica no desenvolvimento da criatividade e da auto-expressão do aluno, adoptando uma orientação de pendor expressionista. Tomando como referência o ensino das artes plásticas em Espanha, as autoras são de opinião que o ensino das artes se limita, na maioria das vezes, ao desenvolvimento da destreza e das habilidades motoras, assentando o modelo tradicional do ensino da arte no ensino do desenho, o qual, seguindo os princípios positivistas, tinha como objectivo o desenvolvimento do raciocínio e a preparação do indivíduo para o mundo do trabalho.

Sublinhe-se que o positivismo valorizava a racionalidade e o rigor científico e técnico.

Como refere Eisner (2005:33), o trabalho de Walter Smith^[1] proporcionou, no domínio da educação da arte, um "espírito sistemático e racional do desenho". O currículo promovia assim a preparação dos alunos para a utilização da arte de forma vocacional.

Para Walter Smith, o desenho e a escrita tinham certos paralelismos. Assim, se a escrita tinha o seu alfabeto e a sua gramática, também o desenho tinha o seu alfabeto, ou seja, linha recta e curva, e uma forma, pelo que, desde que os alunos realizassem um conjunto de exercícios graduais, no sentido de uma maior

complexidade, ficariam aptos a desenhar.

Para os defensores do desenho industrial, a arte era concebida como a apoteose do final da aprendizagem de uma sequência de pequenos passos.

Um dos aspectos do ensino tradicional do desenho, não menos relevante para a configuração do currículo e da metodologia de ensino, tem que ver, entre outros, com a assunção do princípio de que o estudo da arte era independente de outros campos de estudo, ao contrário da corrente progressista, em que o estudo da arte era integrado com os demais campos de estudo do currículo.

Para os tradicionalistas, a capacidade artística era uma capacidade aprendizável, sendo, por conseguinte, uma capacidade que se ensinava, enquanto para os progressistas a arte era concebida como uma ferramenta para desenvolver a criatividade e a imaginação do aluno.

Se, no ensino tradicional do desenho, os conteúdos programáticos eram prescritos e organizados de modo sistemático, no ensino progressista a actividade artística deveria emergir dos interesses e necessidades dos alunos. Como refere Rudolf Arnheim (1999), tradicionalmente o papel do professor de arte consistia fundamentalmente em desenvolver a destreza visual e manual dos alunos, os quais aprendiam a desenhar formas precisas a partir da observação de figuras em gesso, frutos, paisagens, etc.

De uma pedagogia directiva, cuja aprendizagem consistia na realização de exercícios mecânicos com vista à representação fiel dos objectos, passou-se, a partir da década de 40 do século passado, para uma pedagogia de sinal oposto, centrada nos interesses dos alunos. Como sublinha Rudolf Arnheim(1999), ao professor resta-lhe estimular “*o impulso natural dos alunos*”(p.57), para que o acto educativo se realize.

Não havia regras que enquadrassem a exploração, a manipulação dos materiais e o desejo de fazer coisas novas, nem tão pouco normas de correcção dos resultados.

Segundo Arnheim, as artes eram as únicas, de entre outras actividades disciplinares (escrita, leitura, cálculo, etc). Que não prescreviam nenhum tipo de correcção. Havia outras formas também válidas de fazer uma figura, pelo que não era adequado impor qualquer padrão ou norma.

Como referem Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain (1984), a perfeição técnica pode estar pouco vinculada com a auto-expressão, pelo que a produção de obras artísticas tecnicamente perfeitas pode estar muito longe das necessidades expressivas do seu autor.

Nas palavras de Garcia e Pérez (1998), o modelo de ensino das artes proposto por H. Read e Viktor Lowenfeld é posto em causa pela revolução cognitiva da década de 60 e pela importância que a partir desta altura passa a outorgar-se à aprendizagem conceptual. Daí que o currículo do ensino das artes assente agora nas disciplinas de estética, história de arte, crítica e oficina de arte.

Na década de 80, esta configuração curricular é aprofundada e reforçada a partir do papel do Getty Center for Education in the Arts, dando lugar ao modelo curricular designado por DBAE – Disciplined Based Art Education.

