

BEATRIZ MATIAS MARTINS DE ANDRADE BOTELHO

**“OCEANO ATLÂNTICO”
EXPERIÊNCIA DE TRIDIMENSIONALIDADE EM
EDUCAÇÃO VISUAL**

Orientadora: Prof^a Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto da Educação**

**Lisboa
2022**

BEATRIZ MATIAS MARTINS DE ANDRADE BOTELHO

“OCEANO ATLÂNTICO”
EXPERIÊNCIA DE TRIDIMENSIONALIDADE EM
EDUCAÇÃO VISUAL

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre no Curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, perante o júri, com o Despacho Reitoral N°172/2022, de 29 de abril de 2022, com a seguinte composição:

Presidente – Prof. ^a Doutora Rita Isabel Fontes da Costa Carvalho, por delegação do Prof. Doutor Hugo Miguel Marques das Neves Barata

Arguente – Prof^a Doutora Inês Maria Andrade Marques

Orientador - Prof^a Doutora Maria Constança Pignateli deSousa e Vasconcelos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto da Educação

Lisboa

2022

Epígrafe

“O património é obra humana resulta da história e da cultura. Mas há realidades naturais que se transforma, pela história, pela cultura e pela técnica, em obras de património. Assim é com o mar para os portugueses” (António Barreto – 2019)

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais pelo apoio que me deram em todas as fases da minha vida, que se revelou crucial para a elaboração deste mestrado, especialmente a compreensão e a motivação com que pude contar ao longo destes anos.

Agradeço à Professora Maria Constança Vasconcelos, coordenadora do Mestrado, Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade Lusófona por ter aceitado ser minha orientadora da tese, bem como o seu apoio.

Agradeço à Professora Maria Luzia Lourenço por ter aceitado ser minha orientadora na prática supervisionada, pelo seu apoio, empenho e paciência que teve para comigo, durante este atípico ano de 2021, que obrigou a alterar e adaptar novas estratégias para que se pudesse desenvolver o trabalho e alcançar os objetivos determinados.

Agradeço ainda à direção da escola e aos demais funcionários que, quando necessário, sempre me apoiaram e a todos aqueles que me ajudaram com as suas valiosas críticas e por partilharem as suas vivências e opiniões escolares.

Agradeço ainda aos alunos com quem vivenciei a arte do ensino. Foram momentos de aprender, ensinar e crescer. Percebi com eles o desafio e o entusiasmo da educação. Foi um gosto.

Resumo

O ensino das Artes Visuais, através dos conhecimentos específicos, do potencial agregador e do conjunto de experiências que o seu processo criativo pode proporcionar, assume um papel fundamental na formação e desenvolvimento da identidade dos alunos e no sistema educativo.

A aplicação da metodologia projetual, aliando a investigação e o saber de diferentes domínios e de diferentes realidades culturais, sobre um tema agregador relativo ao património natural, foi determinante para suscitar o interesse dos alunos para o projeto “Oceano Atlântico”. Através da concretização real procedeu-se à transferência do conhecimento teórico e abstrato, à apropriação da metodologia de trabalho e ao desenvolvimento do pensamento crítico, autónomo e criativo.

A metodologia de trabalho considerou as fases de Pesquisa/Investigação; Composição Visual; Planificações/Experimentações Visuais; Materializações/Objeto final e Montagem da Exposição. Em cada fase foi efetuado um ponto de controlo para reflexão e avaliação do grau de concretização. A aplicação das metodologias de ensino/aprendizagem sustentou um pensamento reflexivo, analítico e interpretativo que permitiu explorar e aprofundar o conhecimento. O processo criativo desenvolvido, com recurso aos pontos fortes das metodologias do ensino das artes visuais, permitiu transformar dificuldades em oportunidades efetivas de trabalho e revelou-se muito vantajoso na definição de intervenções pedagógicas.

Palavras-chave: Metodologia, Conhecimento, Criatividade, Artes Visuais, Cultura, Processo, Ensino-Aprendizagem

Abstract

The teaching of Visual Arts, through the specific knowledge, the aggregating potential and the set of experiences that its creative process can provide, assumes a fundamental role in the formation and development of the students' identity and in the educational system.

The application of project methodology, combining research and knowledge from different domains and different cultural realities, on an aggregating theme related to natural heritage, was decisive in arousing the students' interest in the "Atlantic Ocean" project. Through actual implementation, theoretical and abstract knowledge was transferred, work methodology was appropriated and critical, autonomous and creative thinking was developed.

The work methodology considered the phases of Research/Research; Visual Composition; Planning/Visual Experimentation; Materialization/Final Object and Exhibition Assembly. In each phase a control point was made for reflection and evaluation of the degree of achievement. The application of the teaching/learning methodologies supported reflective, analytical and interpretative thinking which allowed for the exploration and deepening of knowledge. The creative process developed, using the strengths of the teaching methodologies of the visual arts, allowed for the transformation of difficulties into effective work opportunities and proved to be very advantageous in the definition of pedagogical interventions.

Keyword: Methodology, Knowledge, Creativity, Visual Arts, Culture, Process, Teaching-Learning

Abreviaturas:

AEDFL	Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre
DGE	Direção Geral da Educação
2D	Bidimensionalidade
3D	Tridimensionalidade
p./pp.	Página/s

Índice

Introdução	10
Parte 1 - Enquadramento teórico	16
Capítulo 1 – O processo criativo e o ensino	17
1.1. O processo criativo	17
1.2. Evolução do conceito de criatividade	19
1.3. Criatividade e ensino	21
Capítulo 2 - A Importância do ensino artístico na educação	24
2.1. O Ensino artístico	24
2.2. O Ensino das artes visuais na contemporaneidade	32
2.3. Ensino das artes, qual é a função do professor?	34
2.4. A metodologia projetual	35
Parte 2 – Parte Empírica	41
Capítulo 3 - Problemática, objetivos e opção metodológica	42
3.1. Problemáticas questões de partida e objetivos	42
3.2. Opção metodológica	43
Capítulo 4 – Contexto da prática educativa	45
4.1. Caracterização do agrupamento de escolas D. Filipa de Lencastre	45
4.2. Caracterização das turmas	48
4.3. Estratégias utilizadas	50
Capítulo 5 - Plano de Ação	54
5.1. Planificação da unidade didática, metas curriculares e aprendizagens essenciais	54
5.2. Critérios de avaliação e níveis de desempenho dos alunos	54
5.3. Planificação da unidade didática “Oceano Atlântico”	55

5.4.	Apresentação da Unidade Didática “Oceano Atlântico”	60
5.5.	Fases e desenvolvimento do Projeto “Oceano Atlântico”	63
5.6.	Dados relacionados com a observação, em contexto de aula	81
5.7.	Questionários	82
5.8.	Avaliação dos resultados	86
	Conclusão	89
	Anexo	I

Índice de Figura

Figura 1: Metodologia Projetual.....	38
Figura 2: Fotografia dos edifícios do AEDFL.....	45
Figura 3: Sede (Átrio).....	46
Figura 4: Sede (Átrio).....	47
Figura 5: Metodologia de Investigação-Ação	51
Figura 6: Metodologia Projetual.....	52
Figura 7: Metodologia Projetual – Estratégia “Oceano- Atlântico”.....	52
Figura 8: Curiosidades, Exemplos de Composições Visuais e Enunciados	62
Figura 9: Dicionário de Conceitos (1/3).....	64
Figura 10: Dicionário de Conceitos (2/3).....	65
Figura 11: Dicionário de Conceitos (3/3	66
Figura 12: Exemplos de trabalhos de artísticos	67
Figura 13: Planificação/Composição Visual	73
Figura 14: Materialização /Objeto Final	76
Figura 15: Materialização/Objeto Final	77
Figura 16: Exposição Final.....	79
Figura 17: Pormenor da Exposição Final	80
Figura 18: Peixes, 4º Ano B	80
Figura19: Diário gráfico – Exemplos	82
Figura 21 – Gráficos dados dos inquéritos	85

Índice de Tabelas

Tabela 1: Caracterização de turma 7 ^a D	49
Tabela 2: Caraterização de turma 7 ^a E	50
Tabela 3: Critérios de avaliação e níveis de desempenho(adepl)	54
Tabela 4: Planificação da unidade didática (fonte própria)	58
Tabela 5: Dados das respostas aos questionários (1/2 fonte própria)	84
Tabela 6: Dados das respostas aos questionários (2/2) (fonte própria).....	84

Introdução

Quer num passado mais longínquo, quer nos dias de hoje a vivência em sociedade assenta na partilha de um conjunto de valores morais, éticos, jurídicos, económicos e sociais, estabelecidos através de modelos de organização, com maior ou menor grau de determinação, e em estruturas hierárquicas de poder, de governação, decisivos para o bem-estar dos cidadãos. O acesso à educação pelos cidadãos e o processo educativo são aspetos basilares para as sociedades mais avançadas, para aquelas que conseguem proporcionar melhor bem-estar aos seus povos. Se no passado, a aprendizagem se concretizava essencialmente através da cultura e da transferência de conhecimentos de forma informal, atualmente o ensino é uma função intencional, assumida pela sociedade, e pelos Estados, de forma estruturada e organizada, cabendo às escolas o papel fundamental de assegurar o processo educativo e, particularmente ao professor atingir esse propósito. Neste sentido, o professor é um instrumento ao serviço do objetivo maior de proporcionar igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento do cidadão, direitos esses inalienáveis.

A *Direção Geral da Educação* (DGE), unidade orgânica que integra o *Ministério da Educação*, que tem por missão “formular, conduzir, executar e avaliar a política nacional relativa ao sistema educativo, no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar, e a política nacional de juventude e desporto, bem como articular, no âmbito das políticas nacionais de promoção da qualificação da população, a política nacional de educação e a política nacional de formação profissional”, nas suas orientações defende que cabe ao professor, para além de propiciar atitudes e valores construtivos, estimular a curiosidade, a autonomia, o rigor intelectual e criar condições para o sucesso da educação, tornando a escola atrativa.

Segundo a DGE, em o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, homologado pelo Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, a educação orientada para o desenvolvimento da autonomia, criatividade, imaginação e curiosidade é entendida como um instrumento essencial para a formação de cidadãos com sentido crítico, que possam analisar e questionar o mundo que os rodeia, intervir ativa e conscientemente na sociedade. Neste sentido, atenta-se ao papel peculiar que o ensino das Artes Visuais pode assumir no contexto do processo educativo.

Efland (2002) destacou que, ao longo da história da cultura humana, a função da arte foi sempre a "construção da realidade" e afirma que assim o continuará a ser. O autor defende que a construção e representação da realidade ou do mundo imaginário inspira a criação humana, levando-a produzir uma alternativa para si mesma. Se a arte é um reflexo do ser humano, e muitas vezes representa a sua identidade cultural e essência ideológica, então é inegável a sua importância nos currículos escolares, a par das outras disciplinas do curso.

É com esta constatação, que se considera importante refletir sobre o posicionamento e valorização das artes visuais nos programas curriculares e ainda, em que medida a sua integração nos currículos potencia o desenvolvimento cognitivo, o pensamento crítico e criativo, a autonomia, a motivação e a proatividade.

Segundo Read, 1982, é possível educar os sentidos a partir da noção da inteligência e do raciocínio pois “é apenas na medida em que estes sentidos se relacionam harmoniosa e habitualmente *com o mundo exterior que se constrói uma personalidade integrada*”.

“*Esthetic experience is a manifestation, a record and celebration of the life civilization, a means of*” Para o filósofo Dewey (1980) em *Art as Experience*, a arte integra os propósitos e valores da vida, nasce dos processos de interação entre o organismo e o meio, é entendida como uma forma de ligação às experiências quotidianas e uma forma de experiência que promove a dimensão estética. Destacando que a arte permite a comunicação entre culturas, promovendo a sua compreensão, para Dewey é a partir da arte que se conhecem as civilizações mais afastadas e estranhas ao indivíduo.

Promoting its development is also the ultimate judgment upon the quality of a civilization.” (Louise Fishman at Cheim & Read, 2015).

O ensino, particularmente, através das artes, acrescenta riqueza interior não apenas no sujeito alvo da ação, como também nos outros, transmitindo-o para a sociedade, valorizando-a como um todo social, através das interações sociais. O ensino das artes permite o desenvolvimento de aspetos da formação, enquanto ser individual e enquanto ser social e cultural, levando a um maior conhecimento e uma melhor compreensão sobre diferentes realidades e, nesse sentido a uma maior harmonia e ordem, nas sociedades.

A abordagem através da educação artística a outros domínios do conhecimento, com a integração transversal de conteúdos e diferentes perspetivas, que as várias disciplinas podem proporcionar, incluindo circunstâncias históricas, sociais, políticas e culturais permite a valorização e a sensibilização para a salvaguarda do património cultural e ambiental, e pode, em diferentes contextos, através de ações artísticas práticas e experimentais, numa conceção

projetal de trabalho individual ou coletivo, quer seja no âmbito de turma, escola ou comunidade, contribuir para despertar nos jovens o sentido de pertença e um maior conhecimento do valor cultural da comunidade onde se insere.

Uma proposta pedagógica consistente exige uma praxis educativa à altura, integradora e contextualizada, que reconheça as necessidades dos jovens, que promova relações cooperativas entre os participantes, alunos, professores, comunidade, que permita a reflexão e desperte o interesse nos jovens para temas que sejam importantes para as suas vivências, capazes de os agregar em torno de ideais, tal como por exemplo a salvaguarda do património cultural e ambiental.

A preservação do ambiente constitui uma problemática amplamente discutida e divulgada por organismos nacionais e internacionais com vista à consciencialização das sociedades para as alterações climáticas, para os fenómenos naturais extremos e para a necessidade e urgência da valorização, salvaguarda e proteção do ambiente e dos ecossistemas, do planeta pensado na sua globalidade, como um todo essencial para a vida humana.

A Educação para o Património ambiental requer, desta forma, um trabalho pedagógico e educativo que se deve implementar sistematicamente, no seio das instituições escolares, abrangendo a comunidade de forma significativa.

António Barreto, (2019) refere que “O património é obra humana e resulta da história da cultura. Mas há realidades naturais que se transformam, pela história, pela cultura e pela técnica, em obras de património. Assim é com o mar para os Portugueses.”

O ensino das artes visuais, recorrendo ao vasto património cultural e ambiental, pode ser entendido como um instrumento para instruir, formar e capacitar cidadãos mais conscientes, para que, num futuro próximo, assumam um papel ativo na sociedade, trazendo novas visões, criações e soluções que defendam, assegurem e promovam o desenvolvimento desse mesmo património cultural e ambiental.

O trabalho realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada foi conduzido e direcionado a partir de conceitos operadores comuns à arte como sejam, a pintura, escultura, design, literatura, fotografia, património cultural, peças fundamentais para a reflexão e aplicação formal e informal de metodologias e práticas, em ambientes físicos e digitais, que orientaram a experiência para o desenvolvimento desses conceitos, aplicados num contexto de interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento, tais como biologia, física, história, geografia, literatura, cidadania, para consolidação do conhecimento e exploração das potencialidades da disciplina.

Importa então perceber de que forma esse trabalho contribuiu e permitiu desenvolver as competências que se consideram tão relevantes para o desenvolvimento da autonomia, criatividade, imaginação e curiosidade nos jovens.

Por outro lado, o processo criativo foi concebido numa perspetiva projetual, de modo a integrar faseadamente o desenvolvimento das etapas de investigação, compreensão, criação e realização, tendo em consideração a aplicação mais adequada aos objetivos em concreto da metodologia projetual, incorporando alguns aspetos e reflexões da metodologia investigação-ação.

Estas metodologias foram as ferramentas adotadas para uma melhor identificação e compreensão dos problemas e procura de solução para os mesmos. Ao mesmo tempo, de uma forma simplificada e objetiva, permitiu explicar abordagens e a experenciação de etapas que integraram deliberadamente um processo de tentativa/erro, na busca das melhores soluções, o que, por vezes, proporcionou sentimentos de frustração muito relacionadas com a fase do desenvolvimento individual dos alunos e numa cultura atual que se designou de “imediatismo”, associada ao conceito de sociedade consumista.

As etapas do processo criativo foram apresentadas aos alunos através do domínio da tridimensionalidade, tendo como tema o “Oceano Atlântico, e suportadas nas metodologias/estratégias de aprendizagem. Neste contexto, importa avaliar a vantagem da aplicação deste processo criativo, no âmbito do desenvolvimento do projeto artístico e ainda a capacidade de perceção e interiorização pelos alunos das etapas necessárias para a execução do trabalho e, inclusivamente, dos seus benefícios e potencialidades para aplicação em outros trabalhos e noutras disciplinas, fazendo-se salientar que estas mesmas etapas se aplicam de forma similar, permitindo um maior controlo sobre o processo alvo de estudo ou de trabalho.

A dissertação que se apresenta, enquadra-se no âmbito do curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais, no 3º ciclo, do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a decorrer na Universidade Lusófona de Lisboa, no ano letivo de 2020/2021, guiada pela investigação empírica, resultante da experiência pedagógica em Prática de Ensino Supervisionada, na disciplina de Educação Visual, em duas turmas do 7º ano e numa turma, convidada, do 4º B, do Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre (AEDFL).

Durante as primeiras semanas do estágio, foi possível constatar que uma parte significativa dos alunos não se encontrava motivada para o ensino das artes visuais, revelando desinteresse, falta de colaboração nas aulas, e inclusivamente um certo preconceito para com a importância ou necessidade da disciplina.

Alguns alunos referiam apreciar a disciplina, mas não a considerar importante para a sua formação pessoal, no contexto da escola, e para as suas futuras opções e cursos.

Por outro lado, foi ainda relevante verificar, em ambiente informal de sala de aula, que os alunos consideravam não deterem aptidões artísticas, que julgavam necessárias e até essenciais para execução de trabalhos. Referenciavam, neste contexto, características associadas à capacidade de produzir novas ideias, ou seja, à criatividade e inventividade, aspetos fundamentais para o desenvolvimento da disciplina de artes visuais, para além do não saber fazer. Revelaram ainda um certo desconhecimento e mesmo desinteresse, do ponto de vista de aprendizagem da própria cultura, das tradições, da história, indiciando sentimentos de indiferença e desvalorização sobre diversos temas, uns por proximidade e presença no seu quotidiano e noutros casos, precisamente pelo motivo contrário, por serem sobre temáticas distantes ou antigas e como tal, ultrapassadas.

Estas constatações ajudaram a posicionar e definir as estratégias para trabalhar os aspetos relacionados com a criatividade. Deste modo, identificou-se a necessidade de definir intervenções pedagógicas coerentes que trabalhassem as fragilidades, realçando as capacidades e as competências existentes dos alunos, para criar um ambiente propício à motivação para o projeto, no pressuposto de que o pensamento crítico, autónomo e a criatividade são capacidades essenciais para a formação e desenvolvimento dos jovens e que, por esse motivo, devem ser estimuladas, independentemente das suas perceções e das opções pessoais e profissionais que, no futuro, venham a tomar.

Identificadas as problemáticas, formulou-se a questão de partida que norteou a pesquisa, numa perspetiva de investigação-ação, associada à metodologia projetual, ou seja: Em que medida as potencialidades das abordagens artísticas, na implementação de projetos criativos de carácter interdisciplinar, especificamente no caso da disciplina de Educação Visual, podem promover o conhecimento do património e potenciar a relação da escola com a comunidade?

Porém, a abrangência da questão e as problemáticas identificadas deram origem a desdobramentos, que se foram impondo à medida que se estabeleciam diretrizes práticas e teóricas para prosseguir o estudo. Assim, formularam-se ainda as seguintes questões:

Qual a relevância do ensino das artes visuais para articulação e desenvolvimento de competências transversais, independentemente da especificidade curricular das disciplinas?

Como se delineiam os programas de artes visuais no que concerne à educação para o património e cultura e para a sensibilização dos alunos e sua intervenção na comunidade?

Como contribuem as metodologias da investigação-ação e projetual, através das etapas do pensamento criativo, para a compreensão do mundo da bidimensionalidade e tridimensionalidade?

Como se posicionam os conselhos de turma no que respeita à concretização de projetos interdisciplinares que promovam a relação escola/comunidade?

O tema do projeto, “Oceano Atlântico”, aborda um dos patrimónios naturais mais inspiradores e estimados dos portugueses e suscitou, de forma muito espontânea, o interesse e curiosidade nos alunos. Considerou-se assim, que o projeto reunia os requisitos de trabalho para as turmas em questão, porquanto permitia assegurar o desenvolvimento das capacidades criativas e da desejada interdisciplinaridade, abrangendo as diversas áreas do saber, para resposta aos anseios dos alunos quanto à importância da disciplina para a sua formação, ao mesmo tempo que permitia promover o relacionamento entre a escola e o meio, a par da sensibilização para o conhecimento e defesa do património natural cultural, com potencial para delinear múltiplas estratégias e interações pedagógicas.

No que diz respeito às conceções sobre a educação com base na educação artística, mais propriamente no ensino das artes visuais, considerou-se essencialmente o pensamento dos autores: *Munari, A. Latorre, Marín, Ariana Cosme*.

A dissertação foi estruturada em duas partes: Uma parte teórica, composta por 2 capítulos, onde se apresenta a evolução do pensamento do ensino artístico e da sua importância para o ensino e desenvolvimento da criança/jovem, bem como conceitos, metodologias de trabalho, definição de domínios de aprendizagem, objetivos e critérios de avaliação e níveis de desempenho. E uma parte empírica, composta por 3 capítulos onde se expõe as metodologias e estratégias de trabalho adotadas, os processos de planificação das aulas e os trabalhos executados pelos alunos, incluindo as etapas seguidas pelos alunos no processo de trabalho.

Tendo em consideração as aprendizagens estabelecidas para a disciplina, o projeto “Oceano Atlântico” foi colocado aos alunos como um projeto coletivo, onde competia a cada aluno criar uma peça artística para integrar uma instalação, pertencente às turmas D e E, do 7º ano, conjuntamente com a turma convidada do 4º ano, numa exposição alargada, de âmbito escolar, a efetuar no final do período, de acordo com o tema estabelecido, considerando a tridimensionalidade (bidimensionalidade, para a turma convidada) com aplicação das técnicas de desenho, pintura e escultura.

Parte 1 - Enquadramento teórico

Capítulo 1 – O processo criativo e o ensino

1.1. O processo criativo

Num mundo global, dinâmico e competitivo a criatividade assume particular relevância. As suas características são muito úteis para uma resposta atempada, mas refletida, aos desafios da atualidade. A criatividade é uma competência transversal, necessária para o desenvolvimento das diversas áreas ou funções na sociedade, na política, na economia, na ciência e nas artes. A criatividade promove novas soluções e mostra-se um veículo de inovação, de originalidade, diferenciador e indutor de valor.