Na opinião de Ana Mãe Barbosa (2005), as bases teóricas e práticas do DBAE foram lançadas por Richard Hamilton, na década de 60, na Newcastle University, com a colaboração dos artistas e professores Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi.

Segundo a autora, foi no congresso de Bretton Hall, em 1956, sobre “*A Expressão do Adolescente na Arte e no Artesanato*” (p.35), que o grupo liderado por Harry Thubrar, a que mais tarde se veio juntar Richard Hamilton, por oposição ao grupo designado de romântico, liderado por Barcklay Russel (que defendia a “*intuição como origem de toda a expressão*”) (p.35), defendeu a ideia de que o processo de criação em artes assenta em processos lógicos e conscientes, pelo que os alunos precisam de “*informações e bases racionais sobre as quais se dá o desenvolvimento*” (p.35).

Este é um dos mais recentes modelos de educação artística e também, segundo Eisner (2004), um dos mais importantes, sobretudo no domínio das artes plásticas.

Lançado na segunda metade da década de 1980, Arts Propel tem sido fruto da colaboração com a *Educational Testing Service e as Pittsburgh Public Schools*, e centra-se nas dimensões da produção, percepção e reflexão, consideradas pelos investigadores do projecto como as três componentes fundamentais em toda a educação artística.

Segundo Howard Gardner (1999), o currículo, ao integrar estas três dimensões, acautela a criação de competências no domínio da produção e criação de obras de arte, da apreciação e distinção dos aspectos mais significativos das obras artísticas e a capacidade para o indivíduo se distanciar e reflectir sobre as obras criadas por si ou por outras pessoas.

Deliberadamente, os investigadores do projecto *Arts Propel* não fazem quaisquer referências às disciplinas de história de arte, crítica ou estética, não porque as não considerem importantes, mas porque a percepção e a reflexão concorrem para a compreensão da obra de arte, querendo com isto significar que esta compreensão não necessita de ser gerada através do conteúdo das disciplinas diferentes como aquelas referidas.

Assim, a compreensão artística deve decorrer das capacidades da discriminação e reflexão dos indivíduos, pelo que deve estar o mais integrada, tanto quanto possível, com os demais saberes.

Esta perspectiva de abordagem resulta, segundo Gardner, da constatação, através de vários estudos, de que os alunos têm alguma dificuldade em interligar as matérias aprendidas através da prática, por exemplo uma habilidade manual, com as matérias aprendidas num corpo formal de saberes.

O autor sublinha mesmo que o nível de compreensão dos indivíduos em artes vai surgindo lenta e gradualmente como consequência das suas interacções no domínio artístico.

Para Eisner, um dos aspectos mais relevantes para o ensino, não apenas o ensino das artes, é o tipo de relação que se estabelece entre o professor e os alunos

É num ambiente de confiança e sinceridade entre professor e alunos que a construção das aprendizagens ganha sentido e se promove a aquisição duradoura de conhecimentos e habilidades.

Na opinião do autor, são várias as formas como podem estabelecer-se essas relações. Desde logo, é importante que os estudantes participem na planificação das actividades educativas, na definição dos objectivos e também na avaliação dos resultados.

A participação dos alunos justifica-se, em primeiro lugar, pelas boas ideias que podem sugerir acerca das possíveis actividades de aprendizagem. Em segundo lugar, o envolvimento e co-responsabilização dos alunos nas decisões sobre a planificação do programa contribuem para que o professor entenda melhor os interesses dos alunos.

A aquisição de competências, habilidades e atitudes por parte dos alunos para que possam continuar a aprender ao longo da vida constitui um desígnio da educação para a pós-modernidade e é também motivo suficiente para justificar o envolvimento dos alunos na planificação das experiências educativas, por ser na escola que estas habilidades e atitudes devem ser fomentadas.

Para Eisner, o clima de confiança que deve mediar as relações entre professores e alunos deve ser entendido como um ponto de partida e não um fim em si mesmo, já que ele constitui o terreno propício para uma aprendizagem mais fecunda. As sugestões dos alunos não retiram ao professor a responsabilidade e o poder de decisão sobre a definição dos conteúdos, dos objectivos da aprendizagem e sobre a avaliação.