Muitos teóricos defendem que a criatividade é um potencial humano e um atributo dos seres racionais. A atividade criativa é assim vista como intrinsecamente humana, uma vez que só é reconhecido ao ser humano a capacidade de agir perante circunstâncias desconhecidas e reagir a estímulos imprevistos, para criar um propósito, uma busca, uma solução para um problema, ou seja, uma direção e uma intenção definida. Para Saturnino de la Torre (2005): *“Todos os seres humanos têm a capacidade de gerar novas ideias, esta é uma capacidade inata que cada pessoa desenvolve consoante as suas predisposições e os estímulos recebidos na infância”*.

A criatividade assume então um carácter transformador, pois como refere Saturnino de la Torre (2003)

“Todo o ato criativo é, em última síntese, uma «transação» entre a pessoa e o meio.” O entendimento do mundo passa pelos estímulos sensoriais, pelas recriações mentais e imaginativas que elaboramos para dar resposta aos problemas.”

Martha Bambini, (2005) “Criatividade no Ambiente Organizacional - Abordagem sob a Ótica da Relação entre o Indivíduo e seu Trabalho”, refere que “As visões de criatividade variam no tempo bem como no lugar.”, aspeto que assume particular importância, no contexto do processo educativo atendendo ao carácter evolutivo do binómio ensino/aprendizagem.

De acordo com Bonnie Cramond (2008), criatividade é «arte, inteligência, génio, imaginação, ingenuidade, inspiração, invenção, inovação, originalidade, engenho, talento e visão». Contudo, embora estas palavras descrevam elementos da criatividade, por si só, não a definem.

A criatividade, enquanto conceito encerra uma enorme complexidade, podendo ser abordada pelas mais diversas perspetivas, sejam elas do ponto de vista da neurologia, da psicologia ou da pedagogia. Ao longo dos tempos, assiste-se a uma evolução no seu conceito e nas diferentes teorias e modelos que exploram e procuram explicar o pensamento criativo e

os seus métodos mentais, na busca de uma melhor percepção sobre o processo criativo, trazendo para o debate um conjunto de reflexões interessantes e úteis do ponto de vista pedagógico e, em particular, para o ensino das artes.

Criatividade e comunicação são termos que se aplicam ao pensamento do ser humano. Saturnino de la Torre (2003), explicita neste sentido, que só o homem cria, porque tem a capacidade de reconstruir o mundo e transferi-lo para símbolos.

Para a maioria dos investigadores, a originalidade, é, de entre os parâmetros cognitivos associado à criatividade, o mais consensual. Normalmente associa-se a originalidade a pessoas com talentos criativos.

O fator criatividade deve ser trabalhado na escola, para que os alunos sejam estimulados e treinados a refletirem, desde logo sobre o problema, numa perspetiva de estudo e de identificação das diversas vertentes que o mesmo pode assumir, para que seguidamente possam passar à exercitação da exploração das possíveis respostas, novas, diferentes, ajustadas aos problemas estudados, promovendo-se deste modo a capacidade dos jovens desenvolverem pensamento crítico e de relacionamento entre diferentes perspetivas ou variáveis de uma mesma problemática. Este treino, desenvolve e forma um pensamento refletido, aplicado de forma consistente ao longo do percurso educativo da criança/jovem conduz ao desenvolvimento de cidadãos mais capacitados e a um ambiente mais favorável para sociedade no seu conjunto.

Neste contexto de análise sobre a relevância do fator criatividade, não é possível esquecer a demonstração de capacidade de organização e de resposta da sociedade, como um todo global, a que assistimos durante o desenrolar da pandemia, COVID-19, que se manifestou no início do ano 2020, mesmo tendo presente as imperfeições. A importância da capacidade de inovação, de criação de soluções e de comunicação articulada, ficou bem patente, sendo claro que só num estágio de desenvolvimento superior e de maturidade do conhecimento, resultante de um investimento persistente, muitas vezes questionado, com a disponibilização, num curtíssimo espaço de tempo na conceção, produção e disponibilização de vacinas se atingiu uma capacidade de resposta nunca antes vivida

Saturnino de la Torre (2003) alerta para não se confundir a criatividade com a originalidade, pois são conceitos distintos, mas associados entre si, cujo entendimento está inteiramente relacionado com os valores éticos inerentes a cada comunidade. O carácter ético e o carácter emocional estão inteiramente ligados à pessoa e ao processo criativo. O carácter ético está inteiramente relacionado com a comunidade em que está inserido ou com os valores

inerentes a cada indivíduo. Já o carácter emocional, é comum à pessoa e ao processo criativo. Saturnino de la Torre, cita vários autores, entre eles, H. Maturana (1999), para quem o pensamento e os sentimentos se fundem na ação.

Para Moraes (1999), as emoções expressam a vivência de um indivíduo nas quais evolui a dimensão humana. Para este autor todas as obras são fruto de uma fusão do pensamento e do sentimento, sendo esta a prova de que o lado emocional acompanha a criatividade, a que designa «sentir e pensar» e que define como *“a ação em que o pensamento e o sentimento trabalham juntos.”*

Segundo (Kneller, 1972; Moraes, 2001; Runco, 2004), as particularidades e as capacidades, das pessoas criativas são:

- Fluência - aptidão para associar um grande número de ideias;
- Originalidade – capacidade de criar “conceitos” fora do senso comum e para conceber situações, objetos ou ideias diferentes das existentes;
- Flexibilidade - capacidade de gerar respostas que pertençam a diferentes domínios;
- Elaboração - competência para colocar uma ideia em prática - para torná-la o mais completa possível;
- Motivação/Curiosidade – habilidade para superar obstáculos;
- Sensibilidade– capacidade de exprimir e de libertar emoções;
- Confiança – capacidade de lutar e aceitar, sem se comparar ou se desvalorizar. Confiança em si mesmo e nas suas ideias, desde o momento da ideia à sua concretização.
- Bom senso e humor
- Imaginação – aptidão para perceber coisas que não existem, redefinir o problema.

1.2. Evolução do conceito de criatividade

Segundo John Dacey (1999), o entendimento do conceito de criatividade foi muito distinto ao longo da história da humanidade, sendo possível identificar três conceitos, substancialmente diferentes em épocas históricas. Até ao Renascimento, as ideias e inovações eram consideradas resultado de um processo misterioso, sobrenatural, como se se tratasse de um presente de entidades divinas. Esta visão encontra-se refletida em diversas obras, como por exemplo nos poemas épicos de “A Ilíada”, de Homero, ou na Bíblia, principalmente no Antigo Testamento. Nesse contexto, a mente abarcava dois domínios distintos da consciência, o da criatividade e o dos pensamentos. O domínio da criatividade era considerado o mais

importante e, nesse sentido, o artista era visto como um mensageiro dos Deuses. Para os gregos, os Deuses e Musas transmitiam as ideias criativas ao artista “*através da respiração*”, daí a expressão “*inspiração*”. Platão e Aristóteles consideravam que o domínio da criatividade tinha presente a loucura e o espírito das Musas. O domínio “pensamentos” estava reservado para o campo dos pensamentos mundanos produzidos exclusivamente pelo indivíduo.

A partir de certa altura, na Renascença, essa visão passou a dar lugar à ideia de que a criatividade estaria associada à herança genética do indivíduo.

William Duff, em 1767 foi um dos primeiros escritores a analisar a natureza do génio como uma propriedade da psicologia humana. Procura desmistificar o ato criativo, enquadrando o conceito numa vertente “biopsicológica”. Entendia que o processo criativo, artístico e científico, exigia imaginação, julgamento e gosto, destacando a imaginação como o factor com maior relevância para o génio.

William James (1842 –1910), filósofo e psicólogo americano, considerado por muitos como o “pai da psicologia americana” foi o primeiro psicólogo a fazer a associação entre o ambiente e a herança genética, indicando que, muitas vezes, a razão dos pais teria maior impacto na criatividade do que os genes. Considerava que a capacidade de aceder a ideias do inconsciente era vital para a originalidade. Segundo A. Vidal, Freud (1856-1939), veio relacionar os traços da personalidade com as experiências vividas na infância, que ficariam como que inacessíveis no inconsciente, não podendo ter este material criativo um verdadeiro impacto na vida consciente. Entendia que os conteúdos do inconsciente poderiam surgir a partir da alusão da palavras-chave nos pacientes, conduzindo a uma simbiose entre o inconsciente e o consciente que resolveria o trauma, podendo então, o ato criativo proceder à transformação de uma mente doente numa mente saudável.

No início do século XX, as influências contextuais e psicológicas assumiram relevância na explicação do processo criativo e o debate passou a centrar-se na relação das contribuições relativas da natureza versus criação.

Após a Segunda Guerra Mundial, o domínio da criatividade, anteriormente considerado uma capacidade do pensamento apenas concedida a indivíduos das artes, começa a ser reconhecida nas ciências exatas, passando a ser percecionada como uma capacidade necessária para a resolução de problemas e para a inovação. Finalmente, nas últimas décadas, verificou-se uma aceitação progressiva da teoria biopsicossocial, que assenta no princípio de

que os atos criativos resultam de uma interação complexa de forças biológicas, psicológicas e sociais.

Segundo Marina A. (1993) e Ana Bela Mendes em *A Educação da criatividade*, o homem possui uma inteligência criadora:

“(…) Adapta-se ao meio adaptando o meio às suas necessidades (...) Inventa possibilidades (...) a criação de novidades é exclusiva do Homem. O criador seleciona a sua própria informação, dirige o seu olhar sobre a realidade fixa as suas próprias metas (...) aumentamos o espaço que por natureza nos correspondia, atravessando-o com a ajuda de rodas, remos, esquis, tábuas de surf (...) inventou 19 000 línguas e a ópera (...) O homem não pára (...)”

Para Duncum, (2009) a criatividade, estudada ao longo da história, vai-se apresentando de diferentes formas e perspectivas, sendo um conceito difícil de clarificar atendendo à imensidão de teoria que especula acerca do que encerra o conceito de indivíduo criativo.

O professor Irving Fisher da Universidade de Yale e economista defende em 1890 que *“a arte é tão antiga quanto o homem, e é uma atividade característica do Homem.”* Através da arte, o homem interpreta a realidade visível numa realidade imaginária, resultado da percepção e interpretação. O autor refere o facto do Homem, desde sempre, criar objetos e desenvolver ações para comunicar de forma mais eficaz.

1.3. Criatividade e ensino

Segundo Efland, (2003) a função do ensino da arte continua a ser a construção da realidade, assumindo como principal objetivo fazer com que os estudantes entendam os mundos sociais e culturais em que vivem, considerando que *“a arte é uma forma de produção cultural destinada a criar símbolos de uma realidade comum”*.

Segundo Bonnie Cramond (1970), professora do Departamento da Psicologia Educacional da Universidade da Geórgia, reconhecida pelo seu trabalho com crianças e adultos e, especificamente pelo acompanhamento de pessoas superdotadas,

“(…) independentemente de uma pessoa nascer com a capacidade criativa e sensibilidade percetiva, importa que seja estimulada e, em coincidência com diversas variáveis, devendo ser criadas condições para que essa criatividade possa ser expressa e desenvolvida.” “(…) A minha perspectiva de identificar e estimular a criatividade é fortemente influenciada por meu respeito pela diversidade, que inclui indivíduos com diversidade cognitiva. Estou especialmente interessada em alunos considerados em risco porque eles têm diferentes maneiras de pensar e aprender.”

Morais (2008), por sua vez, realça um aspeto não menos relevante, refere que educar para a criatividade, obriga à criatividade do educador, devendo o mesmo assumir igualmente uma postura criativa.

Já Rogers (1954), afirma que a criatividade seria uma tendência humana para autorrealização, para que se possa potenciar a sua realização. Este autor menciona o “*lugar psicologicamente*” seguro como uma necessidade para o desenvolvimento da criatividade. O autor realça a importância de, numa sala de aula, o risco de se ter ideias dever ser assumido. Tratar as ideias como válidas e os erros como uma oportunidade de aprendizagem, a par da utilização de estratégias e processos criativos de ensino que considerem o indivíduo, a compreensão empática do aluno e a aceitação da sua avaliação interna, são fatores, no seu conjunto considerados fundamentais para a criação do “*ambiente psicologicamente seguro*” e decisivo para o sucesso no desenvolvimento do processo educativo.

No entanto, pese embora o estudo, conhecimento e divulgação dos fatores necessários para o bom desenvolvimento do processo educativo, os autores referenciam um sistema educacional mais focado no desenvolvimento do conhecimento abstrato, que fragiliza as qualidades humanas como a imaginação e a criatividade. Kubie, (1967) psiquiatra e psicanalista americano, criticou a escola pelo que considerou ser a sua dificuldade no favorecimento da criatividade do aluno. O autor, condenou a pressão, a submissão ao conformismo e ao hábito compulsivo de trabalhar, associado ao excesso de exercícios repetitivos, que prejudicam o pensamento espontâneo e intuitivo.

Carl Rogers (1985) também referencia o fracasso da escola no que diz respeito à criatividade: Considera que a escola valoriza o conformismo, a passividade e a estereotipia, em detrimento da intuição, a abertura aos sentimentos e às emoções, aos interesses estéticos e à curiosidade, concluindo que a criatividade deve ser valorizada e encorajada, pois as pessoas só aprendem o que sentem como estimulante.

“Crescimento mental depende das relações ricas entre a criança e o seu meio; tal relação é o ingrediente básico de qualquer experiência de criação artística (...) A arte permite a construção do conhecimento de forma imagética e criativa, respeitando as diferenças individuais, culturais e sociais, estimulando a sensibilidade na construção da personalidade do indivíduo, pois cada um expressa-se à sua maneira e faz a sua leitura dependendo da cultura e saberes de arte para a compreensão crítica dos fenómenos, recursos estes indispensáveis para compreender outras áreas do desenvolvimento humano, numa relação interdisciplinar. Lowenfeld (1977).

Segundo Sternberg (2003), professor de psicologia da Yale University, a escola negligencia as capacidades criativas das crianças porque transmite um saber feito e deixa

pouco espaço para a criatividade, invenção, fantasia ou iniciativa do aluno. Embora seja consensual a importância da criatividade na sociedade atual, é no treinamento através da adaptação e submissão que se encontra o maior enfoque, concluindo o autor que o sistema educativo que não dá espaço à criatividade está condenado ao fracasso.

Amabile (1983) demonstrou a importância da motivação intrínseca para a produção criativa, destacando como as pessoas criativas habitualmente gostam do que fazem e investem no esforço necessário para conseguir alcançar os seus objetivos, referindo que esse aspeto assume maior relevância do que as recompensas.

Os teóricos referem ainda que um ambiente que valorize e crie um equilíbrio saudável entre estímulo e reflexão favorece a criatividade. Segundo Arthur Cropley, em 1977, no livro *Lifelong education and the training of teachers*, a finalidade do ensino não é a de produzir soluções criativas. O autor evidencia o papel essencial do professor na motivação, no sentido de “*dar energia*” e manter os esforços criativos dos alunos, encorajando na ultrapassagem das dificuldades, criando mecanismos de incentivo.

Por último, importa reter que o ensino artístico deve valorizar o papel que a arte assume na sociedade. O ensino artístico valoriza a capacidade de se observar com um olhar crítico o meio envolvente, que reflete uma determinada cultura, para adquirir conhecimentos e desenvolver as capacidades criativas do indivíduo na sua relação com o meio.

Gardner (1993), psicólogo cognitivo e educacional, professor na Universidade de Harvard, evidencia a ideia de que a educação artística é muito associada apenas à formação de artistas, apesar do valor educativo das artes para o desenvolvimento do ser humano, enquanto pessoa e cidadão, ser consensual, institucional e socialmente aceite. Através da educação artística é possível estimular na criança a inteligência, a sensibilidade e a atividade. O professor não deve condicionar o aluno, mas sim conduzi-lo e motivá-lo para a expressão dos sentimentos, criatividade e espontaneidade. A educação artística irá contribuir para a construção do “eu” na sua plenitude, proporcionando a relação entre a criança e o mundo que o envolve, de modo que a criança se torne um indivíduo integrado, autónomo, crítico e criativo.

Capítulo 2 - A Importância do ensino artístico na educação

2.1. O Ensino artístico

Dada a complexidade e diversidades de formas e atividades humanas que pode assumir a arte não tem uma definição única. Segundo Read (1942- 43) a arte é fundamental na educação estética, em todo o processo de desenvolvimento, pois vai para além do conceito adstrito da Educação Artística e pode abranger modos de expressão distintos: visual, verbal (literária e poética), musical ou auditiva, etc. Mais tarde, Read, (1958) define a Arte como um meio para a educação e reforça constantemente a sua importância para o processo educativo e o modo como este ficaria incompleto na ausência dessa relação. Deste modo, ao abordarmos a associação Arte, Educação e Cultura estamos a abranger: “educação artística”, “educação estética”, “educação plástica”, “educação visual” ou “educação visual e tecnológica”, podendo-se afirmar que estamos perante um processo de consciencialização através dos sentidos.

A arte como meio de comunicação na sociedade é um forte instrumento. A História demonstrou a sua utilização intencional na transmissão de mensagens ou até, como meio de condicionamento do pensamento, na sua função de “*arma de guerra*” assumida como tal, como por exemplo se pode observar nas manifestações da sua utilização pelo governo fascista de Hitler, ou mesmo pelo governo no Estado Novo, em Portugal. As artes apresentam múltiplas interpretações ou soluções para um mesmo tema ou problema, uma vez que projetam sempre uma visão individual, nesse sentido, única no mundo. A arte permite quebrar as barreiras da realidade e outros entendimentos sobre mistérios da vida não explicados pela ciência, abrindo horizontes a novas interpretações e dimensões.

Segundo Vasconcelos (2011), a história da expressão criativa está ligada à história pela liberdade, pois há uma ligação entre o estado da expressão artística e o estado da democracia. Ao fomentar a imaginação e a criatividade as artes suscitam desafios que podem melhorar a vida dos seres humanos e a sociedade como um todo. Assim, poder-se-á afirmar que a arte representa também um meio para se ultrapassar barreiras de cultura, sendo tanto mais relevante nessa sua função quanto a sociedade se apresentar mais global. A arte pode ser elemento agregador, de transmissão de uma maior compreensão sobre o outro, nomeadamente quando se apresenta como forma de comunicação e divulgação de diferentes perspetivas culturais ou até, como instrumento de revelação e mitigação de fenómenos sociais

indesejáveis, sejam eles relacionados com movimentos de índole nacionalista, de carácter racial ou fenómenos ditatoriais. Como refere Barbosa (2009) a arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando ser a mediação entre a arte e o público função relevante da arte/educação.

A Educação Visual desempenha um papel estruturante na formação cívica e cultural dos indivíduos. Ao longo dos tempos a arte tem acompanhado a humanidade. O Homem, entendido como um ser sensível, é o foco desta disciplina. A intenção de desenvolver a expressividade e a sensibilidade, através da criatividade e de outras capacidades cognitivas assume-se como uma mais-valia para o enriquecimento do aluno como futuro cidadão. O ensino artístico é, por isso, um meio privilegiado de desenvolvimento da curiosidade, de aperfeiçoamento da sensibilidade e da capacidade de expressão/comunicação e de aquisição de competências com criatividade.

A *“Educação através da Arte”* fez parte da grande inovação dos programas curriculares do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, na década 40, do século passado, em Portugal, em que, pela primeira vez, se considerou a importância da expressão livre do desenho infantil no ensino. Luís Fernandes e Calvet de Magalhães, fundadores da Associação Portuguesa de Educação pelas Artes, inspiraram a sua proposta de programa curricular nas obras de Cizek (1986), Lowenfeld (1965) e Read (1958). Só mais tarde, em 1970, aparece o conceito de “Educação Visual” que propõe a análise dos elementos visuais do nosso envolvimento, dando-lhes força como meio de comunicação.

Na sociedade atual é evidente a relevância que a tecnologia, aliada à informação e à imagem assumem. Os sentidos e os sentimentos são provocados constantemente e, do mesmo modo, passíveis de serem condicionados pelo imediatismo de uma comunicação visual amplamente usada como forma de divulgação de produtos e/ou de ideias prontas, num contexto de uma sociedade consumista. A quantidade de ofertas, a qualidade comunicativa e a capacidade de persuasão são enormes. A visualidade assume um papel muito importante na relação do indivíduo com o meio. A atitude crítica que cada um de nós desenvolve é determinante para a capacidade de análise, escolha e tomada de posição e de decisão.

Segundo a Direção Geral de Educação, à disciplina de Educação Visual cabe a tarefa de instruir acerca dos mecanismos de perceção e de literacia visual, de modo que os alunos desenvolvam as competências necessárias para desenvolver respostas adequadas e consistentes na solução de problemas. É necessário que o indivíduo tenha uma visão abrangente do contexto onde se insere, das suas diferentes manifestações culturais, atenta aos

pormenores, para conseguir estabelecer relações entre as partes e crítica para questionar a realidade, inferindo sentido estético, sensível e suscetível de selecionar qualitativamente diferentes realidades.

O ensino das Artes Visuais, a Arte, como Educação e Cultura assume-se como uma componente integrante da Lei de Bases do Sistema Educativo. Nos três ciclos da educação básica os alunos têm a oportunidade de contactar com a Arte, de forma sistematizada através da educação artística, que se assume como área curricular na disciplina de Expressão Plástica (Educação Visual e Tecnológica).

Na educação artística a ação do professor através da representação simbólica, do sentido estético e do contacto com diversas manifestações artísticas de diferentes épocas, culturas, estilos e visões do mundo, incentiva e enriquece o espírito crítico essencial ao desenvolvimento da criatividade das crianças e jovens.

Segundo a Direção Geral da Educação (DGE), a educação artística no desenvolvimento da criatividade, do sentido estético e da apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais implica uma íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social contribuindo, nomeadamente para a construção da identidade pessoal, social e cultural.

Este domínio proporciona ainda oportunidades de desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não-verbal, de resolução de problemas, que facilitam a sua articulação com essas áreas e também com os outros domínios incluídos na área de Expressão e Comunicação Lopes da Silva et al. (2016).

As técnicas e instrumentos próprios da educação artística podem e devem assim ser mobilizados para outras áreas e domínios do conhecimento, não só na medida em que se suportam na utilização de metodologias manifestamente úteis para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento estruturado, como também, pelo simples fato do sentido estético e do contacto com diferentes formas de cultura, não serem propriedade exclusiva dos domínios da educação artística. Estas informações, *inputs*, necessariamente presentes em diferentes disciplinas que integram o currículo de cada ciclo de ensino, revelando-se nas mais diversas formas, desde a apresentação e análise de obras, à organização do ambiente educativo, fora ou em contexto de sala de aula, na escolha dos recursos pedagógicos, nos desafios colocados aos alunos, na forma dos seus trabalhos individuais, coletivos, informações sobre contexto e obras de arte, etc.

A organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade são determinantes para as oportunidades de exploração e para o desenvolvimento dos processos criativos das crianças/ jovens no domínio da educação artística.

As potencialidades artísticas e culturais do meio social próximo são também rentabilizadas na educação artística e complementadas pelo contacto com outras fontes de informação, tais como contextos virtuais, consultados online ou em gravação digital.

A Educação Artística deve envolver o desenvolvimento articulado de estratégias que permitam que a criança/jovem se aproprie progressivamente de diferentes técnicas e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções para, desde modo, criar as condições necessárias e favorecer a capacidade de observação, de interpretação e reflexão e de comunicação dos seus sentimentos pessoais e de visão crítica para compreender a possibilidade de múltiplas leituras de uma mesma realidade. Só o confronto com diferentes meios de expressão que integrem no seu processo as diferentes fases que implicam necessariamente conhecer, refletir, criar, recriar ou reinventar, experimentando soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais, num exercício que se pretende compreendido, permite alcançar os objetivos traçados para o ensino/aprendizagem das artes visuais.

O professor, através de diálogo aberto e construtivo, deve incentivar a criança a encontrar formas criativas de representar aquilo que pretende e promover simultaneamente o desejo de aperfeiçoamento e de melhoramento do seu conhecimento e desempenho. Na educação artística, há diversas formas de articulação e complementaridade entre as diferentes linguagens artísticas, que realçam as especificidades de cada estratégia/metodologia.

A expressão artística dá destaque ao fazer, mas é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças/jovens tenham oportunidade de apreciar e de dialogar sobre aquilo que fazem (sobre as suas produções e das outras) e o que observam (natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc.).

As crianças/jovens nesta disciplina devem usufruir do prazer de conhecer, explorar e de utilizar a multiplicidade de materiais e instrumentos (pigmentos, argilas, papéis e cartões, telas, madeiras, plásticos, pedras, espaços e luz, reutilização de objetos e imagens preexistentes, representações e projeção) para desenhar, pintar ou construir objetos artísticos. O professor deve propiciar experiências, com o rigor do conhecimento técnico na sua aplicação, permitindo a perceção da arte no contexto do quotidiano. Dificilmente sem esse

conhecimento se pode proporcionar aos alunos um ambiente favorável à imaginação e ao desenvolvimento da criatividade.

O ensino das Artes Visuais no sistema educativo centra-se no desenvolvimento. O professor deve explorar com as crianças/jovens diferentes imagens visuais, representadas de diferentes formas para que, progressivamente, descubram a importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual. Esta abordagem, propicia o desenvolvimento da expressividade e do sentido crítico, provocando interesse no aluno, fazendo com que o mesmo queira, gradualmente, conhecer mais, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-o a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê.

Este diálogo, desenvolvido por via do despertar da visualidade ensina a olhar o objeto e interrelaciona o “falar sobre as imagens” e os “modos de ver as imagens”. Com apelo à expressão e reflexão, o aluno desenvolve a sua imaginação, recebe e integra novos conhecimentos e experimenta a criação de novas imagens, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade através de diversas modalidades artísticas (escultura, desenho, pintura, colagens, técnica mista, assemblage, land art, modelagem, fotografia, cartaz, banda desenhada, filme, etc) em diferentes contextos (museus, galerias, monumentos e outros centros de cultura), permitindo à criança a inserção na cultura do mundo a que pertence.

A utilização dos recursos da comunidade e a rentabilização de outras possibilidades podem ser complementadas através da utilização de catálogos, de livros, da internet, de fotografias, de gravações, etc. É responsabilidade do professor selecionar esses contextos, dando a conhecer a arte, os artistas, nomeadamente os portugueses, diversificando estilos (figurativo, abstrato, etc.) para propiciar oportunidades para as crianças observarem, explorarem e criarem interesse por diferentes manifestações artísticas, num ambiente de partilha, trabalhadas em grupo, como meio de alargamento e enriquecimento cultural e de desenvolvimento da apreciação crítica, promovendo assim:

- O pensamento visual e criativo, a intencionalidade artística e estética e a capacidades imaginativa e emancipatória.
- O reconhecimento e mobilização de elementos da comunicação visual, tanto na materialização como na análise da mesma.
- A análise, reflexão e expressão de opinião sobre diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de modalidades expressivas tais como desenho, pintura,

escultura, arquitetura, urbanismo, gravura, cerâmica, design, tipografia, ilustração, fotografia, cinema, vídeo, artesanato, artes populares e tradicionais, patrimônio artístico, meios de comunicação e novas tecnologias audiovisuais.

Como mencionado anteriormente, esses domínios (Marín Viadel 2003) estão diretamente relacionados com o desenvolvimento sensorial, como meio de "receber" o mundo, e com os processos de simbolização, exteriorização, compreensão, organização, expressão, comunicação e resolução de problemas. Estes princípios estão presentes no programa de ensino, aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 188, de 17 de agosto.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), promove uma Educação Artística que incentiva a livre expressão pela criança/jovem, através de uma atitude estética que se revela quer na contemplação, quer na criação, prendendo-se alcançar uma exteriorização de sentimentos, ideias e emoções que têm como reflexo um mundo de múltiplas perceções e vivências.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), reconhece a importância da Educação Artística no desenvolvimento integral dos alunos, pela capacidade de compreensão e recriação do mundo, expressão da subjetividade do eu e do desenvolvimento da cidadania. A arte, como experiência e prática transformadora, permite alterar o ambiente individual, social e comunitário, através de práticas estéticas (Jimenez et al. 2009).

A criação plástica surge como uma possibilidade de expressar sentimentos, emoções e afetos inerentes a um “eu “íntimo que se dirige aos outros e, dessa forma, promove o fortalecimento do “eu” social (Gardner, 1999).

O contacto com a obra de arte permite potenciar um desenvolvimento global. O aluno passa a ter ao seu alcance novas fontes de inspiração e formas de materializar a sua criatividade, ao ser incentivado a exprimir-se livremente em momentos de contemplação e de criação. Intensifica-se a consolidação da sua autoconfiança e da sua autoestima, o que se traduz numa maior eficácia das relações interpessoais, pois a criança torna-se mais responsável, cooperante e aberta ao outro. Segundo V. Maria, (2005), em “*Arte, Currículo e Avaliação*”, o desenvolvimento emocional e social surge impulsionado através da Arte, em geral, e através da Expressão Plástica, em particular. Deste modo realça a autora, a experiência inicial dos sentidos cria um impulso para experimentar e explorar, como uma forma de responder a impulsos, pensamentos ou sentimentos. Assim, na aplicação desses

meios, a abordagem centrada na resolução de problemas é essencialmente um processo de pesquisa, aquisição, experimentação e aplicação do conhecimento.

Neste processo construtivo do desenvolvimento, o aluno vai assimilando o conhecimento e fortalecendo as suas próprias reflexões e questionamentos, proporcionando um reconhecimento das questões que motivam os seus futuros trabalhos. Neste sentido, para provocar a concretização do questionamento, importa que o aluno tome consciência das inconsistências e incongruências das suas perceções, dos conflitos, bem como das "*coisas ilógicas*", que encontra à medida que toma uma maior consciência sobre o assunto em questão. Segundo, V. Maria (2005) este período para encontrar ou localizar o problema é tão importante quanto o período para encontrar a solução, pelo que o professor deve dispensar-lhe especial atenção.

Para Pacheco (2019), o progresso dos alunos é medido em termos da complexidade dos problemas “sentidos” que cada aluno consegue tratar e da habilidade do professor para avaliar a capacidade do aluno lidar com as “*dificuldades da experiência sentida*”. O progresso do processo criativo deveria ser um fator determinante na avaliação no ensino das Artes Visuais.

Pacheco (2019) refere que:

(...) todos os seres humanos têm potencial criativo e faz notar que um programa em Educação e Expressão Artística para ser bem-sucedido tem de ter base para uma avaliação feita tanto pelo professor como pelos alunos, de maneira que as reorganizações ou mudanças que, eventualmente, venham a ser realizadas se efetuem de forma eficaz e adequada.

A elaboração de um mundo de experiência «sentida» pelo aluno, favorece o seu desenvolvimento pessoal, no sentido íntimo, da expressão dos seus sentimentos. Pacheco (2019).

A educação na Arte e pela Arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem.

A UNESCO, numa súmula relativa a evidências sobre importância da educação artística, refere que esta promove a apreciação pelas artes, pela cultura e pelo património e pela diversidade cultural “*Como fonte de intercâmbio, inovação e criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para a humanidade quanto a biodiversidade o é para a natureza. Nesse sentido, é uma herança comum da humanidade e deve ser reconhecida e afirmada em benefício das gerações presentes e futuras*”. (...) A educação artística, inspirada no património vivo, envolve os estudantes nas suas comunidades, com o património e meio ambiente.

Um ambiente de inclusão social implica oportunidades de experimentação cultural e artística, sendo necessário que a educação artística se constitua como parte integrante desse desígnio.

Como demonstra a abundante literatura sobre educação artística, a experiência artística permite o desenvolvimento de perspectivas únicas sobre uma vasta gama de temas. Assim, e de acordo com o Roteiro para a Educação Artística (UNESCO, 2006), para que as crianças e adultos possam participar plenamente na vida cultural e artística, precisam progressivamente de compreender e experienciar as diversas formas de expressão artística para desenvolver os vários aspetos da sua existência.

A educação artística deve ser sistematizada, uma vez que se trata de um processo longo, que integra as capacidades físicas e intelectuais, e exige o desenvolvimento das capacidades criativas, estabelecendo relações basilares entre educação, cultura e arte. A educação artística contribui assim para a formação mais completa do indivíduo.

Estas capacidades são particularmente importantes para enfrentar os desafios da sociedade do século XXI. António Damásio, uma das grandes referências da atualidade internacional, no campo da investigação de problemas críticos da Neurociência da Mente e do Comportamento Humano, defende que atualmente existe uma (...) separação cada vez maior entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, que reflete o facto de, nos ambientes educativos, se atribuir uma maior importância ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, valorizando menos os processos emocionais. Segundo Damásio (2006) o desenvolvimento das capacidades cognitivas em detrimento da esfera emocional é um fator que contribui para o declínio do comportamento moral da sociedade moderna. O desenvolvimento emocional faz parte integrante do processo de tomada de decisões e funciona como um vetor de ações e ideias, consolidando a reflexão e o discernimento. Sem envolvimento emocional, qualquer ação, ideia ou decisão assentaria exclusivamente em bases racionais, sendo a participação emocional necessária para um saudável comportamento moral, que constitui um cidadão completo.

A Educação Artística, ao promover o desenvolvimento emocional, pode proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma cultura mais harmoniosa e de paz.

Seguramente, poucos alunos serão no futuro artistas, mas como refere Eisner (2002) todos têm direito a melhorar a sua qualidade de vida pela compreensão de obras de arte no seu contexto, ao desenvolvimento da estética, sendo esta visão uma atitude civilizacional para

formar uma população culturalmente consciente. Assim, não é objetivo da disciplina de Artes Visuais criar artistas, mas sim proporcionar o desenvolvimento da criatividade, do sentido estético e crítico, numa íntima relação com as áreas de Formação Pessoal e Social, proporcionando o crescimento e a identidade pessoal, social e cultural do aluno.

“Se, por um lado, a sociedade da imagem em que vivemos, ressalta a importância crescente da educação em artes e cultura visual, por outro, a atual crise global acentua a desconsideração da importância da área nos contextos educativos. O seu reconhecimento social na prática pedagógica está longe de corresponder ao real valor da educação artística e suas implicações na formação integral do indivíduo. O ensino nas diversas áreas da educação artística permanece também e, em larga medida, desatualizado, face às novas e inúmeras tecnologias de produção de imagens, fato que transmite aos estudantes uma sensação de afastamento em relação ao mundo real. Estes são fatores que conduzem ao desenvolvimento de opiniões negativas sobre o ensino das artes contribuindo para a sua desvalorização no currículo escolar. A consciencialização do valor das artes é relevante para o profissional da área influenciando toda a sua prática. “(MC Vasconcelos,2014)

2.2. O Ensino das artes visuais na contemporaneidade

Desenvolver o poder de discriminação [...] tornar-se capaz de identificar o que está representado, requer trabalho e motivação do sujeito. A aquisição destas competências tem níveis de dificuldade semelhantes aos requeridos noutras áreas [...] as artes podem ser objeto de interesse ao longo da vida escolar, com implicações na vida adulta [...] sendo o modo como se aprende determinante para a formação do indivíduo. Eis o grande desafio para a Educação. Encorajar crianças e adultos a compreender as Artes Visuais constitui um objetivo global da Educação, com implicações noutras áreas. (Fróis, 2000:201)

O perfil esperado dos alunos no final dos diversos ciclos de ensino considera um conjunto de aprendizagens essenciais, de acordo com estabelecido pela DGE, que evidencia a relevância dada ao ensino/aprendizagem das artes visuais, na medida em que identifica que (...) A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpreta os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.

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

Argumentar que as Artes estimulam a interdisciplinaridade e que motivam para uma aprendizagem ativa, criativa e questionadora não é o suficiente, quando abordamos o seu papel na atualidade. É preciso também estudar as Artes e perceber como estas potenciam as capacidades de trabalho em equipa, de comunicação, de gestão de conflitos e propiciam o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico e reflexivo. Hoje em dia o valor, as atitudes e as competências artísticas e o ensino artístico revelam-se e assumem-se como fundamentais.

O professor de artes deve encontrar novas formas de exercer o binómio ensino/aprendizagem, de dar a conhecer o processo criativo e de se centrar na ideia da educação artística como forma também de se compreender o mundo em mudança. Os meios tecnológicos são uma ferramenta de auxílio e de sabedoria, um suporte no mundo das novas tecnologias e das imagens, que tanto caracteriza a sociedade do século XXI.

“A arte de hoje é integradora, eclética, multimédia, permeada pela hibridização de conceitos e meios, expandindo-se da alta cultura para as artes populares, design, média digital, e que se centra agora em qualquer artefacto visual, constitutivo de atitudes, valores e crenças com conteúdo cultural.” Marchesi (2009)

Por isso, o ensino das artes deve ser desenvolvido da mesma forma que os restantes elementos do currículo e tão aprofundada como as restantes disciplinas - porque são as artes que possibilitam a aquisição das competências específicas e favorecem o relacionamento entre as componentes educativas e entre as artes e as culturas – e, uma escola dos tempos de hoje tem de ter consciência de que o ser humano que não conhece as artes tem uma experiência de aprendizagem limitada. Cabral; Matias & Alves (2018).

Compete à educação artística promover o desenvolvimento das capacidades dos sentidos num processo que se entende de criatividade, considerando que este envolve o pensamento crítico, o relacionamento entre diferentes perspetivas ou variáveis de uma mesma problemática, com experimentação, conduzindo a diversas leituras da realidade, desenvolvendo capacidades essenciais a um ambiente mais favorável.

A forma de aferir a eficácia do ensino passa pela avaliação da aprendizagem dos alunos, sendo assim essencial definir as metas do processo de ensino, aferidas pela avaliação das aprendizagens essenciais, numa planificação prévia, que permite definir os modos, os momentos da avaliação e os seus critérios.

A avaliação, no ensino das artes visuais, deve ter em consideração o processo criativo, no seu todo, e não só o objeto final, pretende-se num processo contínuo, numa estratégia que envolva formas de avaliar diversificadas e focadas no processo de aprendizagem.

2.3. Ensino das artes, qual é a função do professor?

O professor do ensino das artes tem por função primordial ensinar o aluno a questionar-se e a pensar, a ver o mundo à sua volta e a saber criticá-lo, através das ferramentas visuais, construções geométricas, estratégias para desenhar, formas de manusear materiais, etc., abordagens relevantes para o desenvolvimento do aluno, em qualquer idade.

O objetivo do professor é acompanhar os seus alunos com vista ao sucesso escolar, conseguir que os alunos aprendam os conceitos lecionados e consequentemente tenham bons resultados. A avaliação dos resultados pressupõe uma adequada definição de objetivos, tendo por base a grelha da unidade didática, devidamente estruturada, de forma que os objetivos sejam claros para o professor e percebidos pelos alunos. Os bons resultados que se pretendem alcançar devem considerar a especificidade da disciplina, nomeadamente as capacidades de apropriação e reflexão, interpretação e comunicação, experimentação e criação, assumindo-se neste contexto as diferentes formas de ser e de estar, num espaço propício a uma expressão e comunicação, sob uma forma artística, de modo livre enquadrado apenas pelos objetivos definidos para a disciplina.

As atividades a desenvolver devem dar resposta às aprendizagens essenciais (apropriação e reflexão, interpretação e comunicação e experimentação e criação) conforme Manual de Apoio à Prática - Para uma Educação Inclusiva, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2018.

Um professor deve ser capaz de se adaptar a qualquer aluno, ajudando-o nas suas diferentes necessidades, porque cada aluno é um ser único, diferente de qualquer outro. Um professor deve conduzir a turma de modo que todos consigam fazer propostas de trabalho, individualizando a atenção conforme as necessidades de cada aluno, para além das orientações gerais para o grupo.

O professor de Artes, seja de que ciclo for, deve criar projetos desafiantes que permitam ao aluno pensar e questionar-se seja sobre si mesmo, sobre o mundo à sua volta ou sobre variados temas do interesse da turma. Os projetos devem ter um início, meio e fim, conceitos e objetivos. Um professor de ensino das artes deve estimular constantemente a criatividade e imaginação dos alunos, adaptando as estratégias ao ambiente onde insere aos seus alunos.

A professora Teresa Moura, do Agrupamento Escola Dona Filipa de Lencastre, muito reconhecida pelos seus pares, pela excelência dos resultados que normalmente os seus alunos obtêm, evidencia como função do professor, na sua essência, o conjunto de preocupações e

valores com que de forma fundamentada se identificou. Para ela, ser professor corresponde ao exercício da capacidade de:

- ser capaz de acreditar nos alunos que o esperam nos seus lugares
- ser capaz de lhes inculcar o sentido da vida
- ser capaz de lhes fazer sentir que são importantes agora, na nossa sala e no futuro!
- construir o diálogo, levar os alunos a querer saber mais
- fazer com que os alunos questionem, interiorizem o saber do mais simples ao mais complexo...
- conseguir um envolvimento, uma vontade de ir mais longe
- construir um processo de aprendizagens com equilíbrio entre o ensinar e o aprender
- ter saudades da sala, de um novo encontro de partilha
- Um local de satisfação

2.4. A metodologia projetual

Munari (1981), na obra “Das Coisas Nascem Coisas” define a Metodologia projetual como “não [...] mais do que uma série de operações necessárias, dispostas em ordem lógica, ditada pela experiência, com o objetivo de atingir o melhor resultado com o menor esforço”.

A metodologia projetual é assim um método de trabalho que se aplica perante qualquer problema, ou no desenvolvimento de projetos de qualquer natureza, como uma ferramenta de estímulo à criatividade. Aplicada no ensino em geral, tem por objetivo ser um instrumento facilitador, e com grande utilidade no processo de ensino/aprendizagem das Artes Visuais, proporcionando o entendimento da intenção e facilitando o desenvolvimento do processo criativo.

Segundo, Shulman (1987), esta atividade é, em si própria, altamente proveitosa. O autor chama a atenção para a importância na transmissão desse conhecimento pelo professor, referindo que o mesmo deve explicar a intenção da metodologia para que, assim, os alunos a possam desenvolver e aplicar em outros domínios e problemas.

Segundo Cosme et al (2021), esta metodologia tem por objetivo incentivar o aluno a vivenciar o próprio processo de construção de conhecimento, intervindo em situação real e vivendo essa experiência. Referem que: *“É certo que um aluno que esteja orientado para um objetivo de realização encontra-se numa posição favorável para alcançar a excelência, uma vez que há uma grande probabilidade de essa motivação estar conectada a um fator intrínseco”*.

A metodologia projetual considera o problema identificado como base de partida para a sua aplicação, iniciando-se assim com a sua identificação e com o conjunto de questões que se colocam em torno dele e para as quais se procuram respostas, oferecendo a possibilidade de investigação, numa perspetiva multidisciplinar, relacional entre conteúdos e perspetivas de diferentes disciplinas, muito útil ao desenvolvimento do pensamento criativo, reflexivo e crítico.

Munari (1989) refere: “Do problema até a solução existe um caminho a ser trilhado. Parece contraditório nos afastar da solução, mas é nesse sentido que conseguimos chegar até ela. Entre esses dois pontos existe muito trabalho.”

Tendo por referência o processo criativo, julga-se que esta metodologia de trabalho, provavelmente até por ter origem nos processos criativos de Design, dá resposta às necessidades metodológicas de trabalho dos processos criativos, indispensáveis no ensino das Artes Visuais, assumindo particular relevância no desenvolvimento das capacidades cognitivas e pessoais do jovem, na medida em que, de forma estruturada e organizada, possibilita uma abordagem para as diferentes intervenções das artes visuais (desenho, escultura, pintura, etc...) enquadrando para cada proposta de trabalho uma planificação, que estabelece o percurso mais adequado para alcançar o objetivo, com a concretização da solução/objeto, para o problema que havia sido determinado.

Segundo Cosme et al (2021), a relação de interdisciplinaridade é importante tanto nas questões estruturantes, como ponto de partida para planejar projetos interdisciplinares, como nos trabalhos de projeto de tema-problema, com predominância nas aprendizagens e na compreensão dos conteúdos de forma cooperativa e construtiva.

Munari (1989), apresenta assim, um caminho para a resolução criativa de problemas concretos, que, no campo das artes e noutros, conduz a uma compreensão integral e interdisciplinar de conhecimentos, teóricos e práticos, numa aproximação à vida real, à determinação do objeto, enquanto solução.

No âmbito das disciplinas relacionadas com a educação artística, o conhecimento na arte implica três eixos de orientação e análise (Marques, 2011): a fruição-contemplação; a interpretação-reflexão e a experimentação-criação. Como o autor refere, estes eixos são interdependentes na sua abordagem das diversas manifestações artísticas, permitindo um acesso ordenado e global, promovendo desta forma variadas leituras de uma mesma realidade, novas perspetivas, novas possibilidades.

A abordagem metodológica de Munari é composta por fases distintas, em que cada fase do processo é essencial para a prossecução da fase seguinte e, conseqüentemente para a concretização do projeto.

Segundo Munari, a metodologia deve integrar a possibilidade de ajustamentos, aperfeiçoamentos, podendo-se recuar a uma fase anterior, se tal se mostrar adequado, repetindo-se as etapas e corrigindo aspetos do desenvolvimento do processo, particularidade que a tornou utilizável no campo das ciências sociais.

Munari (1981) refere que o método de projeto não deve ser absoluto e definitivo, mas modificável, e a criatividade do designer pode tornar o método mais eficaz para o desenvolvimento do projeto.

As metodologias relacionadas com o projeto de Design têm, de fato, vindo a ser transportadas para as áreas empresariais, sociais e educacionais, com a intenção de promover maneiras de agir mais intencionais, que pretendem enfrentar e resolver os desafios e problemas atuais, de modo criativo. (Munari, 1981)

Esta tendência, de nome *design thinking*, reconhece a utilidade desta metodologia, na medida em que através da sua aplicação, identifica e transforma problemas em oportunidades, encontrando soluções criativas, para os problemas, com impacto positivo, correspondendo à frase, muitas vezes dita que “*num problema, uma oportunidade*”.