Tomando como referência a teoria da aprendizagem social, em que a imitação constitui uma das principais formas através das quais as pessoas aprendem a comportar-se, Eisner é de opinião que o professor deve ser modelo de referência para os seus alunos. Daí que, no que se refere à dimensão produtiva da arte, a participação do professor na realização dos objectos de arte dos alunos, para além de representar para estes um estímulo interessante, permitir-lhes-ia, ao mesmo tempo, adquirir uma maior consciencialização sobre a conduta produtiva que deve estar presente no processo criativo e um melhor conhecimento do mundo profissional. Em nosso entender, o processo educativo ganharia assim um pendor mais prático e instrutivo.

Também no domínio crítico, Eisner é de opinião que o professor deve constituir-se como modelo, assumindo o papel de crítico. Isto significa que o professor deve utilizar as obras dos estudantes e as dos profissionais enquanto objectos de atenção crítica, comparando-as, analisando-as e avaliando-as, despoletando tanto quanto possível, a reacção dos alunos.

Como refere Ana Mae Barbosa (2005:43-44), baseando-se em Edmund Burke Feldman^[2], a linguagem artística pressupõe o desenvolvimento da técnica, crítica e criação, considerando o desenvolvimento crítico como o núcleo central da sua teoria. De acordo com Feldman, citado por Barbosa, “*a capacidade crítica desenvolve-se através do acto de ver*”, enquadrado por princípios de natureza estética, ética e histórica.

A capacidade crítica desenvolve-se ao longo das seguintes fases (ou processos) que, embora distintas, estão interligadas: descrição, análise, interpretação e avaliação.

Se, na descrição, se fixa a atenção no que se vê, já ao nível da análise se observa “*o comportamento do que se vê*” (Barbosa, 2005:43-44), enquanto a interpretação consiste na busca do significado da obra de arte e a avaliação se prende com o juízo de valor ou julgamento do objecto artístico.

Para Ana Mae Barbosa, o método de leitura da obra de arte de Feldman é fundamentalmente comparativo, uma vez que ele nunca propõe a leitura de uma só obra, mas antes propõe várias obras, exortando os alunos a tirar conclusões da leitura comparada das obras.

Como refere a autora, ao comparar as obras “*Monsieur Boileu at the Café*”, de Henri Toulouse-Lautrec, e “*Broadway*”, de Mark Tobey, com “*Nightawks*”, de Edward Hopper, e “*Woman I*”, de William de Kooning, “*a mera visualidade comparativa impõe a evidência da diferença dos comportamentos construtivos através de linhas e de massas*” (Barbosa, 2005:44).

No domínio cultural, Eisner reconhece a dificuldade em o professor se constituir ou assumir como modelo, em virtude de não se dispor de recursos para a *“investigação cultural dentro da arte”* e pelo facto de o modelo do investigador cultural não estar tão bem definido como o do pintor ou do crítico.

Contudo, deve ter-se presente que não existe praticamente nenhuma forma visual que não esteja relacionada com determinada corrente artística e não reflecta e se relacione com os valores culturais da época em que surgiu, pelo que, sempre que o professor se refira ou descreva estas relações, ele acaba por se constituir também como modelo na dimensão cultural do ensino da arte.

Esta perspectiva – o professor como modelo – é corroborada por James Doerter,^[3] citado por Eisner (2005), que, baseado num estudo que fez acerca da influência dos professores do ensino superior sobre o estilo de pintura dos seus alunos, é de opinião que, não só essa influência se exercia, como a grande maioria dos alunos se apropriava, durante o curso, do estilo de pintor do seu professor.

Embora, segundo o estudo de Doerter, seja muito provável que os professores de arte utilizem como critérios para avaliar as obras dos seus alunos, as qualidades relacionadas com as suas próprias obras (o que poria em causa o princípio da independência estilística dos alunos), Eisner adverte que esta situação não tem que ser inevitável, pelo que os professores podem ajudar os alunos a encontrar aquilo que eles procuram. Neste caso, os professores devem tentar participar do universo e da estrutura de referência dos alunos.

Um dos aspectos que deve estar presente, sobretudo na metodologia da resolução de problemas, prende-se com a relação entre as condições propostas pelo professor e as oportunidades ou opções de escolha dos alunos. Para Eisner, quanto maior for o número de condições impostas pelo professor, menores serão as possibilidades de escolha dos alunos.

Assim, se o professor, para além da indicação do projecto, sugerir também os materiais a utilizar, o tempo e o método de execução, etc., restarão menos oportunidades de escolha, enquanto, pelo contrário, se o professor se limitar apenas, por exemplo, à indicação do projecto, as possibilidades de escolha dos alunos aumentarão significativamente. Aos alunos, ser-lhes-iam dadas oportunidades de definirem, por exemplo, os materiais, o tempo e o método de execução, critérios, etc.

Eisner adverte que não se deve inferir qualquer tipo de valor sobre a relação que deve existir entre as condições definidas pelo professor e as oportunidades de escolha dos alunos. Contudo, o autor sublinha que, quanto maior for a capacidade do aluno para fazer face aos problemas, menor será a necessidade do professor introduzir ou impor condições.

Como refere o autor, no ensino das artes, deve haver reciprocidade entre as condições definidas pelo professor e as oportunidades de escolha dos alunos. Contudo, a definição, pelo professor, das condições de partida mais adequadas deve ser determinada em função dos alunos e em função dos objectivos do programa educativo.

Importa que os alunos, ao longo do processo educativo, desenvolvam a capacidade de resolver os problemas visuais com que se vão confrontando e, ao mesmo tempo, adquiram e desenvolvam atitudes e habilidades que promovam o seu desenvolvimento artístico, depois de concluído o percurso escolar.

As condições impostas pelo professor não deverão ser muito diferentes daquelas com que os alunos se verão confrontados no mercado de trabalho.

Se, nos domínios da pintura e da escultura, os artistas estão menos condicionados no seu processo criativo, já os designers se vêem confrontados com um conjunto de requisitos muito específicos imposto pelo cliente.

Na opinião de Eisner (2005:174), ser competente significa ser capaz de enfrentar, com sucesso, *“um problema com grande quantidade de limitações”*.

Em *“El Arte y la creación de la mente”*, Eisner sublinha a importância da aprendizagem em contexto de grupo, uma vez que, na prática artística, o aluno não aprende apenas a trabalhar com os materiais, aprende também com os colegas.

Esta aprendizagem não se esgota na adopção de regras e normas sociais, formas de estar ou de conduta. Consiste também na possibilidade que cada aluno tem de conversar e partilhar com os outros o seu trabalho. A prática artística em conjunto, ou em contexto de oficina, constitui uma excelente oportunidade de aprendizagem, em que cada aluno se constitui, face aos demais, como modelo.

Segundo o autor, esta concepção social das fontes – onde e como aprendem os alunos – é designada por *“aprendizagem situada”* (Eisner, 2004:115), uma vez que o aluno se *“situa”* num determinado contexto, caracterizado por condições sociais e materiais, o qual constitui uma fonte de aprendizagem. São estas situações ou contextos que podem ser criadas pelos professores.

Nas palavras de Eisner, crê-se que as raízes teóricas da concepção social da aprendizagem residem nas obras de Lev Vygotsky e Alexander Luria, ambos psicólogos russos, que, na década de 30 do século XX, estudaram o impacto do contexto social no desenvolvimento cognitivo dos camponeses russos.

Contudo, já antes esta ideia fora desenvolvida por John Dewey (2002:23-24), ao conceber a escola como um *“centro de vida comunitária”*, onde os alunos são animados por um sentimento de pertença e por um espírito de partilha comum.

Também para Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain, recai sobre o professor a tarefa de criar o ambiente propício à exploração, à produção artística e ao desenvolvimento da criatividade. Na opinião dos autores, o professor deve ser uma pessoa cordial e amistosa.

Com base num estudo sobre as relações entre o comportamento do professor e a quantidade de trabalho realizado pelos alunos, verificou-se que existia uma *“relação directa, entre o conceito que os alunos tinham do seu professor de arte, como pessoa cordial e amistosa, e a produção de trabalho”* (Lowenfeld e Brittain, 1984:91), fosse este proposto pelo professor ou por iniciativa dos alunos.

O referido estudo foi realizado por Cogan^[4], tendo sido analisado o trabalho de aproximadamente mil alunos do ensino secundário.