Como refere Brown (2010), este método empregue e validado pelos designers, ao ser usado em diversas outras áreas, coloca à disposição importantes ferramentas “*a pessoas que talvez nunca tenham pensado em si mesmas como designers*”.

No âmbito do processo de ensino/aprendizagem das artes visuais, o processo de Design, como instrumento metodológico, que visa a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, deve ser entendido como uma estratégia de desenvolvimento da autonomia do jovem. Assim, tendo presente que esta metodologia propicia uma eficaz e eficiente ligação do aluno à construção do seu próprio conhecimento, afirma-se a sua pertinência no desenvolvimento da autonomia dos jovens, atendendo ao propósito essencial da sua capacitação através de ferramentas que proporcionem trabalhar respostas a problemas concretos. Por outro lado, importa ainda realçar a sua possibilitação de articulação com outras opções de métodos, ao longo do processo de ensino de trabalho.

A metodologia investigação-ação contempla toda a recolha de dados relativos ao “*problema existente*” e sua avaliação. A metodologia projetual dirige-se à procura da solução e do desenvolvimento do projeto propriamente dito, permitindo melhor direcionar e trabalhar

os objetivos do programa da disciplina de Artes Visuais. De um modo geral, os teóricos consideram que esta metodologia agrega três etapas principais, por sua vez, subdivididas:

1ª - Estruturação do problema projetual;

2ª - Projeto;

3ª - Realização do projeto.

De forma esquemática, apresenta-se um problema equacionado subordinado a esta perspectiva de trabalho:

Figura 1: Metodologia Projetual ,(fonte net arroz verde, Munari)



Desmontar um problema nos seus componentes significa descobrir muitos subproblemas. (Munari, 1981). O artista, explicitou a importância da análise e do estudo prévio para a determinação das possíveis soluções para o projeto global. Para ele, a solução do problema geral está na coordenação criativa das soluções dos diversos subproblemas. Concretizou do seguinte modo as diferentes etapas:

1. Problema - o problema não se resolve por si só, no entanto, contém todos os elementos para a sua solução.

2. Definição do problema - Sintetizam-se os elementos que compõem o início do método.
3. Componentes do Problema - definido o problema é necessário desmontá-lo nas suas componentes para melhor o conhecer.
4. Recolha de dados - recolher todos os dados necessários para estudar estas componentes, uma por uma.
5. Análise de dados: análise dos dados recolhidos e da sua importância para as fases seguintes.
6. Criatividade: a criatividade considera, antes da tomada de posição sobre uma solução, todas as operações necessárias que se seguem à análise de dados, contrariamente à “ideia”, enquanto vislumbre de uma solução imediata, bela e pronta;
7. Materiais e tecnologias: análise das hipóteses disponíveis para a execução do projeto.
8. Experimentação: a criatividade orienta as experimentações dos materiais e dos instrumentos para obter mais informação e estabelecer relações úteis para a execução do projeto.
9. Modelos de Realização: demonstrar as possibilidades materiais ou técnicas a usar no projeto.
10. Verificação: realização de protótipo, enquadrando todos os dados recolhidos que tomarão forma nos desenhos construtivos, parciais ou totais.
11. Solução: desenho técnico, tridimensional, entre outros.

Assim, analisadas as diferentes fases que integram a metodologia em análise conclui-se que a mesma é um importante instrumento de trabalho. (...) *criatividade não significa improvisação sem método (...). A série de operações do método projetual é feita de valores objetivos que se tornam instrumentos de trabalho nas mãos do projetista criativo.* Bruno Munari (1981)

A virtude desta metodologia é organizar e sistematizar o processo de desenvolvimento de um projeto, garantindo aos seus utilizadores, uma forma estudada de alcançar eficazmente os seus objetivos. Munari (1981), realça que estes passos, embora indicativos, podem ser ajustados ao propósito do problema proposto.

O desenvolvimento de competências, no âmbito das disciplinas das artes visuais, considera um conjunto de conceitos e, deste modo, as formulações destes conhecimentos podem ser integradas no âmbito da estruturação do problema projetual. Por outro lado, a

aprendizagem decorrente da aplicação da metodologia projetual, relaciona conhecimentos provenientes da investigação e da procura de soluções, da recolha de dados e das próprias ideias, permitindo desde logo pela natureza do seu método, um pensamento interdisciplinar realçando-se mais uma vez a sua aplicação em outras linguagens e disciplinas.

O processo criativo promove a experimentação e o contacto com o mundo da arte e das diferentes realidades e leituras culturais, através da pesquisa, da leitura, da reflexão, da recolha de dados e de informação necessária ao processo, suscitando novas ideias para o processo de produção, expondo os alunos a uma constante análise crítica e reflexiva que promove o desenvolvimento do pensamento criativo e crítico.

A criatividade é, segundo Munari (1981), uma alavanca mental que potencia todo este processo.

Parte 2 – Parte Empírica

Capítulo 3 - Problemática, objetivos e opção metodológica

3.1. Problemáticas questões de partida e objetivos

A desmotivação dos alunos perante a disciplina de Educação Visual foi constatada através de observação em sala de aula. Neste contexto, através de questionário diagnóstico e reflexão em aula, foi possível verificar que, grande parte dos alunos, referenciava apreciar a disciplina, mas que não a considerava importante para a sua formação, nem para o seu futuro, nomeadamente para as suas opções quanto aos cursos do ensino secundário. Revelavam, para além disso, um desconhecimento sobre os objetivos da disciplina, considerando que estava desfasada dos seus interesses e realidades.

Neste sentido, considerou-se relevante definir intervenções pedagógicas que trabalhassem estas fragilidades, que evidenciassem em simultâneo as competências existentes, e que motivassem os alunos para o trabalho de projeto, tendo presente que, independentemente das suas opções futuras, o pensamento crítico e autónomo e a criatividade são capacidades essenciais para a formação e desenvolvimento dos jovens.

Formulou-se a questão de partida que norteou a pesquisa, numa perspetiva de investigação-ação, associada à metodologia projetual: Em que medida as potencialidades das abordagens artísticas, através de projetos criativos de carácter interdisciplinar, podem promover a motivação dos alunos e o conhecimento do património cultural, e potenciar a relação da escola com a comunidade. Porém, a abrangência da questão deu origem a desdobramentos e diversas outras questões, que se foram impondo à medida que se estabeleciam diretrizes práticas e teóricas para prosseguir o estudo:

- a) Qual a relevância do ensino das artes visuais para articulação e desenvolvimento de competências transversais, independentemente da especificidade curricular das disciplinas?
- b) Como se delineiam os programas de artes visuais no que concerne à educação para o património e cultura e para a sensibilização dos alunos e sua intervenção na comunidade?
- c) Como contribuem as metodologias da investigação-ação e projetual, através das etapas do pensamento criativo, para a compreensão do mundo da bidimensionalidade e tridimensionalidade?
- d) Como se posicionam os conselhos de turma no que respeita à concretização de

projetos interdisciplinares que promovam a relação escola/comunidade?

Neste sentido foi planificada uma unidade didática “Oceano Atlântico” e levada à prática através das metodologias de investigação-ação e projetual.

3.2. Opção metodológica

A investigação-ação educacional é um conceito utilizado para descrever um conjunto de atividades que os professores utilizam no âmbito da sua profissão, na execução dos seus trabalhos. É nas salas de aula que os professores, aplicando a investigação-ação, desenvolvem o currículo, o autodesenvolvimento profissional, o aprimoramento de programas educacionais, os sistemas de planeamento ou as políticas de desenvolvimento.

Como diz Kemmis (1984), a investigação-ação não se constitui apenas como uma metodologia prática e moral, mas também como uma metodologia crítica. Para este autor a investigação-ação é uma forma de investigação autorreflexiva realizada por aqueles que participam (professores, alunos ou gestão, por exemplo) em situações sociais (incluindo educacionais) para melhorar a racionalidade e promover a justiça,

Latorre (2003), com base em Lewin (1946), considera a necessidade de pesquisa, a ação e o treinamento como três elementos essenciais para o desenvolvimento profissional, defendendo que os três vértices do triângulo devem permanecer unidos para o benefício das três componentes. Segundo este autor, a investigação-ação tem uma dupla finalidade: ação para mudar uma organização ou instituição e pesquisa para gerar conhecimento e compreensão.

Autores como Latorre (2003) descreveram as suas características:

- ✓ É participativa, porque as pessoas trabalham com o intuito de melhorar suas próprias práticas;
- ✓ Segue ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão;
- ✓ É colaborativa, porque é realizada em grupo pelas pessoas envolvidas e em todas as fases do processo de pesquisa.
- ✓ É um processo de aprendizagem sistemático orientado para a práxis (ação criticamente informada e comprometida).
- ✓ É praticável, práticas de teste, ideias e suposições e envolve, recolher, registar, analisar os próprios julgamentos, reações e impressões sobre o que está acontecendo. Requer manter um diário pessoal no qual as reflexões sejam registadas.

É um processo caracterizado pela sua natureza cíclica, o que implica um “vaivém” - espiral dialética entre a ação e a reflexão, de forma que os dois momentos se integram e se complementam. O processo é flexível e interativo em todas as fases ou etapas do ciclo. É feito de ações e reflexões, e consiste no planeamento e observação e ambas estão em contínua interação, estabelecendo uma dinâmica que contribui para a resolução de problemas e compreensão das práticas que ocorrem no quotidiano da escola. Apresenta quatro fases: Planificação, Ação, Observação e Reflexão. Cada uma implica uma retrospeção e uma intenção prospetiva, juntas formam uma espiral autorreflexiva de conhecimento e ação (Latorre, 2005).

A Construção do plano de ação é a primeira etapa que engloba: a revisão do problema inicial e as ações concretas requeridas, a visão dos meios para dar início à próxima ação e o planeamento dos instrumentos de acesso às informações.

A ação é deliberada e controlada, é projetada como uma mudança cuidadosa e ponderada, enfrenta condicionantes de contexto, sociais, políticas e materiais, razão pela qual os planos de ação devem ser flexíveis e abertos a mudanças.

A observação tem como função controlar e registar os dados estudados. A investigação-ação prevê uma melhoria na prática profissional e nas informações obtidas, permitindo identificar, refletir, avaliar, explicar e clarificar se ocorreu ou não uma melhoria na prática profissional. Para o efeito é essencial assegurar dados que forneçam evidências da qualidade da evolução da ação realizada. A recolha de dados exige a implementação de técnicas que garantam a sua fiabilidade. Os dados contêm as evidências sobre as ações que o investigador pode usar como uma interpretação particular e explicação da ação.

Na fase da reflexão, o ciclo dá lugar à elaboração do relatório e, possivelmente, ao repensar do problema para iniciar um novo ciclo da espiral autorreflexiva. É um dos momentos mais importantes do processo de investigação-ação, pois é uma tarefa que se realiza enquanto decorre o estudo e que permite uma abordagem direcionada e crítica, ou seja, estamos numa altura em que é possível um questionamento, com mais informação, e nesse sentido é o momento adequado para o enfoque no trabalho dos dados e na reflexão sobre a sua interpretação (Latorre, 2003).

Segundo, Mesquita-Pires, (2010) a integração da investigação-ação na atividade docente revela-se, um relevante suporte de desenvolvimento profissional dos professores/educadores, promovendo o seu envolvimento na investigação, a teorização sobre as respetivas opções educativas e a valorização das suas lógicas concetuais.

Capítulo 4 – Contexto da prática educativa

4.1. Caracterização do agrupamento de escolas D. Filipa de Lencastre

O Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre (AEDFL) conta com uma grande tradição no ensino. O instituído em 1928, com o objetivo de acolher a população estudantil exclusivamente feminina, que se manteve até 1974, com a denominação Liceu Nacional D. Filipa de Lencastre.

A partir de 1974, transferiu-se para o edifício-sede do Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, instituição homologada por despacho, de 26 de junho de 2007, e consagrada pelo decreto-lei 299/2007, de 22 de agosto do mesmo ano.

O edifício projetado em 1932, pelo arquiteto Jorge Segurado, está inserido no Bairro do Arco do Cego, sem “muros” ou “vedações” o que torna o AEDFL bastante peculiar.

Figura 2: Fotografia dos edifícios do AEDFL (fonte própria)



Do ponto de vista arquitetónico, o edifício principal tem as paredes e os pilares revestidos de um mármore rosa aurora, reconhecido internacionalmente pela sua nobreza e intemporalidade, o que obriga a cuidados acrescidos quanto à sua conservação e a restrições na utilização do espaço. Este espaço é amplo e tem a função de átrio escolar e, por esse motivo é usado para montar exposições de trabalhos dos alunos.

No âmbito da política desenvolvida pelo Estado Novo, o liceu desenvolveu dois núcleos museológicos. O Museu Colonial, em 1930, através do Ato Colonial e o Museu Etnográfico, em 1933, através do Secretariado da Propaganda Nacional. O acervo daqueles

dois núcleos museológicos foi completado com diversas coleções de diferentes disciplinas, nomeadamente coleções de malacologia, de mineralogia e de taxidermia. A estas coleções juntaram-se importantes equipamentos laboratoriais, bem como notáveis exemplares bibliográficos.

O AEDFL recebeu ainda duas importantes doações, uma efetuada pela ensaísta Maria Joaquina Nobre Júlio (n.1930) - um conjunto com estudos sobre Vergílio Ferreira (1916-1996), dedicatórias autografadas deste autor e algumas notas manuscritas sobre o mesmo, e outra do escritor Fernando Campos (n. 1924), com a entrega de uma parcela da sua biblioteca particular.

A sede do edifício da Escola Secundaria D. Filipa de Lencastre dispõe de 25 salas de aula, 5 laboratórios e 2 salas de Tecnologias de Informação e Computação, para além dos espaços comuns, frequentados por professores e alunos, como sejam as instalações da biblioteca, o auditório, bar e dois refeitórios e espaços para serviços de apoio como Reprografia, Serviços Administrativos, Ação Social Escolar. No primeiro andar, as salas de aula têm uma dimensão considerável com janelas muito altas, que permitem um bom aproveitamento da luz solar. As paredes são brancas e em todas as salas existe um computador fixo, um projetor, um quadro branco, para além das mesas. Cada sala de aula está numerada e é identificada pelo nome de personalidades que se destacaram no nosso país, homenageando-as e promovendo a cultura.

Figura 3: Sede (Átrio)



No ano letivo de 2020/2021, o corpo docente integrava 140 professores, na sua maioria pertencentes ao Quadro do Agrupamento e 50 funcionários. O AEDFL foi

frequentado por 1848 alunos, distribuídos pelas três escolas do agrupamento e divididos em 67 turmas. A escola ofereceu quatro áreas dos cursos Científico Humanísticos - Língua e Humanidades, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas e Ciências e Tecnologias.

Figura 4: Sede (Átrio)



Para favorecer um ambiente inclusivo a escola oferece diversas atividades educativas, como sejam o desporto escolar, “Filipa solidário”, “Eco escolas” e o “Plano Nacional de Cinema”, projetos que trabalham causas comuns, solidárias, ecológicas, entre outras, com o objetivo de reduzir as barreiras à aprendizagem e potenciar a participação de todos os alunos, incluindo aqueles que possam ter maiores dificuldades e os que apresentem necessidades educativas especiais.

É uma escola que se preocupa em atender à diversidade de culturas, políticas e práticas de modo a melhor integrar os alunos que a frequentam, procurando que o sucesso seja a palavra-chave na vida dos alunos.

A adoção do conceito de uma escola inclusiva obriga ao desenvolvimento da capacidade de trabalho, ao compromisso e perseverança dos alunos. Esta ideia é a base para incorporar plenamente as habilidades pessoais nas realizações escolares. Um dos aspetos centrais da missão da escola é fornecer conhecimentos e habilidades que capacitarão os alunos para alcançarem carreiras bem-sucedida e gratificantes, de preferência para ingressarem no ensino superior. Em grande medida, as capacidades e conhecimentos dos alunos são transformados nas conquistas da escola. Nos rankings de escolas em Portugal, o Agrupamento Escola D. Filipa de Lencastre permanece consistentemente nas melhores posições.

4.2. Caracterização das turmas

A caracterização das turmas teve por objetivo conhecer os alunos, nomeadamente o seu contexto familiar, social e cultural. Através deste processo identificam-se dados importantes para que a atuação do professor seja maximizada, conhecem-se os hábitos, as preferências e as limitações/dificuldades, permitindo atempadamente atuar para resolver ou mitigar algumas lacunas limitantes para o desenvolvimento do aluno.

Com o intuito de tornar o processo de ensino o mais particularizado possível e de promover medidas adequadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem são elaboradas Fichas de Caracterização. Estas fichas são preenchidas pelos alunos, analisadas e alvo de estudo estatístico, que permite refletir sobre situações facilitadoras de integração social dos alunos. O professor obtém a caracterização necessária acerca dos seus alunos, como também, informação relativamente à sua cultura e características do agregado familiar, filiação, item que considera informação sobre o estado civil dos pais, profissões e habilitações literárias. Esta análise é fundamental para melhor compreender atitudes dos alunos e definir estratégias de intervenção.

Os Dados Pessoais são fundamentais para a identificação e caracterização do aluno, mas devem ser considerados como sensíveis e reservados, mantidos em sigilo por parte da escola, sendo o seu acesso devidamente gerido pelo diretor de turma, que é o responsável pela adequada guarda dos mesmos.

O contacto com o encarregado de educação é importante na medida em que permite conhecer melhor o contexto familiar e transmitir toda informação relativamente ao aluno.

A vida escolar abrange toda a relação que o aluno mantém com a escola, desde seu trajeto casa/escola, até à sua prestação e motivação, nomeadamente identificação acerca das disciplinas preferidas e seus objetivos a longo prazo.

Tabela 1: Caracterização de turma 7^ºD

Turma D, 7º Ano	
Número de alunos	27, dos quais 11 rapazes, 16 raparigas
Idades (anos)	11 a 12
Quadro de excelência	9 alunos, 33,3%
Número de alunos com níveis superiores a três	21
Número de alunos com três ou mais níveis inferiores a três	5
Alunos com necessidades educativas especiais	1
Com quem vivem	Na sua grande maioria os alunos vivem com os familiares diretos verificando-se, em alguns casos a existência de famílias monoparentais, ou pais divorciados.
Nível Socioeconómico e Cultural	médio/alto
Habilitações pais	Maioria ensino superior (licenciado, mestrado ou doutorado)

O Conselho de Turma, no âmbito do processo de avaliação global da turma, analisou o aproveitamento e os resultados obtidos, tendo considerado que o aproveitamento foi Muito Bom. O comportamento foi considerado, apesar da agitação de alguns alunos em algumas aulas, Bom.

Tabela 2: Caracterização de turma 7ªE

Turma E, 7º Ano	
Número de alunos	27, dos quais 11 rapazes e 16 raparigas
Idades (anos)	11 a 12
Quadro de excelência	9 alunos, 33,3%
Número de alunos com todos os níveis superiores a três	21
Número de alunos com todos os níveis superiores a três	5
Alunos com necessidades educativas especiais	1
Com quem vivem	Na sua grande maioria os alunos vivem com os familiares diretos verificando-se, em alguns casos a existência de famílias monoparentais, ou pais divorciados.
Nível Socioeconómico e Cultural	Médio/alto
Habilitações pais	Maioria ensino superior (licenciado, mestrado ou doutorado)

O Conselho de Turma, no âmbito do processo de avaliação global da turma, analisou o aproveitamento e os resultados obtidos, tendo considerado que o aproveitamento foi Muito Bom. O comportamento foi considerado, apesar da agitação de alguns alunos em algumas aulas, Bom.

4.3. Estratégias utilizadas

As Metodologias Investigação Ação e Projetual são orientadas para uma ação e atuam sobre uma investigação. As duas, numa utilização conjunta, coadjuvaram o planeamento e o desenvolvimento do projeto “Oceano Atlântico”. Permitiram identificar e acompanhar as

fases do processo de execução dos trabalhos de cada aluno, tentando colmatar as suas dificuldades, facilitando as abordagens e o relacionamento com os alunos.

A Metodologia de Investigação Ação suportou as questões de investigação que surgem da própria prática do projeto e a Metodologia projetual procurou encontrar soluções para as situações em contextos reais.

A Metodologia Investigação Ação tem por objetivo a produção do conhecimento sobre a própria prática. O aluno ao ser orientado para a realização de uma pesquisa, desenvolve capacidades de aprender a procurar, interpretar, refletir antes de avançar para o desenvolvimento do projeto. A Metodologia projetual parte de premissas teóricas. Ambas aprofundam o conhecimento sobre o modelo de intervenção desenhado e podem gerar novas problemáticas e soluções sobre os problemas em estudo.

A Metodologia Investigação Ação enfatiza a reflexão sobre os dados do exercício e procura observar os efeitos da ação no contexto em que ocorrem. De modo similar, a Metodologia Projetual analisa os processos ocorridos na situação real e orienta o redesenho da intervenção, para alcançar resultados úteis.

As duas metodologias partilham objetivos da investigação, combinam-se adequadamente, são colaborativas e podem ser utilizadas de forma complementares.