Lowenfeld e Lambert Brittain referem ainda outros estudos que corroboram o estudo anterior. Os autores, E. Lippert e R. V. White, referenciados por Lowenfeld e Brittain, na obra *An experimental study of leadership and group life* (1960), procuraram assinalar os efeitos dos líderes sobre os alunos, quando se comportavam de forma autoritária, democrática ou assumiam uma atitude passiva e de indiferença.

O papel do líder autoritário consistia em dar instruções, criticar ou aprovar, já o líder democrático fazia sugestões, ouvia e acolhia as opiniões dos alunos, enquanto o líder indiferente não se envolvia no trabalho dos alunos e apenas prestava informações quando lhe era solicitado.

Quando, no decorrer da experiência, os líderes mudaram de grupo, verificou-se um aumento significativo da actividade dos alunos que antes estiveram sob o acompanhamento do líder autoritário, pois os alunos que foram acompanhados pelo líder democrático tiveram a oportunidade de expressar as suas diferenças individuais, manifestaram menor irritabilidade e agressividade face aos colegas do grupo.

Para os autores, o professor de arte deve ser uma pessoa flexível, capaz de rever a cada momento os seus planos, dando espaço às propostas e ao entusiasmo dos alunos. Contudo, a flexibilidade do professor só fará sentido desde que ela concorra para que a expressão do aluno se consubstancie na produção de uma forma artística.

Howard Gardner (1999:83), juntamente com os colegas do Projecto Zero, conceberam os *“projectos de âmbito ou de domínio”* e as *“pastas”* como meios educativos para fomentar a abordagem integrada da produção artística, da percepção e da reflexão.

Os projectos de âmbito são, segundo o autor, *“conjuntos ricos e absorventes de exercícios sobre o currículo”* (Gardner, 1999:83), concebidos pelo docente para proporcionar aos alunos a aquisição de conceitos e práticas consideradas relevantes e fundamentais para uma determinada forma de arte. De um modo geral, este tipo de projectos prolonga-se por um período de tempo significativo e é desenhado de modo a ter um sentido útil para os alunos e as aprendizagens são para eles significativas.

Como referem Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain (1984:26), *“Actualmente, a gente perdeu, em grande medida, a capacidade de se identificar com o que faz”* e a escola tem feito muito pouco para compensar essa perda. O sistema de ensino tem recompensado sobretudo as respostas correctas, a capacidade de recordar, no momento oportuno, a informação retida, mas pouco tem contribuído para que os alunos aprendam a utilizar essa informação para a resolução dos problemas e sintam que a aprendizagem tem para eles um sentido útil. Para os autores, “não há expressão artística possível” sem que os alunos se identifiquem com as actividades realizadas e com os materiais nelas utilizados.

Os projectos de âmbito devem ser entendidos como motivo de interesse pelos alunos e constituir uma oportunidade para que eles se identifiquem com o que fazem, como referem Lowenfeld e Lambert Brittain.

Como complemento dos projectos, Gardner e os investigadores do Projecto Zero propõem as *“pastas”*, consistindo estas em registos sobre a exploração, a revisão e outros aspectos sobre o processo de concepção e produção da forma artística do aluno. Nas palavras do autor, *“as nossas pastas estão deliberadamente pensadas para ser recordações de obras em processo”* (Gardner, 1999:84).

Uma pasta de aluno sobre artes visuais contém planos para obras de arte, esboços preliminares, esboços mais elaborados, críticas sobre o processo, textos de reflexão sobre o desenvolvimento da obra, notas sobre os materiais utilizados, referências a outros projectos, etc.

Os projectos de âmbito e as pastas reflectem, na opinião de Gardner, a convicção de que os alunos aprendem melhor e de modo mais integrado quando envolvidos em actividades que tenham lugar durante um tempo considerado adequado, que sejam significativas para os alunos e com as quais se identifiquem e que permitam, ao mesmo tempo, a aquisição do conhecimento artístico, perceptivo e reflexivo.

Ainda no que se refere à dimensão produtiva, existem vários estudos relacionados com o ensino das artes. De entre estes estudos, Eisner destaca uma

investigação sobre os efeitos do currículo extenso e do currículo profundo sobre as atitudes e habilidades dos alunos para as artes.