Figura 5: Metodologia de Investigação-Ação (por Juliana Rocha de Faria Silva)

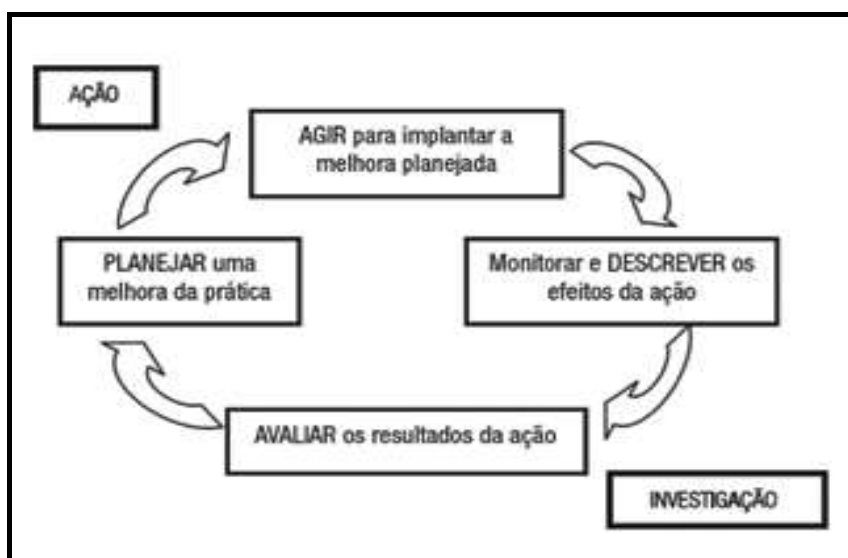
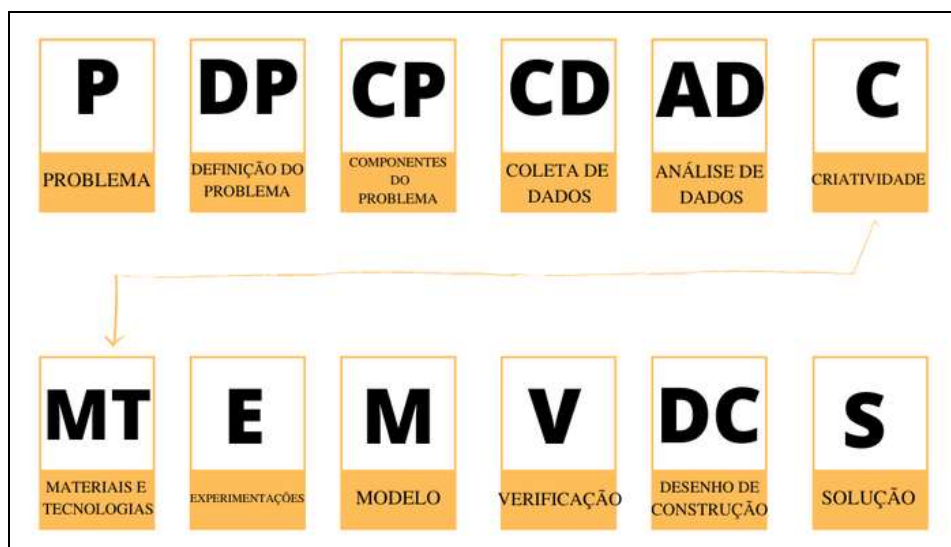
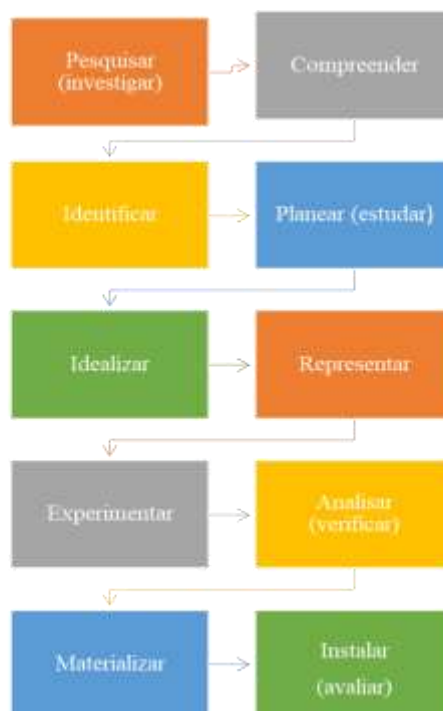


Figura 6: Metodologia Projetual (“Das coisas nascem coisas”, ele apresenta uma metodologia para o design como uma receita de arroz verde. Fonte :net)



No âmbito do processo criativo do projeto “Oceano Atlântico” foram identificadas as seguintes etapas:

Figura 7: Metodologia Projetual – Estratégia “Oceano- Atlântico”



No âmbito do processo de planeamento da unidade didática as etapas foram agregadas em 5 Fases: 1ª Pesquisa/Investigação; 2ª Composição Visual; 3ª Planificações/Experimentações Visuais; 4ª Materializações/Objeto final e 5ª Montagem da Exposição.

As etapas pesquisar (investigar) e compreender estão essencialmente associadas à 1ª fase, Pesquisa/Investigação. Identificar corresponde à 2ª fase, Composição Visual. As etapas Planear, Idealizar, Representar, Experimentar e Analisar estão associadas à 3ª fase-Planificações/Experimentações Visuais. A etapa materializar corresponde à 4ª fase-Materializações/Objeto final e a etapa Instalação à 5ª fase -Montagem da Exposição.

Figura 8: Fases e desenvolvimento do Projeto “Oceano Atlântico” (fonte própria)



Capítulo 5 - Plano de Ação

5.1. Planificação da unidade didática, metas curriculares e aprendizagens essenciais

A planificação tem por objetivo estabelecer um programa de trabalho, um plano de ação que, de forma atempada, identifique o número de aulas necessárias para a concretização dos objetivos, bem como os conteúdos e recursos necessários, tendo presente que a intenção do programa de artes visuais estabelece como princípios estimular a criatividade e o pensamento crítico, com o intuito de fazer “arte”, articulando os programas e competências.

Na fase da planificação o professor identifica e estabelece os objetivos e a forma como irá avaliar os resultados que pretende alcançar e ainda, o modo como os estabelece junto dos seus alunos, para que possam ser compreendidos e interiorizados. Só um processo percebido pode ser trabalhado de forma comprometida. Como refere Trindade (2018, p.20): *“É importante que os professores se assumam como gestores curriculares pró-ativos, de forma a puderem tomar decisões curriculares que, mais do que contextualizadas, deverão assumir-se como culturalmente significativas”*.

5.2. Critérios de avaliação e níveis de desempenho dos alunos

5.3.

Tabela 3: Critérios de avaliação e níveis de desempenho(adeff)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. FILIPA DE LENCASTRE 2019 – 2020				
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E NÍVEIS DE DESEMPENHO DOS ALUNOS 3º CICLO EDUCAÇÃO VISUAL				
DOMÍNIOS	PESO RELATIVO	REFERENTES/ PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	NÍVEIS DE DESEMPENHO
DO SABER	80%	<p>1. DECLARATIVOS Compreensão, aquisição e aplicação de conceitos / vocabulário específico; Capacidade de elaboração de raciocínios; Apresentação e justificação do trabalho.</p> <p>2. PROCEDIMENTAIS Aplicação e articulação dos conceitos e técnicas / instrumentos apropriados; Capacidade de execução tendo em consideração a eficácia, criatividade e expressividade; Aplicação de métodos de trabalho; Capacidade de conceber soluções criativas e adequadas/pertinentes.</p> <p>3. AVALIATIVOS Saber analisar criticamente o seu trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de autoavaliação - Observação direta e contínua. - Desenhos, esboços, registos, projetos. - Trabalhos individuais/grupo. - Atividades práticas/técnicas. - Outros materiais produzidos na aula ou resultantes de pesquisa. 	<p>Nível 1 – O aluno não desenvolveu os Referentes /Parâmetros de Avaliação.</p> <p>Nível 2 – O aluno não desenvolveu a maioria dos Referentes /Parâmetros de Avaliação.</p> <p>Nível 3 – O aluno desenvolveu a maioria dos Referentes /Parâmetros de Avaliação.</p>
DA RELAÇÃO	10%	1. COMPORTAMENTAIS Cumprimento das regras de sala de aula; Realização do trabalho de forma responsável e ecológica.	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno diário/diário gráfico. 	Nível 4 – O aluno desenvolveu os Referentes /Parâmetros de Avaliação com método e eficácia/criatividade.
DA ORGANIZAÇÃO	10%	1. ESTRUTURAIS TRANSDISCIPLINARES Assiduidade e pontualidade; Empenho e persistência; Autonomia; Porte dos materiais; Cumprimento das normas de higiene e segurança; Cumprimento de prazos; Utilização correta dos instrumentos; Capacidade de organizar trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> - Registos de valores e atitudes. - Avaliação diagnóstica. - Avaliação formativa. - Avaliação Sumativa. <p>Autoavaliação/ Reflexão sobre as atividades desenvolvidas.</p>	Nível 5 – O aluno desenvolveu plenamente os Referentes /Parâmetros de Avaliação com método e criatividade.

Os critérios de avaliação das aprendizagens devem estar focados nas aprendizagens essenciais. Como Roldão afirma, a *“avaliação relativa ao que os alunos aprendem centra-se nos conteúdos, nas aprendizagens essenciais, mas não pode resumir-se à ponderação do acumular de um conhecimento factual, e não considerar a forma adequada de o usar.”* *“O que se avalia resulta do cruzamento entre o conhecimento dos conteúdos disciplinares (factos, leis, fórmulas) e das capacidades necessárias para lhes ter acesso, os compreender e os usar com eficácia (saber pensar sobre eles, analisar, usar, mobilizá-los, aplicá-los)”*.

Assim, atendendo ao Perfil de Aprendizagem dos Alunos e à relação entre os domínios de avaliação e as áreas de competências inscritas, a avaliação sumativa dá origem à determinação dos níveis de desempenho. Em reunião do Conselho de turma é fixada a avaliação do aluno, tendo por base a metodologia de avaliação previamente determinada e tomada uma decisão sobre a progressão ou a retenção do aluno.

5.4. Planificação da unidade didática “Oceano Atlântico”

A Planificação Didática do 3º período, das turmas D e E, do 7º ano, foi elaborada tendo em consideração a integração do desenvolvimento do projeto “Oceano Atlântico”, no contexto das metas curriculares e aprendizagens essenciais para o 3º Ciclo, do Ensino Básico, estabelecidas nos Domínios de Aprendizagem, definidos pela DGE, para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória:

- **Apropriação e Reflexão** – Pretende-se que os alunos aprendam os saberes da comunicação visual e compreendam os sistemas simbólicos das diferentes linguagens artísticas, identificando e analisando, com um vocabulário específico e adequado, conceitos, contextos e técnicas em diferentes narrativas visuais, aplicando os saberes apreendidos em situações de observação e/ou da sua experimentação plástica, estimulando o desenvolvimento do seu estilo de representação. Incentiva-se, a partir da experiência de cada aluno e dos processos de observação, descrição, discriminação, análise, síntese, argumentação e juízo crítico, a apreciação estética e artística, para a compreensão, entre outros aspetos, da expressividade contida na linguagem das imagens e/ou de outras narrativas visuais.
- **Interpretação e Comunicação** – Pretende-se, de uma forma sistemática, organizada e globalizante, desenvolver as capacidades de apreensão e de interpretação, no contacto com os diferentes universos visuais – sendo desejável que não se restrinja a arte à tradição ocidental e a determinados períodos históricos – estimulando múltiplas leituras

das diferentes circunstâncias culturais. Procura-se, deste modo, desenvolver estratégias para a construção das relações entre o olhar, o ver e o fazer. Valorizam-se as vivências e as experiências de cada aluno, no sentido de o levar a uma interpretação mais abrangente e mais complexa, fazendo interdependeer três realidades: imagem/objeto, sujeito e a construção de hipóteses de interpretação.

- **Experimentação e Criação** – Conjugam-se a experiência pessoal, a reflexão, os conhecimentos adquiridos, na experimentação plástica de conceitos e de temáticas, procurando a criação de um sistema próprio de trabalho. Deseja-se que a experiência plástica dos alunos não seja encarada, apenas, como uma atividade ilustrativa do que vê, mas a (re)invenção de soluções para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas, imprimindo-lhe a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade.

Na planificação recorreu-se a referências e conceitos artísticos como forma de contextualização, utilizando o visionamento de documentários e de textos, para uma melhor compreensão e envolvimento dos alunos. Não foi considerada a possibilidade de visitas de estudo face às restrições impostas pela pandemia COVID-19.

Tendo em conta as competências gerais e específicas, nomeadamente os objetivos essenciais da unidade didática, procurou-se incentivar e motivar os alunos, identificando-se, no âmbito da Planificação, as ações/estratégias orientadas para o perfil do aluno, os conteúdos, os instrumentos de avaliação, os materiais a utilizar, os exercícios propostos e a calendarização das atividades.

Foram desenvolvidos recursos didáticos para utilizar em sala de aula, apresentados em PowerPoint, para auxiliar a introdução e exploração dos temas e dos conteúdos programáticos. Foi ainda elaborado um dicionário de conceitos artísticos.

As ações relativas às fases do projeto contemplaram:

- realização de pesquisa pelos alunos sobre o tema em manuais, livros, canais de televisão, internet e/ou Youtube.
- filme assistido na aula: https://www.youtube.com/watch?v=gifr_XrsNh4, “Mar da minha Terra, Almada Atlântica”.
- Apresentação pelos alunos da informação obtida a partir das pesquisas e trabalho sobre as mesmas, em suporte de papel A4, com os materiais lápis de cor, lápis grafite, caneta, aguarela e recortes.

- Diferenças entre bidimensionalidade e tridimensionalidade e representação dos elementos escolhidos.
- Acompanhamento, verificação e avaliação dos desenhos relativos às ideias obtidas a partir das pesquisas.
- Elaboração de planificação pelos alunos de modo a trabalhar a compreensão sobre a forma como poderiam desenvolver o objeto tridimensional e os diferentes conceitos nele presentes, considerando a escolha de materiais e a planificação tridimensional.
- Análise da compreensão do tema, materializada na apreciação dos trabalhos finais.

As aprendizagens essenciais são necessárias para compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros) nos processos de fruição dos universos culturais e para relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos. Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea e transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.

As ações/estratégias de ensino orientadas para o perfil do aluno servem para promover a criatividade, no sentido de mobilizar saberes e processos, através dos quais se percebe, seleciona e se organizam dados, aos quais lhes são atribuídos novos significados.

O promover dinâmicas que exijam relações entre aquilo que se sabe, o que se pensa e os diferentes universos do conhecimento é uma forma de incentivar práticas que mobilizam processos, para imaginar diferentes possibilidades e gerar novas ideias.

Revelou-se igualmente importante, promover estratégias e modos de organização das tarefas que impliquem, por parte do aluno, criar regras relativas aos procedimentos a adotar na utilização dos materiais, na gestão do espaço e do tempo, através da concretização de tarefas que envolvessem o sentido de comprometimento pelo respeito pela organização de trabalho, individual ou em grupo, dentro ou fora de aula e dos prazos estabelecidos para a realização dos trabalhos.

A organização dos espaços e dos materiais, de acordo com as regras construídas em grupo e/ou pelo professor, o saber partilhar ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros, tais como ter disponibilidade de estar atento às necessidades dos seus pares e da comunidade, podendo exercitar formas de participação

valorizando os saberes do outro e compreendendo as suas intenções e ajudando-o a expressar as suas ideias, são exercícios que promovem a sensibilização para o bem-estar individual e coletivo.

Esteve igualmente presente, a importância de se fazer propostas de temáticas a investigar e de projetos a realizar, como forma de contribuir para a criação de hábitos de trabalho organizados e planeados, para combater uma forma de estar muito imediatista, característica do modo de vivência atual.

Tabela 4: Planificação da unidade didática (fonte própria)

Educação Visual			
7.º Ano			
2020/2021 – 3º Período			
Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre			
“Oceano Atlântico – Experiência da Tridimensionalidade”			
Nº de aulas Planificação	Domínio	Aprendizagens essenciais (objetivos)	Conteúdos

Educação Visual 7.º Ano 2020/2021 – 3º Período			
Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre			
“Oceano Atlântico – Experiência da Tridimensionalidade”			
Nº de aulas Planificação	Domínio	Aprendizagens essenciais (objetivos)	Conteúdos
1 aula para introdução do tema e pesquisa; 4 aulas para pesquisa e estudo dos resultados da pesquisa, experimentação e composições visuais 1 aula para explicar a tridimensionalidade e a transformação da composição bidimensional selecionada para tridimensional (2d /3d) 1 aula para estudo de soluções 3d 2 aula para Execução final, montagem do trabalho de turma; 1 aula para auto e heteroavaliação	Apropriação e Reflexão Interpretação e Comunicação Experimentação e criação	Interpretar a informação e passar para o meio visual. Refletir a importância do Oceano Atlântico, como património natural português. Refletir a importância das artes nas outras disciplinas e no meio envolvente. Inserir conceitos/conteúdos programáticos de outras disciplinas no contexto das experiências em Artes Visuais, nomeadamente português, geografia, biologia, ..., demonstrando a interligação e a importância da educação das artes para o desenvolvimento harmonioso das competências em processo de aprendizagem. Diferenciar 2D e 3D. Dominar os conceitos que pertencem à tridimensionalidade.	Compreender conceitos teórico-científicos do fenómeno da tridimensionalidade; Reconhecer a importância da tridimensionalidade na perceção do meio envolvente; Distinguir características e diferenças entre a modelação aditiva e a subtrativa; Dominar a aquisição de conhecimento diacrónico e sincrónico: Desenvolver ações orientadas para o estudo da evolução histórico-temporal, identificando as relações existentes entre fatores técnicos e científicos; Estudar e compreender características e diferenças dos fenómenos da luz-cor num determinado momento, não considerando a sua evolução temporal.

Os Materiais propostos tiveram em consideração os objetivos delineados, nomeadamente no que se refere à sensibilização para o conhecimento interdisciplinar e para o património ambiental, com destaque para a reutilização de materiais:

- Materiais diversos reutilizáveis
- Papel Cavalinho
- Cartão
- Lápis de grafite
- Tesoura Borracha
- Lápis de cor/canetas de feltro/lápis de cera
- Guache

5.5. Apresentação da Unidade Didática “Oceano Atlântico”

Para introduzir o projeto e provocar a reflexão foi colocada aos alunos a seguinte questão:

- O que é bidimensional e tridimensional na arte?

O conceito bidimensional recebe esta designação por possuir apenas duas dimensões: comprimento e largura. Já os elementos tridimensionais, além de largura e comprimento, possuem profundidade.

A arte bidimensional apresenta figuras dispostas em superfície planas, sem profundidade tátil, ou seja, não existe a percepção de volume. Considerando-se como tais o desenho, a pintura, a gravura, a caligrafia e a fotografia.

As formas de arte visuais tridimensionais apresentam volumes, vários planos e perspetivas distintas das diferentes formas de arte tridimensionais. Destacam-se a escultura, a arquitetura e a instalação.

Após a reflexão sobre a bidimensionalidade/tridimensionalidade procedeu-se à introdução do tema escolhido para ser explorado nas aulas, “Oceano Atlântico”, chamando a atenção dos alunos para a importância do oceano e da relação e interação entre o Homem e o mar. O mar sempre esteve presente na história da humanidade, de uma forma ou de outra, na pesca, na chegada e partida de navegantes, na ida forçada para a guerra, na busca de novos mundos promissores de trabalho, na espera angustiada dos pescadores, ou na fruição de um novo pôr-do-sol sobre o mar.

Segundo C. Cunha.Maria (2016) a paisagem marítima é um património imaterial que podemos considerar como um bem identitário quer pelas suas raízes, sempre presentes na história de Portugal, quer num conceito contemporâneo, no que se refere à proteção dos mares e sua contribuição para um turismo sustentável de paisagem.

Para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem e na construção do conhecimento e melhor estruturar o desenvolvimento do projeto foi necessário criar instrumentos didáticos. Tendo em conta as especificidades dos alunos, bem como o facto de estes conviverem diariamente com a tecnologia e com o digital, as abordagens didáticas adotadas privilegiaram a apresentação de pequenos filmes e imagens, blogs e páginas de internet.

Tendo presente a atratividade do aluno pela tecnologia digital, para cativar a atenção e despertar o interesse dos alunos de querer saber mais, optou-se por apresentar a temática de uma forma diferente, através da interação com outros suportes didáticos, que potencialmente se considerou serem mais eficientes na captação da atenção do aluno, atendendo à quantidade de estímulos visuais e cognitivos que ativam de modo espontâneo.

Deste modo, a pesquisa e a investigação individual, conduzida de uma forma consciente de seleção da informação, foi efetuada através de plataformas digitais, independentemente da utilização de manuais e livros, nomeadamente em canais de televisão, internet e/ou Youtube. Foi igualmente visionado um filme na aula: https://www.youtube.com/watch?v=gifr_XrsNh4, “Mar da minha Terra, Almada Atlântica

As fichas de trabalho e fichas formativas, para além de terem sido entregues em suporte papel, foram disponibilizadas na plataforma Teams, para que os alunos pudessem aceder com facilidade, sempre que necessitassem consultar e analisar a informação. A este propósito, importa referir que a plataforma se revelou muito útil, como forma auxiliar de organização da informação e de partilha da mesma.

A leitura da “A Menina do Mar”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, de manuais de ciências naturais ou de geografia e a abordagem a questões colocadas nas aulas de formação cívica e a apreciação de diversos trabalhos ou obras, foram estratégias utilizadas para promover a apropriação do conhecimento, da inter-relação das ideias e do desenvolvimento de competências.

Para a elaboração do enunciado foi utilizada a ferramenta *kiss* sigla para “*Keep It Short and Simple*”, desenvolvido na década de 70, por Kelly Johnson, engenheiro de aeronaves americano. Esta ferramenta valoriza a simplicidade na abordagem dos projetos e defende que toda a complexidade desnecessária deve ser evitada. Com esta visão, o enunciado

foi desenvolvido para ser cativante e de fácil percepção, muito ao jeito da revista “Visão Júnior” que apresenta temas de interesse juvenil, de conteúdo didático, de forma leve e descontraída.

Os exercícios foram sendo disponibilizados aos alunos de acordo com as fases planeadas para a unidade didática, e em função da evolução dos trabalhos. Os enunciados, entregues ou apresentados verbalmente foram enquadrados, com recurso a suportes didáticos, e integraram os seguintes tópicos:

1. Pesquisa - Curiosidades e Questões sobre o “Oceano Atlântico – pesquisa e escolha de objetos (objeto/elementos naturais/animais) para estudo.
2. Composição Visual - O que são composições visuais? Execução de esboços e esboços dos objetos escolhidos.
3. Planificação para a passagem do bidimensional para o tridimensional – partir da composição visual para apresentar o projeto de execução do objeto
4. Execução do objeto

Figura 9: Curiosidades, Exemplos de Composições Visuais e Enunciados (fonte própria)



Os alunos aderiram bem à introdução do tema, estavam familiarizados com as questões colocadas na fase inicial e envolveram-se com facilidade, tendo-se, num contexto de um ano letivo particularmente afetado pela pandemia COVID 19, assegurado a motivação necessária para o lançamento do projeto, que os alunos iam progressivamente conhecendo, à medida que os desafios para o desenvolvimento das etapas de trabalho iam sendo colocados, permitindo a compreensão da lógica dos trabalhos no âmbito do processo criativo.

5.6. Fases e desenvolvimento do Projeto “Oceano Atlântico”

O planeamento para a execução do projeto identificou e sistematizou as seguintes fases, de acordo com a aplicação das metodologias de trabalho estudadas e estratégias identificadas:

- I. Pesquisa/Investigação;
- II. Composição Visual;
- III. Planificações/Experimentações visuais;
- IV. Materializações/Objeto final;
- V. Montagem da Exposição.

As fases estabelecidas julgaram-se as adequadas ao processo de trabalho, que se pretendia coerente com os objetivos determinados para as aprendizagens essenciais e respetivos conteúdos.

Durante as fases, os alunos foram acompanhados e tiveram sempre acesso a materiais didáticos para compreenderem que a aprendizagem é um ato contínuo, que se desenvolve suportado em materiais didáticos que estabelecem correspondência com a prática e que dão significado aos conteúdos. Para cumprir este objetivo, criaram-se fichas de trabalho e fichas formativas, para que pudessem consultar e analisar.

“Desenhar é, antes do mais, ver com os olhos, observar, descobrir. Desenhar é aprender a ver, a ver nascer, crescer, expandir-se, morrer, as coisas e as gentes. É necessário desenhar para interiorizar aquilo que foi visto e que ficará então inscrito na nossa memória para toda a vida.” (Corbusier, 1968)

“O desenho é provavelmente a forma de expressão que sintetiza melhor a nossa relação com o mundo. Ele permite-nos, com a elaboração mental, o desenvolvimento de ideias e a descoberta do que ainda desconhecemos de nós mesmos” (Carneiro, 2001)

Foi criado um Dicionário de Conceitos nas artes visuais, que reuniu o conjunto de palavras e expressões pouco conhecidas pelos alunos, por serem de natureza técnica, o que

facilitou na compreensão não só dos termos usados durante a aula como na realização dos trabalhos.

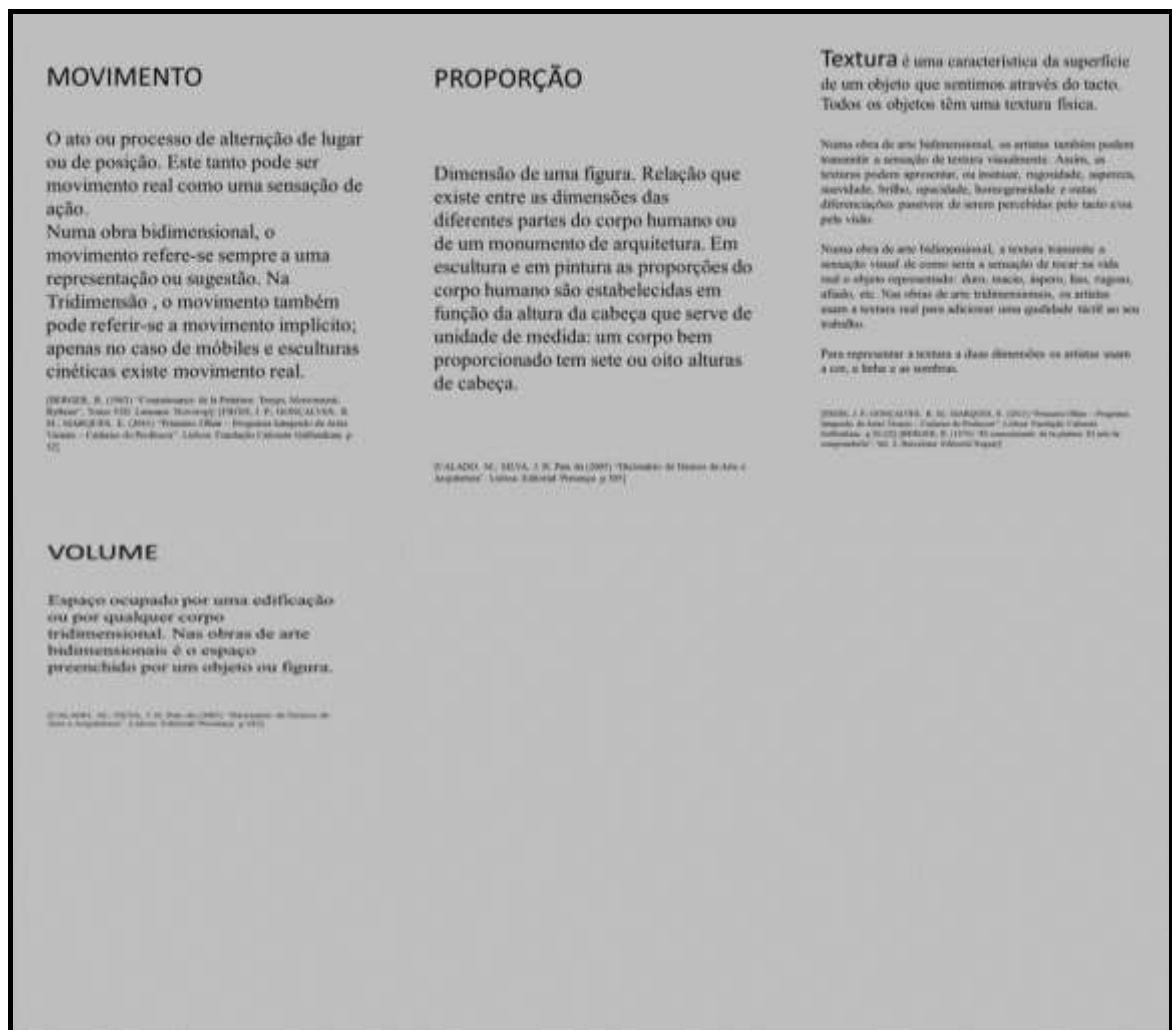
Figura 10: Dicionário de Conceitos fonte própria, (1/3 fonte dos conceitos – Machado, (1731-1822). Dicionário de escultura.)



Figura 11: Dicionário de Conceitos (2/3)

<p>ESQUIÇO</p> <p>Delineamento inicial de uma obra. Esboçeto. Primeira forma sumariamente indicada de um quadro, estátua, de uma obra de arquitetura que serve ao artista para fixar as suas ideias e para guiá-lo na execução. O esquisso pode ser um “croquis” desenhado, pintado, uma maquete de barro. Distingue-se de esboço no sentido de ser distinto da obra a executar, enquanto o esboço é a própria obra no primeiro estágio de execução.</p> <p><small>(CALADO, M.; SILVA, J. B. Pais de (2007) “Dicionário de Termos de Arte e Arquitetura”. Lisboa: Editorial Presença, p. 190)</small></p>	<p>Perspetiva Linear</p> <p>Quanto maior for a distância dos objetos mais eles se tornam pequenos; o contrário acontece quando a distância dos objetos diminui. Assim, a perspetiva linear não é mais do que um método geométrico para representar o espaço e os objetos em função da sua profundidade, de acordo com a medida da distância a partir do observador.</p> <p><small>(BERGEB, R. (1970) “L'enseignement de la Peinture, Dessin, Perspective et Vues”. Paris VII, Larousse, (France))</small></p>	<p>PROPORÇÃO</p> <p>Dimensão de uma figura. Relação que existe entre as dimensões das diferentes partes do corpo humano ou de um monumento de arquitetura. Em escultura e em pintura as proporções do corpo humano são estabelecidas em função da altura da cabeça que serve de unidade de medida: um corpo bem proporcionado tem sete ou oito alturas de cabeça.</p> <p><small>(CALADO, M.; SILVA, J. B. Pais de (2007) “Dicionário de Termos de Arte e Arquitetura”. Lisboa: Editorial Presença, p. 187)</small></p>
<p>ESBOÇO</p> <p>Resultado gráfico do ato de esboçar. Primeiro estado de uma obra de arte. Este termo pode aplicar-se ao primeiro pensamento de um quadro, desenhado a traços largos.</p> <p><small>(CALADO, M.; SILVA, J. B. Pais de (2007) “Dicionário de Termos de Arte e Arquitetura”. Lisboa: Editorial Presença, p. 191)</small></p>	<p>EQUILÍBRIO</p> <p>Princípio da composição assente no fenómeno da relação de força entre dois pesos que, solicitados por forças opostas, se anulam entre si num ponto ou centro de resistência. Diz-se que o equilíbrio é dinâmico, quando a relação de força entre esses dois pesos provoca a impressão de movimento ou de ritmo. Diz-se que o equilíbrio é estático, quando a relação de força entre esses dois pesos provoca a impressão de repouso ou de imobilidade.</p> <p><small>(FRITO, J. B.; GONÇALVES, R. H.; MARQUES, E. (2011) “Processo II – Programa Integrado de Artes Visuais – Caderno do Professor”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 19)</small></p>	<p>FORMA</p> <p>Em termos de arte, a forma refere-se a objetos que são tridimensionais, ou seja, têm comprimento, largura / espessura e altura. As formas podem ser geométricas ou orgânicas / biomórficas.</p> <p>A escultura é o lugar mais óbvio para ver formas tridimensionais na arte. Para representar uma forma tridimensional num suporte bidimensional, os artistas recorrem ao traçado e ao desenho em perspetiva para dar a ilusão de volume.</p> <p><small>(BERGEB, R. (1970) “L'enseignement de la peinture et de la composition”. Vol. 2. Sacrémaux, Editorial Nagel)</small></p>

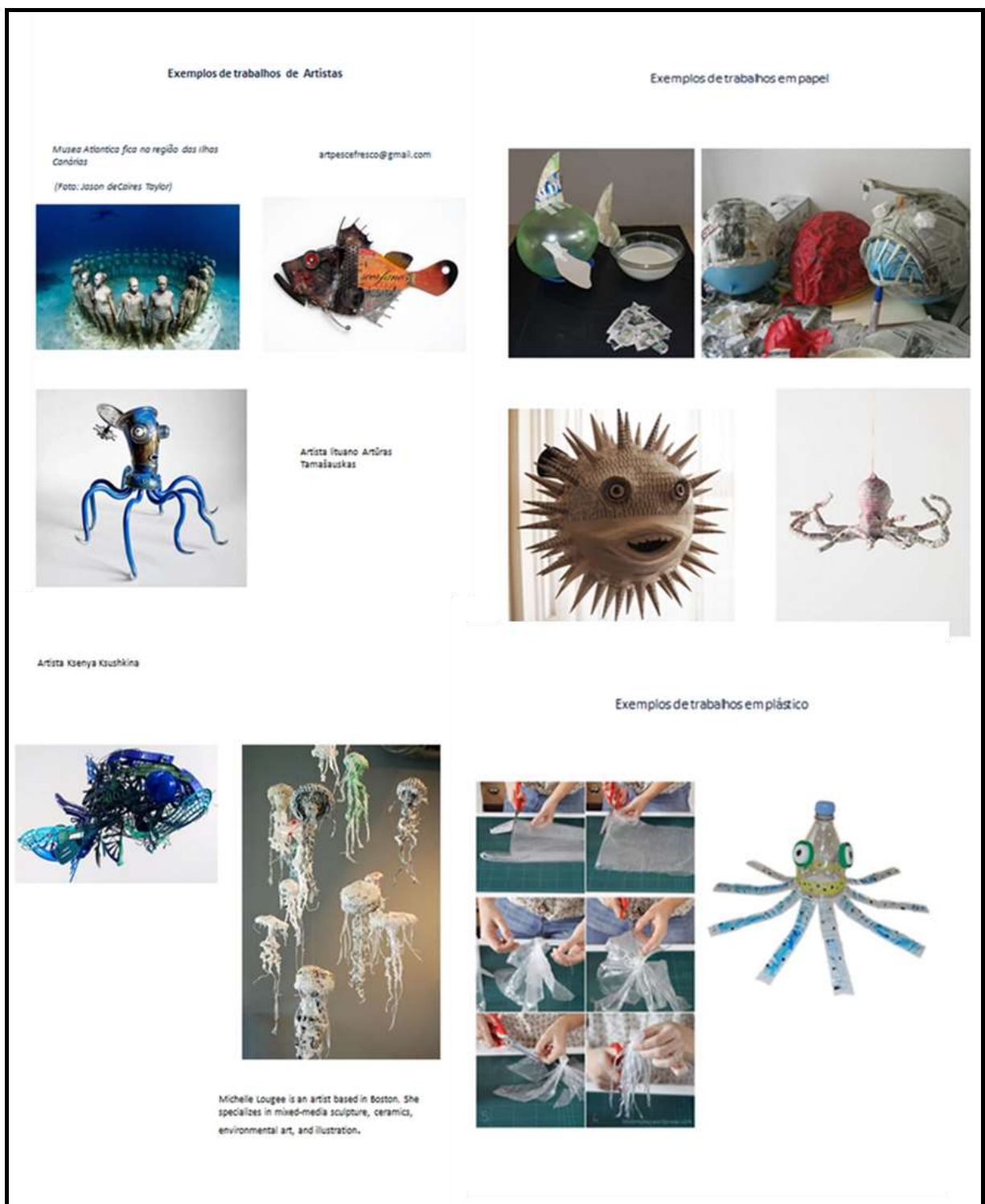
Figura 12:Dicionário de Conceitos (3/3)



Consciente da importância do digital na vida dos jovens e sua capacidade de captar a atenção do aluno deu-se relevância à utilização de intervenções síntese em multimédia e à utilização da plataforma Teams para suportar os materiais didáticos, independentemente da entrega dos mesmos em suporte papel.

Para introdução à fase de Materializações/Objeto Final recorreu-se à apresentação de diversos exemplos de trabalhos tridimensionais de diversos artistas.

Figura 13: Exemplos de trabalhos de artísticos (fonte net)



1ª Fase - Pesquisa e Investigação

Com o objetivo de lançar o tema e despertar o interesse, a fase de Pesquisa/Investigação iniciou-se com o visionamento do documentário “*Mar da minha Terra - Almada Atlântica*”, uma coprodução da Câmara Municipal de Almada, em substituição da visita de estudo ao Oceanário de Lisboa, que havia sido inicialmente planeada.

O documentário revelou-se igualmente um bom instrumento didático. Permitiu criar um ambiente muito participativo, propício à reflexão e a um diálogo construtivo, conduzido de forma organizada. De acordo com as dinâmicas de grupo, e embora as turmas sejam do ponto de vista da sua constituição semelhantes, o enunciado do problema foi apresentado na Turma do 7º E antes do visionamento do documentário e na turma 7º D de seguida ao seu visionamento.

A apresentação do enunciado e das suas problemáticas, acompanhado pelo visionamento do documentário, pela leitura de textos, retirados da “Menina do Mar”, de Sophia de Melo Breyner, de poemas, como o “Mar Salgado”, de Fernando Pessoa, e de música, como a “Canção do Mar”, interpretada por Dulce Pontes, deu um carácter mais enriquecedor ao desafio colocado aos alunos, evidenciou a importância do tema escolhido e do “mar” para a cultura portuguesa, proporcionando a identificação de ideias pelos alunos, que transformando-as, delas se apropriaram e recriaram nas suas próprias ideias, demonstrando criatividade e pensamento crítico.

Ainda nesta fase, os alunos foram convidados a explorar o tema, Oceano Atlântico, através de pesquisas na Internet, em contexto de sala de aula, com recurso à utilização dos próprios equipamentos móveis e ao computador existente na sala. A pesquisa foi feita individualmente, atendendo às limitações exigidas pelos procedimentos imposto pelo COVID-19. No entanto, os alunos não deixaram de partilhar entre eles algumas ideias.

Neste contexto, as pesquisas suscitaram por parte dos alunos curiosidades e questões sobre diversos temas, quer históricos – através da identificação de naufrágios e da história dos descobrimentos portugueses, quer relacionados com geografia, sobre os oceanos, sobre a costa portuguesa, sobre os arquipélagos portugueses, Açores e Madeira, sobre as diferenças geológicas, com a constatação da cor da areia das praias, sobre biologia, com as especificidades das espécies, ou seja, cumprindo-se o objetivo da interdisciplinaridade, que no caso, pretendia trabalhar a capacidade de relacionar diversos temas, abordados através das Artes Visuais.

Ao mesmo tempo, foi também referenciada a necessidade de salvaguarda do património ambiental e do papel que todos, enquanto cidadãos e “agentes” podem assumir nessa missão, e, por outro lado, foram também veiculadas diversas mensagens de boas práticas a adotar enquanto usufruidores do ambiente. Estas abordagens foram partilhadas com o professor de Cidadania, na turma do 7^aE.

2^a fase - Composição Visual

“O desenho é o lugar do conhecimento, da precisão, mas também da afetividade e do sentimento. (...) O desenho tem a qualidade de mobilizar de um modo particular a inteligência, a afetividade, bem como muitas outras capacidades não-verbais do cérebro. Ao inscrever a afetividade como instrumento de aprendizagem, transporta-se o ato de aprender para uma área diferente da habitual lógica discursiva, sem, no entanto, se perder em precisão, criatividade, carácter científico e conhecimento” (Rodrigues J., 2003)

A 2^a fase do trabalho iniciou-se com a apresentação de um mapa de conceitos, designado por “Dicionário”, que teve por motivação abordar, com maior rigor um conjunto de conceitos utilizados em Artes Visuais para ultrapassar lacunas no conhecimento que poderiam condicionar o desenvolvimento dos trabalhos. Por outro lado, também se entendeu interessante dar a conhecer conceitos e técnicas utilizadas em Artes Visuais, de modo estruturado, como forma de captar a atenção dos alunos e de valorizar o conhecimento em Artes Visuais, proporcionando mais um desafio para o estudo.

O dicionário suscitou o interesse por parte dos alunos, na medida em que enquadrou, do ponto de vista técnico, conceitos chave necessários para uma maior compreensão, tendo-se registado, de uma maneira geral a apropriação dos conceitos e do vocabulário próprio das técnicas de Artes Visuais, por parte dos alunos, trazendo maior maturidade do conhecimento e rigor na comunicação entre todos. O dicionário foi disponibilizado na plataforma Teams e os alunos referenciaram ter recorrido ao mesmo durante a execução dos trabalhos, conforme registos nos inquéritos.

A Composição Visual, executada com base nas pesquisas, teve por objetivo proporcionar a reflexão, interpretação e interiorização da informação obtida através da elaboração de esboços e esboços, numa passagem visual, bidimensional, como se de apontamentos se tratasse. Estes passos foram essenciais para a reflexão sobre a importância do Oceano Atlântico, enquanto “património natural”, relevante na cultura portuguesa e, concomitantemente para o reconhecimento da disciplina de Artes Visuais no processo de ensino e de aprendizagem.

Esta fase exercita o "olhar" e possibilita uma mudança da "capacidade se ver " e especializa "o potencial de retirar significados das imagens", segundo Zimmermann, em Oliveira (2007) permitindo uma maior consciência crítica das imagens em análise.

Foram executados trabalhos bidimensionais, em papel A4, com os registos gráficos de vários tipos de peixes, moluscos e crustáceos, com recurso à utilização de materiais riscadores - lápis de cor, lápis grafite, caneta, aguarela - com base na informação obtida a partir das pesquisas e da exemplificação de composições (mar, peixes e búzio) e experimentações de materiais, retirados do diário gráfico.

“O desenho enquanto processo é a relação que se estabelece entre a mente, onde se desenvolve o pensamento em relação direta com o olhar, e o gesto da mão, que expressa e constrói. Implica “uma relação entre a percepção e a imaginação, da qual resulta a delimitação do espaço bidimensional através da conjugação do ponto, da linha e da mancha. Esta conjugação é guiada pelo binómio mente - corpo e consubstancia uma imagem que é o produto da coadunação ideia/ representação/ descrição/ estruturação/reflexão”. (Rodrigues A. L., Linha do Horizonte, 2010).

3ª Fase - Planificações /Experimentações visuais

Nesta fase os alunos foram convidados a identificar as representações dos elementos escolhidos e a explicitar as razões pelas quais os haviam selecionado, num exercício que se desenvolveu de modo informal, mas organizado, com o objetivo de verificar se as aprendizagens estavam consolidadas e também como forma de promover o pensamento crítico e a autonomia nos alunos.

A apropriação do objeto pela criança/jovem implica a passagem das ideias/imagens geradas pelas apresentações dos diferentes suportes didáticos, no caso visuais, literários e musicais, para a idealização da sua própria imagem, com a projeção das suas ideias, dando-se assim início à planificação.

“O desenho é um instrumento fundamental e um processo mental e físico inerente à metodologia projetual em artes visuais, sendo uma importante contribuição na conceção de obras e produtos, presente desde a ideia à solução. É aqui que o desenho dá a sua contribuição, como elemento de especulação que é (...) propondo o protótipo para construção, na terceira etapa”. (Tavares, 2009)

Nesta fase, foram ainda apresentados trabalhos artísticos para melhor elucidar e motivar para a concretização a ocorrer na 4ª Fase.

“O professor deve ensinar ao aluno competências através das quais ele crie as suas próprias imagens, explore o seu mundo interior, responda ao meio de forma significativa e que manipule e experimente os media e materiais que o ajudem no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas.” (Hickman, 2004)

É importante para o processo de desenvolvimento dos jovens, também na perspectiva da sua autorrealização e afirmação, que a apropriação das suas próprias ideias e criações se efetive, num contexto de estudo e de produção de trabalho de forma organizada e estruturada.

As apresentações dos suportes didáticos, mesmo suscitando o interesse dos alunos e debate, colocam o aluno num papel mais passivo do que ativo, as imagens e ideias apresentadas não são suas, independentemente dos sentimentos que possam gerar. O marco da evidência da concretização da apropriação manifestou-se normalmente com a necessidade do aluno atribuir a si próprio a autoria do trabalho, assinando os mesmos de forma espontânea a partir do momento em que sentiam que a ideia era interessante e vontade de a mostrar e de a partilhar com os restantes colegas, mesmo no caso dos alunos que se haviam manifestado mais cétricos quanto à relevância do projeto coletivo, que culminava na “instalação”. Por outro lado, esta dinâmica de grupo induziu nos alunos mais atrasados, vontade de quererem pertencer ao grupo e, de assim desenvolveram os seus trabalhos.

A instalação “Oceano Atlântico” a integrar no contexto de um projeto interdisciplinar de final de ano da escola, ao incorporar trabalhos bidimensionais de alunos do 4º ano, veio suscitar uma dinâmica de grupo nos alunos mais novos de quererem pertencer e apresentar bons trabalhos e nos mais velhos de quererem mostrar a sua maior maturidade, gerando uma competição que se manifestou de forma colaborante, amigável e saudável.

Na fase de planeamento, as capacidades criativas/inventivas da criança/jovem são despoletadas de forma natural, num processo que atravessa ciclos de entusiasmo e de desânimo, quando confrontados com as dificuldades próprias da concretização das ideias previstas na composição visual. Nesta etapa o professor dispõe da possibilidade de criar condições para explorar e desenvolver as capacidades associadas ao pensamento crítico e reflexivo, bem como de promover o desenvolvimento de competências de resiliência. Para tal é fundamental que o professor tenha, no seu planeamento, considerado o espaço de tempo necessário, com graus de flexibilidade, para proceder a este exercício, pois tal implica a possibilidade dos alunos experimentarem várias soluções, abandonarem ideias, recriarem e concretizarem uma ou mais ideias. Neste processo é essencial que as tentativas abandonadas não sejam consideradas erros, ou associadas a fracassos, mas sim como fazendo parte do percurso normal e desejável para se poder alcançar a solução que no final será escolhida como a mais adequada para resposta à problemática colocada, contrariando a ideia do que se designou por uma “cultura consumista” ou de “imediatismo”, tão contrária ao pensamento criativo e reflexivo. Dificilmente se poderá concretizar esta fase de forma bem-sucedida -

entendendo-se por sucesso a execução dos trabalhos incorporando as pesquisas, os esboços, os estudos e tentativas exploratórias e a sua concretização - se não se respeitarem as etapas do pensamento reflexivo e crítico e o tempo necessário para esse fim, de modo a evitar sentimentos de frustração e de abandono.