Este estudo vem corroborar a opinião de Eisner relativamente aos programas de arte em que é proposto aos alunos uma variedade significativa de materiais e projectos durante períodos de tempo curtos e que exigem diversas habilidades. Para Eisner, é provável que os alunos não desenvolvam adequadamente essas habilidades.

O estudo a que Eisner se refere foi levado a cabo por Kenneth Beittel e Edward Mattil e consistiu no desenvolvimento de um currículo extenso e profundo junto dos alunos durante um ano lectivo.

Para efeitos do estudo, entende-se por enfoque profundo, o programa de ensino em que os alunos se concentram durante um período de tempo razoável numa área de estudo concreta. Na opinião dos investigadores, podem ser desenvolvidas diferentes actividades dentro dessa área, permitindo transitar facilmente de um problema para outro.

Já o enfoque extenso caracteriza-se pela variedade de temas e actividades do programa educativo a que estão sujeitos os alunos.

Os investigadores chegaram à conclusão que, no caso dos alunos que trabalhavam num programa profundo, as suas pinturas apresentavam maior qualidade estética e eram dotadas de maior grau de espontaneidade, relativamente às realizadas pelos alunos que eram submetidas a um programa extenso.

Para Beittel e Mattil, referidos por Eisner, a espontaneidade é consequência, tanto do controle, como da confiança, sendo estas capacidades e atitudes melhor adquiridas e desenvolvidas em programas mais intensivos, com recurso a menor número de meios, do que em programas em que os alunos transitam mais rapidamente de actividade em actividade. Assim, na opinião dos investigadores, “quando não se tem capacidade, a confiança diminui e aparece a tensão e a rigidez” (Eisner, 2005:179).

Referências Bibliográficas

ARNHEIM, Rudolf. (1980) *Arte e Percepção Visual – Uma Psicologia da Visão Criadora*, S. Paulo, Pioneira – Thomson Learning.

ARNHEIM, Rudolf. (1999) *Consideraciones sobre la Educación Artística*, Barcelona, Paidós Estética.

ARNHEIM, Rudolf. (2002) “*Arte e Percepção Visual*”, S. Paulo, Proneira Thomsom Learning.

BARBOSA, Ana Mae, (2005). “*A imagem no ensino da arte*”, S. Paulo, Editora Perspectiva.

DEWEY, John (2000). *A Escola e a Sociedade, a Criança e o Currículo*, Lisboa, Relógio d'Água.

EISNER, W. Elliot, (1999). Prólogo à obra *Consideraciones sobre la educacion artística*, de R. Arnheim, Barcelona, Paidós Estética.

EISNER, W. Elliot, (2004). “*El Arte y la Creación de la Mente*”, Barcelona, Paidós.

EISNER, W. Elliot, (2005). “*Educar la Vision Artística*”, Barcelona, Paidós.

FUNCH, Bjarne Sode, (2000). “Tipos de Apreciação Artística e sua Aplicação na Educação de Museu” in *Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares*, coordenação de João Pedro Fróis, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. pp.109-125

GARCIA, Luisa M. Martinez e PÉREZ, Rosário G. (1998), “*Las Artes Plásticas y su función en la Escuela*”, Ediciones Aljibe.

GARDNER, Howard, (1999). “*Educación Artística y desarrollo humano*”, Barcelona, Paidós Educador.

GOMEZ, A. Perez e SACRISTÁN, J. Gimeno (1989). “*La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*”, Madrid, Akal – Universitária.

HARGREAVES, Andy (2000). “*Compreender a educação na era pós-moderna*”, in introdução à obra *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas curriculares*, Porto, Porto Editora.

HARGREAVES, David J. (1997). *Infancia y educación artística*, Madrid, Ministério de Educación y Cultura e Ediciones Morata.

LOWENFELD, Víctor e BRITAIN, W. Lambert. (1984) “*Desarrollo de la Capacidad creadora*”, Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

READ, Herbert, (1970). “*A Educação pela Arte*”, Lisboa, Edições 70.

Reference According to APA Style, 5th edition:

Raposo, F. ; (2014) Contributos para um melhor desempenho dos docentes de Artes Visuais. *Convergências - Revista de Investigação e Ensino das Artes*, VOL VII (13) Retrieved from journal URL: <http://convergencias.ipcb.pt>