“O desenho é provavelmente a forma de expressão que sintetiza melhor a nossa relação com o mundo. Ele permite-nos, com a elaboração mental, o desenvolvimento de ideias e a descoberta do que ainda desconhecemos de nós mesmos” (Carneiro, 2001)

As planificações permitiram conduzir a compreensão sobre a forma como se poderia abordar a passagem da bidimensionalidade para a tridimensionalidade. A aplicação dos conceitos de artes visuais obtidos a partir do dicionário de conceitos permitiu evidenciar e proporcionar a compreensão prática dos termos e das suas relações e ainda a diferença entre a bidimensionalidade e a tridimensionalidade, a par dos problemas que se colocam na passagem de uma abordagem bidimensional para tridimensional.

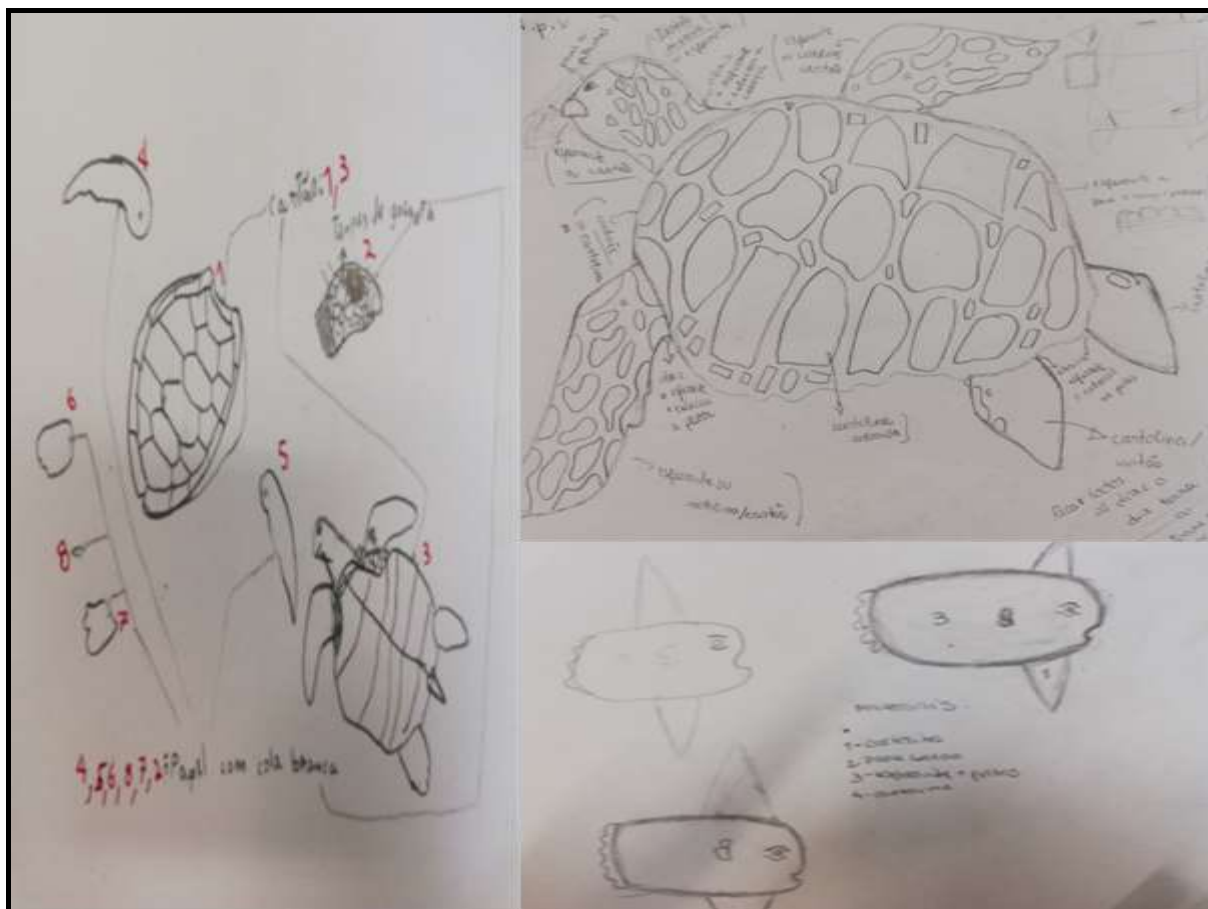
A planificação tem por objetivo a compreensão do aluno sobre o seu objeto, a interação dos materiais, a identificação das dimensões do trabalho, das particularidades e dos problemas que se colocam no processo. A antecipação de dificuldades e problemas deve ser explorada nesta fase, de modo a uma melhor tomada de consciência, num ambiente entendido como passível de ser referido como o “ensinar a pensar”.

Foi feito o acompanhamento individualizado dos trabalhos, durante as diferentes fases, verificação e avaliação dos desenhos relativos às ideias obtidas a partir das pesquisas, dos materiais escolhidos e da planificação tridimensional, com feedback aos alunos para suprir lacunas, aprimorar e/ou determinar a passagem à próxima etapa.

Em todas as etapas foi respeitado o tempo necessário para que os alunos pudessem desenvolver os trabalhos. Quando necessário, motivado por atrasos, consumo de tempo superior ao expectável, ou por necessidades de ausências, os alunos puderam continuar o trabalho em casa, enviando e recebendo os *feedbacks* pela plataforma Teams.

Mostram-se os seguintes exemplos de Planificações, com seleção dos animais e identificação de materiais e respetivos esquemas construtivos.

Figura 14: Planificação/Composição Visual (fonte própria)



4ª fase Materialização/ Objeto Final

Esta fase refere-se à execução dos objetos de acordo com a planificação apresentada e aprovada pelo professor. De uma maneira geral, acompanhados pelo professor, o trabalho iniciou-se com a revisão da planificação através de uma análise de validação do “projeto” pelos alunos levando à reflexão sobre “o como executar” e à integração de ajustamentos e aperfeiçoamentos de aspetos que não haviam sido detetados na planificação inicial.

Antes de dar início ao trabalho, foi necessário retomar e reforçar os conhecimentos sobre os conceitos da bidimensionalidade e tridimensionalidade, evidenciando-se a diferença entre os dois conceitos. Embora todos estivessem familiarizados com os conceitos, na sua aplicação prática, a realização da profundidade era muita esquecida, apesar de presente na planificação. Para melhor suportar esta necessidade recorreu-se aos conceitos matemáticos relacionados com figuras e sólidos geométricos, como por exemplo, quadrado/cubo, para mostrar a necessidade da profundidade na passagem do bidimensional para o tridimensional,

fazendo com que esboços, suportados ou não em estruturas ganhassem formas, trabalhando-se deste modo a compreensão do conceito de tridimensionalidade aplicado ao objeto escolhido.

“Algumas pessoas são propensas a pensar escultoricamente, porém muitas outras tendem a pensar pictoricamente. Essas pessoas podem encontrar algumas dificuldades no desenho tridimensional. Com frequência envolvem-se tanto com a vista frontal de um desenho que negligenciam outras vistas. Podem achar que as estruturas internas das formas tridimensionais estão além de sua compreensão ou ser atraídas com facilidade pela cor e pela textura das superfícies, quando o volume e o espaço são mais importantes “(Wong, 1996).

Foi necessário explorar e entender o que é o tridimensional, chamando os alunos para uma reflexão sobre o que nos rodeia e vemos, com identificação de que não se trata de imagens planas, tendo somente comprimento e largura, mas de espaços com profundidade física, em que cada movimento do objeto se mostra num formato diferente porque a relação que temos com ele é alterada e modificada pelos nossos olhos. A concretização da profundidade e a forma de a criar gerou muita estranheza nos alunos, sendo necessário introduzir um conjunto de conceitos associados à tridimensionalidade numa linguagem adaptada, de modo informal, mas não deixando de parte um conjunto de conceitos e elementos considerados na tridimensionalidade, tal como Wong (1996) explicita:

- Conceitos que não existem fisicamente, mas que são percebidos: ponto, linha, plano, volume.
- Elementos visuais que são vistos e constituem a aparência de uma escultura-formato, tamanho, cor, textura.
- Elementos relacionais: regem a estrutura total e as correspondências internas dos elementos visuais, posição, direção, espaço e gravidade.
- Volume, tamanho da escultura e espaço que ocupa; não tendo necessariamente a ver com massa.
- Forma e formato são conceitos distintos. A forma é a aparência visual total de uma escultura e inclui todos os elementos visuais, como cor, textura e tamanho. O formato é um aspeto da forma e mostra os diversos pontos de vista da forma no espaço.
- Tamanho é grandeza física, medida concreta que pode ser mensurada.
- Cor pode ser natural ou artificial, de acordo com o material utilizado.
- Textura compreende as características da superfície do material que pode ser lisa, áspera, fosca ou polida ou produzida sobre a escultura com instrumento em maior ou menor intensidade.

- Posição é o lado pelo qual o objeto deve ser observado, muito importante no processo escultórico. A posição deve ser sempre conferida de todos os pontos de vista, dos planos da frente e de trás, superior e inferior.
- Espaço é o espaço real e não ilusório. Pode ser visto como ocupado positivamente, não ocupado ou internamente oco.
- Gravidade, na física, é a força de atração mútua entre os corpos. A gravidade é um elemento real que se exerce constantemente sobre a estabilidade da escultura. Todas as estruturas tridimensionais são sujeitas a essa força.
- Massa é a matéria sólida ou pastosa com forma definida.
- Estrutura é o modo como a forma interna é construída. É a organização espacial total, a armação sob o tecido do formato, cor e textura. A aparência externa de uma forma pode ser bastante complexa, embora sua estrutura seja relativamente simples ou o contrário.

A execução dos trabalhos foi muito acompanhada, no sentido em que se considerava importante que os alunos assegurassem o rigor na execução dos objetos, alertando-se e explicando-se técnicas de execução e se necessário interrompendo o processo e recomeçando.

Um exemplo de necessidade de rigor ilustra-se na construção do barco da figura 14. A sua execução exige precisão nas medidas, garantindo que as diversas peças tenham o mesmo comprimento e largura para que se ajustem. As medidas serão adaptadas para barcos maiores ou menores.

Figura 15: Materialização /Objeto Final(fonte própria)



Os alunos puderam constatar que a desatenção na execução, os desvios de medição, a escolha desadequada de materiais, inclusivamente algumas falhas identificadas na fase de Planificação, conduziam a trabalhos com defeitos ou mesmo à inviabilização do objeto, percebendo nesta fase de concretização, através da experienciação do erro, a importância da planificação, do estudo, da compatibilidade dos materiais escolhidos e do rigor técnico, desde a conceção até à execução.

A escolha dos materiais, para além das questões de compatibilidade na sua utilização, teve em consideração uma das problemáticas identificadas durante a Fase de Estudo e Pesquisa, relacionada com a temática da salvaguarda do ambiente, com realce para o grau de poluição nos oceanos, nomeadamente de plásticos e do seu impacto no meio e nas espécies marinhas. Nesse contexto, foi referenciada a questão da reutilização de materiais, tendo os alunos nesta fase trazido materiais recolhidos nas suas casas.

Numa perspetiva de prevenção da segurança dos alunos na utilização das ferramentas de trabalho, da higiene das salas e equipamentos e de sensibilização para o cumprimento de

regras, foram introduzidos alguns procedimentos para a utilização de ferramentas e de materiais potencialmente perigosos, como x-atos, tesouras, colas, etc... Esta questão, hipoteticamente de menor relevância, não deixou de constituir como mais uma oportunidade de aprendizagem, na medida em que se sensibiliza para a importância de se respeitarem regras e para a segurança das pessoas e dos bens, como uma obrigação de todos, numa ótica de cidadania.

A concretização, fase desejada pelos alunos, foi muito desafiante, pelo entusiasmo e pelas frustrações que foram vivenciadas, permitindo, desenvolver as capacidades de perceção, resolução e ultrapassagem dos problemas, à medida que as dificuldades se iam colocando. De uma maneira geral os alunos seguiram e desenvolveram os exercícios colocados ao longo das diferentes fases e executaram os objetos finais.

Nesta fase, foi possível observar as diferentes abordagens e respostas que os alunos foram apresentando para o mesmo exercício e constatar que os processos artísticos de aprendizagem, associando a criatividade aos interesses dos alunos, tal como considerado nesta unidade didática, é um importante meio de receber múltiplas leituras de uma mesma realidade e transpor para o meio, para a sala de aula, um espaço aberto ao diálogo e ao estudo, de promoção das capacidades de reflexão crítica, imaginação e criatividade, tão importantes para a formação da identidade das crianças e dos jovens.

Figura 16: Materialização/Objeto Final (fonte própria)



A criatividade revela-se e constitui-se por diferentes formas do ser, do saber e do realizar. Não é um exercício pontual, sem propósito, necessita para a sua realização de pensamento estruturado, organizado e de método de trabalho, tal como as outras áreas do saber. As ideias sobre este conceito, referenciadas através de diferentes visões do mundo artístico, académico e empresarial apelam para as Artes Visuais como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos.

5ª Fase- Montagem da Exposição

Esta fase consubstancia o culminar do projeto, com a instalação dos trabalhos individuais numa lógica de exposição coletiva, onde se pretendia valorizar o trabalho individual pela sua inserção num conjunto harmonioso de jogo de cores, figuras, tamanhos, texturas e formas.

A instalação integrou os trabalhos dos alunos das turmas D e E, do 7ª ano e os trabalhos dos alunos da turma convidada do 4º ano. Foi enquadrada junto a outros trabalhos, expostos no átrio, formando um conjunto muito interessante.

Face às restrições impostas pela pandemia do COVID- 19, não foi possível concretizar os desafios que estavam pensados para esta fase do exercício, quer quanto à participação e presença dos alunos, quer quanto à participação de outros professores, de outras disciplinas, atendendo ao carácter multidisciplinar da exposição coletiva.

A exposição individual dos trabalhos é subordinada ao estudo do projeto da própria exposição, que se mostra tanto mais complexo, quanto integrava diversas peças e diversos criadores, num espaço de exposição coletiva, que tem por princípio o interesse do grupo, no caso, o conjunto de alunos.

Para esta fase, havia sido delineado, pelo professor, um esquema para a instalação dos trabalhos. Era intenção reunir os alunos no átrio e convidá-los individualmente, de forma organizada, a colocar o seu trabalho numa posição pré-definida. Certamente que este exercício de colocação do seu próprio trabalho, num ponto estabelecido do espaço, iria suscitar dúvidas ao aluno, pelas mais diversas razões, sendo expectável a expressão de reações positivas e negativas, devendo os mesmos serem instigados a comentar o enquadramento e assim percecionarem num exercício prático, a relação entre o objeto no seu conjunto e o objeto individual, entre o interesse coletivo e o interesse individual, proporcionando, mais uma vez, uma oportunidade de aprendizagem, numa vertente de cidadania e contribuindo para o desenvolvimento pessoal do aluno.

Este exercício permitiria explicar ainda que, em Artes há uma intenção quando se executam obras, uma peça de arte exige um espectador. O modo como a mesma é apresentada não é indiferente, pois pretende-se transmitir uma mensagem. Assim, os alunos seriam desafiados a refletirem sobre as mensagens que se pretendiam passar, nomeadamente recordar as questões da salvaguarda do património ambiental e da sustentabilidade.

Por outro lado, seria este também o momento para reflexão e fixação das aprendizagens obtidas ao longo do processo de reflexão, experimentação, apropriação e criação relativas aos objetivos estabelecidos (i) interpretar a informação e passar para o meio visual; (ii) refletir a importância do Oceano Atlântico como património natural português; (iii) refletir a importância das artes no contexto de outros conhecimentos e meio envolvente; (iv) inserir conceitos e conteúdos programáticos no contexto de experiências em artes visuais (português, geografia, biologia, história, geometria); (v) dominar os conceitos que pertencem à tridimensionalidade e (vi) diferenciar bidimensional do tridimensional.

Figura 17: Exposição Final (fonte própria)



Figura 18: Pormenor da Exposição Final (fonte própria)



Figura 19: Peixes, 4º Ano B(fonte própria)



5.7. Dados relacionados com a observação, em contexto de aula

O desenvolvimento de um processo criativo exige motivação para observação, reflexão e tempo para criação, gerando ao longo do processo sentimentos de frustração e/ou de entusiasmo, consoante o estágio de desenvolvimento dos trabalhos e a disponibilidade e capacidade individual para enfrentar e se submeter às dificuldades do pensamento criativo.

Difícilmente uma primeira ideia corresponde à melhor solução. Este método de trabalho exige análise e experimentação de alternativas. Não se pode passar à concretização dos objetos sem que antes se proceda à investigação e planificação da ação. Esta questão em concreto, a questão do processo, enquanto um sistema faseado para alcance de um determinado objetivo, revela maior dificuldade no contexto de uma sociedade que se caracteriza por um apelo permanente ao consumismo, de forma muito imediatista, e a uma panóplia de soluções de resposta rápida. Este modo de vivência, favorece a ilusão de que a conceção é um ato instantâneo, ideia esta muito pouco compatível com o tempo necessário ao desenvolvimento do processo criativo, gerando por vezes conflitos internos e dificuldades na perceção da importância do processo criativo, provavelmente não só no contexto da educação visual, como também no contexto de outras disciplinas, com impacto na importância do desenvolvimento de competências essenciais para a formação do indivíduo.

Por outro lado, talvez seja mais alcançável para a criança entender a importância da aprendizagem de Inglês, ou de Matemática, mesmo considerando as suas exigências, do que compreender o mundo visual que, ironicamente é, nos dias de hoje, a maior fonte de estímulos. Estas características, muito desafiantes, foram tidas em consideração aquando da planificação das aulas, que culminaram com a exposição dedicada ao tema “Oceano Atlântico”.

O domínio trabalhado sob o tema “Oceano Atlântico” foi a tridimensionalidade, o que permitiu desenvolver um processo criativo, que se veio revelar muito gratificante, na medida em que os alunos se envolveram e conseguiram explorar esse domínio, criando em conjunto uma instalação coesa e criativa.

Constam do Diário de Gráfico diversas anotações sobre o acompanhamento de todas as turmas letivas da professora orientadora da prática supervisionada. Ideias e registo de técnicas de utilização de materiais, imagens de elementos relacionados com o oceano, questões relativas a bidimensionalidade/tridimensionalidade e pistas para debate de ideias.

Figura19: Diário gráfico – Exemplos (fonte própria)



5.8. Questionários

De acordo com dados recolhidos através de observação informal, de questionário diagnóstico e reflexão em aula foi possível compreender que maioria dos alunos apreciava a disciplina, embora alguns, de forma pontual, pouco fundamentada consideravam que a disciplina não era interessante ou importante para a sua formação, referenciando que a mesma estava desfasada dos seus interesses e realidades, revelando deste modo um desconhecimento

sobre os objetivos da disciplina, no que concerne às aprendizagens essenciais determinadas para este ciclo de ensino/aprendizagem.

Destas constatações surgiram duas questões consideradas relevantes: (i) Importância dos alunos conhecerem os objetivos previstos para a aprendizagem e assim os assumirem como seus e (ii) como apresentar e demonstrar a importância desses objetivos, como os relacionamos com a motivação.

Estas problemáticas, objeto de análise e reflexão no âmbito da planificação da unidade didática, “Oceano Atlântico”, assumiram um papel determinante na utilização da metodologia de suporte ao processo criativo e nas estratégias adotadas para as turmas. Definiram ainda o objetivo de contribuir para uma melhor compreensão sobre a disciplina de Artes Visuais e dos seus ensinamentos, tendo presente a sua missão no que respeita ao perfil previsto para os alunos do 3º ciclo, do ensino básico, da disciplina de educação visual:

As Artes Visuais assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais. Assume como principal finalidade o alargamento e enriquecimento das experiências visuais e plásticas dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais. (DGE- Aprendizagens essenciais| Articulação com o perfil dos alunos| 3º ciclo, do ensino básico| Educação Visual).

Para poder aferir o trabalho desenvolvido e melhor conhecer a relação dos alunos com a disciplina, a sua perceção quanto ao ensino da mesma e a evolução do pensamento dos alunos foram realizados questionário, no final do ano letivo, após a avaliação, sem identificação da turma e do nome do aluno. As informações que resultaram dos questionários são essenciais para uma efetiva monitorização do processo educativo, na medida em que facultam pistas para análise e determinação das estratégias mais adequadas, para as correções e aperfeiçoamentos a efetuar, numa perspetiva de melhoria, na ideia de que só conhecendo o problema, na sua diversidade e complexidade, se pode encontrar a solução, dando assim lugar à oportunidade de melhoria a considerar em futuros trabalhos.

Dos 54 questionários colocados nas duas turmas, obtiveram-se 41 respostas, todas consideradas válidas. Os dados apresentam-se em tabelas e representam-se de forma gráfica, em que as cores relativamente aos objetivos indiciam, (à exceção do que se refere ao uso da

plataforma Teams): verde - conformidade, vermelho - não conforme, amarelo-risco/a aperfeiçoar e cinzento – não respondeu.

Tabela 5: Dados das respostas aos questionários (1/2 fonte própria)

	Já sabias da importância do Oceano Atlântico ?	Compreendeste a diferença entre Bidimensionalidade e Tridimensionalidade?	Já tinhas feito algo parecido ?	Achas importante a Disciplina de Educação Visual ?
Sim	36 87,8%	30 73,2%	15 36,6%	30 73,2%
Talvez	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	3 7,3%
Não	4 9,8%	11 26,8%	26 63,4%	8 19,5%
Não Respondeu	1 2,4%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
Total	41 100,0%	41 100,0%	41 100,0%	41 100,0%

Tabela 6: Dados das respostas aos questionários (2/2) (fonte própria)

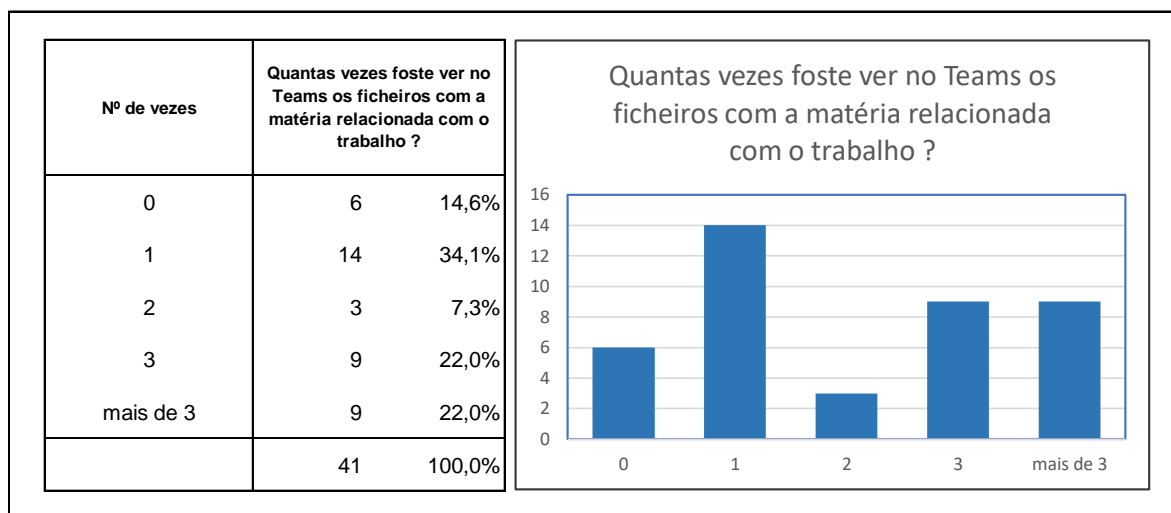
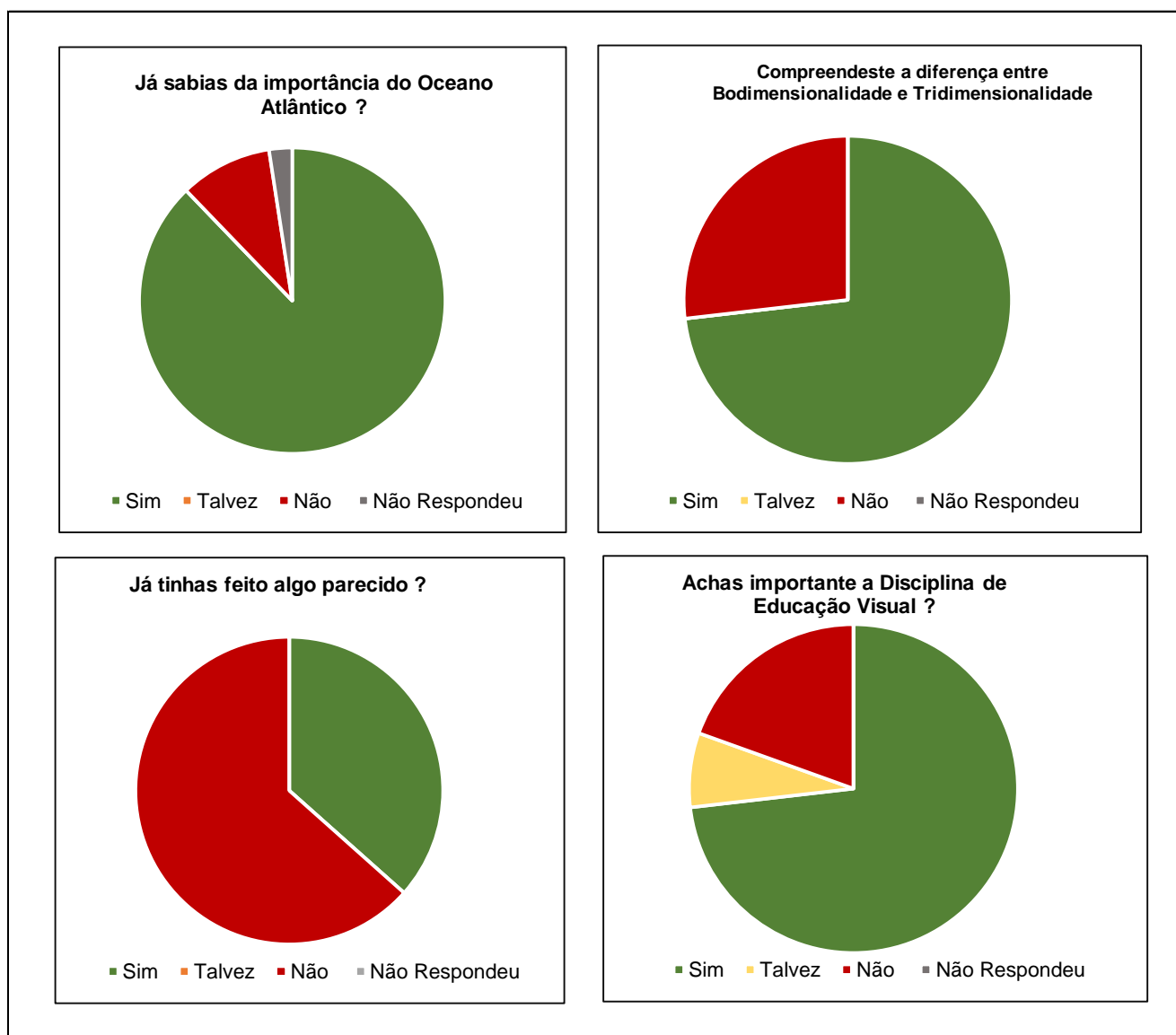


Figura 20 – Gráficos dados dos inquéritos(fonte própria)



Os dados do inquérito mostram que:

- 88% dos alunos afirma reconhecer a importância do Oceano Atlântico;
- 73% dos alunos referencia ter entendido a diferença entre Bidimensionalidade e Tridimensionalidade, registando-se, no entanto, que 27% responde que não, o que deverá ser melhor trabalhado;
- 63 % dos alunos responde que não tinha feito algo parecido ao trabalho efetuado no âmbito do projeto “Oceano Atlântico”. Esta resposta merece alguma reflexão, pois julga-se que este resultado corresponde à apropriação do método de trabalho

adotado para o desenvolvimento processo criativo, por parte dos alunos, e não apenas à componente de Materialização do objeto final,

- 73% dos alunos revela considerar importante a disciplina de Artes Visuais e 7%, talvez, o que indicia uma evolução positiva do entendimento dos alunos sobre a disciplina;
- 51% dos alunos também referiu ter utilizado a plataforma Teams 2 ou mais vezes e 22% mais de 3 vezes para consultar os suportes didáticos, nomeadamente o Dicionário e os tópicos do enunciado.

Deste modo é possível concluir que a atividade desenvolvida no âmbito da unidade didática trabalhada no 3º Período foi de encontro às expectativas dos alunos, com vantagens para o alcance dos objetivos da disciplina.

Por último, registam-se alguns comentários positivos, efetuados pelos alunos no âmbito da pergunta, “Achas importante a disciplina de Artes Visuais? Justifica a tua resposta”:

“(…) Eu acho que é importante pois abre os horizontes da nossa parte artística.”

“(…) Sim, porque faz a imaginação evoluir”

“(…) Sim, porque nos faz imaginar a ter criatividade. Também a trabalhar melhor com vários materiais”

“(…) eu acho que é importante porque deixa-nos expressar as nossas emoções “

5.9. Avaliação dos resultados

No final do projeto “Oceano Atlântico” tanto o professor como os alunos fizeram uma análise aos resultados obtidos ao longo deste projeto.

Os alunos foram desafiados a refletirem sobre o trabalho efetuado e em que medida haviam correspondido ao solicitado. Esta análise destinava-se a estimular atitudes críticas, analisar e avaliar a relevância das questões colocados pelos alunos e respetivas escolhas e resultados.

No momento da avaliação, a capacidade do professor reconhecer e interpretar as escolhas de cada aluno é muito importante. De uma maneira geral, os resultados obtidos foram bons, na medida em que os alunos corresponderam aos objetivos previamente definidos.

Percebeu-se, no final do processo, que os alunos ficaram entusiasmados com as excelentes notas que obtiveram e reconheceram as virtudes do uso dos métodos escolhidos

pelo professor, além de se sentirem agradados com o estímulo dado ao trabalho que propuseram.

Realça-se que os alunos, inicialmente não pretendiam utilizar o método proposto, pois não compreendiam as fases de projeto, querendo agir de modo impulsivo e imediato, mas, aos poucos foram compreendendo as potencialidades da ferramenta que lhes estava a ser fornecida. Os alunos ao longo do processo criativo, não só se mostraram motivados como o resultado final da proposta se revelou criativo. Tão ou mais relevante do que o trabalho que desenvolvem foi a experiência que vivenciaram. Este exercício permitiu-lhes absorver conhecimentos que se julgam muito úteis para o seu futuro, uma vez que podem aplicar este método de trabalho e de estudo noutras disciplinas, nomeadamente na organização de estudo e de trabalhos quer sejam de grupo ou individuais.

A avaliação foi repartida, através da afetação de um fator de ponderação, por cada etapa do projeto. Sendo o trabalho dos alunos desenvolvido por fases, foi relacionado cada desenvolvimento do trabalho com a respetiva fase e com uma análise do grau de concretização dos objetivos do trabalho, permitindo que os mesmos percebessem melhor a importância de cada fase e a necessidade da concretização do respetivo trabalho, constituindo-se, assim como um ponto de reflexão sobre o trabalho executado até àquele momento e uma oportunidade de manter, corrigir ou de melhorar o desempenho.

O entendimento e a capacidade de resposta ao problema, constituiu a primeira fase a ser avaliada, logo no início do projeto. Seguidamente avaliou-se as pesquisas feitas pelos alunos, a pertinência do raciocínio no desenvolvimento do processo iniciado na aula anterior e a capacidade criativa, sendo esta considerada como capacidade de criar associações através das suas experiências e das pesquisas elaboradas. A terceira fase, incidiu sobre a capacidade de materialização das suas propostas e a pertinência desta consoante aquilo que foi desenvolvido nas etapas anteriores, tendo sido favorecida a coerência do processo. Por último, o objeto final avaliando-se os quatro elementos em conjunto. A percepção em relação à coerência do discurso dos alunos foi tida em conta. Do mesmo modo, e estando o professor em constante contacto com os alunos, em cada aula, o professor tinha uma percepção objetiva da coerência das propostas dos alunos.

Fica assim patente a importância da criação de métodos de trabalho, na medida em que os mesmo favorecem o aproveitamento escolar dos alunos. Contrariamente a uma avaliação em termos quantitativos que apenas espelhe a avaliação qualitativa dos trabalhos dos alunos pelo professor. A avaliação assim efetuada incorpora justificações do processo criativo,

enquadrado nos objetivos, de cada uma das opções e evidenciando um raciocínio coerente que fundamenta o caminho percorrido.

No final, a avaliação foi muito positiva evidenciando a evolução individual de cada aluno, porque importa sensibilizar os alunos não só para as atividades criativas como também para o percurso evolutivo, suplantando de fase para fase as dificuldades e melhorando sempre na fase seguinte, com a consequente subida de autoestima de cada aluno.

Conclusão

A presente dissertação propôs-se analisar o modo como, através do ensino das artes visuais, com recurso à metodologia projetual, se pode potenciar o desenvolvimento de um projeto e assim contribuir para a formação e desenvolvimento da identidade dos alunos. Interpretou-se o seu envolvimento, atitudes e aprendizagens perante os desafios propostos, estudando a operacionalidade da adaptação desta metodologia, no ensino de artes visuais, para melhorar o processo de ensino/aprendizagem, aliando a investigação e o conhecimento de diferentes realidades culturais e visões sobre o património à prática do ensino.

A contextualização da temática escolhida para o trabalho, o “Oceano Atlântico”, resultou da perceção da adesão por parte dos alunos ao mesmo, tendo-se aprofundado alguns conceitos, sobre esta temática, através de outras disciplinas do currículo do 7º ano, do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

A aplicação das teorias aprendidas, dando primazia à análise das metodologias de ensino/aprendizagem escolhidas e aplicadas através da Prática de Ensino Supervisionada foi a sustentação de um pensamento reflexivo, analítico e interpretativo que permitiu explorar questões e inquietações de forma estruturada, aprofundando o conhecimento e obtendo as respostas que se apresentaram ao longo da dissertação.

Ao longo do processo criativo, desenvolvido no âmbito do projeto “Oceano Atlântico”, foi possível evidenciar a potencialidade das aprendizagens obtidas pelo ensino das artes visuais. As aprendizagens das Artes Visuais são essenciais e necessárias para compreender a inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros) no usufruto dos universos culturais e para relacionar o modo como os processos de criação interferem na intencionalidade dos objetos artísticos e na transformação dos conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo, permitindo o desenvolvimento da capacidade da criança/jovem relacionar e integrar problemáticas distintas.

No modo da vivência atual, num contexto de uma sociedade com forte influência dos fatores associados ao consumismo, em que se dispõe no quotidiano de diversas alternativas de respostas de carácter muito imediato, julga-se que o processo criativo ganha maior relevância, na medida em que é essencial ao desenvolvimento do pensamento crítico à capacidade de relacionar os diferentes conhecimentos.

Neste sentido considerou-se relevante definir intervenções pedagógicas que trabalhassem as fragilidades, evidenciando os pontos fortes do ensino das artes visuais e o alcance dos objetivos de desenvolvimento do pensamento crítico, autónomo e da criatividade.

A capacidade de reflexão, de relacionar, de diferentes conhecimentos, de avaliar as temáticas sob diferentes prismas e abordagens foram aspetos que se consideraram muito pertinentes no âmbito da concretização do projeto, mas também fatores relevantes para o crescimento das competências pessoais e sociais e para a consolidação do conhecimento, através da experimentação.

O projeto tendo por âncora o “Oceano Atlântico” despertou de modo natural e intuitivo o interesse e curiosidade nos alunos. A riqueza e amplitude de interesses que o tema permite explorar foi basilar para proporcionar diversas interações pedagógicas, para o desenvolvimento das capacidades criativas, da interdisciplinaridade, abrangendo diversas áreas do saber, e da expressão artística, com potencialidade de promoção do relacionamento entre a escola e o meio, a par da sensibilização e defesa do património natural e cultural.

Para o desenvolvimento do projeto “Oceano Atlântico”, no âmbito da Prática Supervisionada na disciplina de artes visuais foi aplicada a metodologia projetual. Neste contexto, os conteúdos programáticos foram assimilados por etapas do pensamento criativo, compreendendo o mundo da bidimensionalidade e da tridimensionalidade.

As ações/estratégias de ensino orientadas para o perfil do aluno promovem a criatividade, no sentido em que se mobilizam os saberes e os processos através dos quais se percebe, seleciona e se organizam os dados e se lhes atribui novos significados.

A promoção de dinâmicas de trabalho que exijam relações entre aquilo que se sabe, o que se pensa e os diferentes universos do conhecimento, são formas de incentivar práticas que mobilizam processos para imaginar diferentes possibilidades e gerar novas ideias.

As estratégias e modos de organização das tarefas por parte do aluno, estabelecendo a definição de regras relativas aos procedimentos a adotar na utilização dos materiais, à gestão do espaço e à realização de tarefas para criar sentido de comprometimento, respeitando a organização de trabalho, individual ou em grupo, dentro ou fora de aula e os prazos estabelecidos para a realização de cada fase, foi uma forma de incentivar a importância do aluno fazer propostas de projetos e de temáticas a investigar. Como método de trabalho, contribuiu para criar boas práticas e combater uma forma de estar imediatista, pouco refletida e característica do modo de vivência atual.

As mudanças ocorridas na sociedade têm conduzido ao aparecimento de novas realidades educativas, desencadeando um aumento de exigências para os professores e para a escola. A capacidade de atualização, adaptação de comportamentos e uso de conhecimentos e procedimentos leva à necessidade de se conceber a formação com base em modelos, observados ao longo do trabalho, que permitam ao indivíduo gerir as necessidades de intervenção de forma mais autónoma e ativa.

As participações dos alunos em projetos interdisciplinares, como o “Filipa Solidário”, “Eco escolas” e o “Plano Nacional de Cinema” que trabalham causas comuns, solidárias, ecológicas são incentivados pelos conselhos de turma no Agrupamento Escola Dona Filipa de Lencastre, para propiciar um ambiente que valorize a relação escola/comunidade na perspetiva da sua mais-valia para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, na medida em que se promove a evolução pessoal, social e intelectual.

Estes projetos multidisciplinares assumem um carácter instrumental, permitindo trabalhar aspetos relacionados com a cidadania, disciplina curricular obrigatória, que a escola considera uma mais-valia e onde preza alcançar bons resultados. A participação nestes projetos é uma componente indispensável na construção da cidadania onde o indivíduo atua no seu próprio processo de decisão, tomando consciência sobre o seu ser e sobre o contexto onde está inserido, desenvolvendo as suas competências pessoais e capacidades de analisar e de tomar decisões.

No âmbito dos desafios educativos e estratégias didáticas, referencia-se a adesão dos alunos ao projeto de exposição coletiva, com a concretização dos trabalhos propostos, num contexto de interrupções de aulas presenciais provocadas pela pandemia do COVID-19. Destacou-se a experimentação, nomeadamente no que se refere às problemáticas associadas ao “fazer”, a evidência de criatividade e os sentimentos e relações de pertença que se estabeleceram, julgando estar demonstrada a importância da educação das artes para o desenvolvimento harmonioso das competências em processo de aprendizagem.

A educação orientada para o desenvolvimento da autonomia, criatividade, imaginação e curiosidade é entendida como um instrumento, segundo a DGE, em o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, essencial para a formação de cidadãos com sentido crítico, que possam analisar e questionar o mundo que os rodeia, intervir ativa e conscientemente na sociedade. Neste sentido, reforça-se o papel peculiar que o ensino das Artes Visuais pode assumir no contexto do processo educativo.

Referências Bibliográficas

Agencia Lusa (n.d.). *Ensino artístico é fundamental para formar bons cidadãos* Retirado em 3 de Julho de 2021 em https://www.rtp.pt/noticias/pais/ensino-artistico-e-fundamental-para-formar-bons-cidadaos_n26733 -

Agencia Lusa (n.d.). *Mundial-de-educacao-artistica* Retirado em 4 de Março de 2021, em <https://www.publico.pt/2005/03/10/culturaipsilon/noticia/lisboa-acolhe-conferencia>.

Arnheim, R. (2002). *Arte e Percepção Visual. uma psicologia da visão criadora*. São Paulo:

Art as Experience by John Dewey a wtoevtew/perigee book, by John Dewey. Perigee Books are published by G. P. Putnam's Sons 200 Madison Avenue New York, New York 10016 First Perigee Printing, 1980 23rd Impression, Library of Congress Catalog Card Number: 58-59756. *Manufactured in the united states of america to albert c. Barnes in gratitude* Retirado em 12 de Janeiro de 2022, em <https://fdocuments.in/document/art-as-experience-john-dewey.html>

BAHIA, Sara. Promoção de ethos criativos. In: MORAIS, Maria de Fátima; BAHIA, Sara. *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquilibrios, 2008. p. 229-252.

Morin, E. (2000). *Os 7 saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez,.

Bambini, M. (2005). *Criatividade no ambiente organizacional - abordagem sob a ótica da relação entre o indivíduo e seu trabalho*. Retirado em 3 de Julho de 2021 em https://www.researchgate.net/publication/276847273_Criatividade_no_ambiente_organizacion_al_-_abordagem_sob_a_otica_da_relacao_entre_o_Individuo_e_seu_trabalho .

Bárrios A., Ribeiro J. (2003) (coord.). *Criatividade, Afetividade e Modernidade: Construindo*. Brasília: UNESCO.

Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Carneiro, A. (2001), “O Desenho, projeto da pessoa”, in *Os Desenhos do Desenho, na Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico, Edição da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto*

Carneiro, A. (2001). *O desenho projeto da pessoa*. Em *Os desenhos do desenho nas novas perspectivas sobre ensino artístico*. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Porto Editora Coleção: *Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget e Stória Editores, Lda Contemporary psychological perspectives. NY: Cambridge University Press. Contemporary psychological perspectives. NY: Cambridge University Press.

Coisas de Designer (2011). Just another WordPress.com site. Metodologia Munari. Retirado em 21 de Junho de 2022 em <https://coisasdedesigner.wordpress.com/2011/04/13/hello-world/>).

Corbusier, L. (1968). *Suíte de Dessins*. Paris: Forces Vives

Cosme, A (2019). Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade. Curricular Editor: Porto Editora.

Cosme, A. (2018). Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e estratégias de ação. Porto: Porto Editora

Cosme, A. (s/d). O projeto de autonomia e flexibilidade curricular: que desafios curriculares e pedagógicos? Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. *Revista de Estudos Curriculares* nº 10, vol 2, 2019. Retirado em 4 de Maio de 2021 em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/127450/2/402530.pdf>

Cosme, A. et al, (2021). Metodologias, Métodos e Situações de aprendizagem. Porto Editora

Cosme, A.; Trindade, R. (2013). Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspetivas, questões, desafios e respostas /. - Porto: Mais Leituras

Coutinho, C. (2005). Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal– uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985–2000). Braga I.E.P: Universidade do Minho.

Coutinho, C. et al. (2009). *Psicologia, Educação e Cultura*. Colégio Internato dos Carvalhos Vol. XIII, nº 2.

Cramond, Bonnie. (2008). Creativity: An international imperative for society and the individual. In Morais, Maria de Fátima e Bahia, Sara., *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*. Braga: Psiquilibrios edições.

Dewey J. (2007). *The School and the society*. New York: Cosimo, Inc.

Dewey, J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.

Dewey, J. (1958). *Experiência y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada. 125p.

Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
3a.

Dewey, J. (1980). *Art as an experience* (18ª edição). New York: Perigee Books.

Dewey, J. (s/d). *A arte como experiência*. In: DEWEY, John. *Os Pensadores*. São Paulo:

Dewey, J. (s/d). O desenvolvimento do Pragmatismo Americano. *Cognitio-estudos: Revista*

Dias, M. I. P. ; Pinto, H. G. (2015). Livro de Atas . Investigação, Prática se Contextos em Educação 2015 pdf. Retirado em de Fevereiro de 2022 em https://www.academia.edu/20910751/Different_teaching_and_learning_methodologies_one_size_does_not_fit_all_students?email_work_card=view-paper

Direção Regional de Educação. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção Regional de Educação. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Duarte, J. B. & Vasconcelos, M. C. (2011). A função inalienável das Artes Visuais Reflexão a duas vozes. *Revista Lusófona de Educação*, 18. 173-192.

Duarte, J.B. & Vasconcelos, M.^a. C. (2011). A função inalienável das Artes Visuais. Reflexão a duas vozes. *Revista Lusófona de Educação*, versão impressa ISSN 1645-7250, Rev. Lusófona de Educação no.18 Lisboa – Retirado em 9 de Janeiro de 2022, em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000200012-

Duncum, P. (2003). *Visual Culture and Studio Practice?*, 45–66. https://www.researchgate.net/publication/237136549_Visual_Culture_and_Studio_Practice, 05/12/2020.

Duncum, P. (2004). Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 45(3), 252–264. <https://doi.org/10.2307/1320972>, 19/01/2019.

Duncum, P. (2010). Seven Principles for Visual. *Art Education*, 63(1), 6–10. Retrieved from edição. 416p. Editora, Coleção CIDInE. Editora.

EFland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press, Columbia University

Efland, Arthur D. (1990) - *A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in teaching the Visual Arts.* New York: Teachers College Press.

Efland, Arthur D. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum.* New York: Teachers College. National Art Education Association.

Efland, Arthur; Freedman, K. & Stuhr, P. (1996). *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum.* Reston, Virginia: NAEA.

Eisner W. Eliot (2002). *The arts and the creation of mind.* New Haven & London: Yale University Press.

Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo Sem Fronteiras.*

Eisner, E. (2018). Estrutura e mágica no ensino da arte. In: Barbosa, A. M. (Org.). *Arte - educação: leitura no subsolo.* São Paulo: Cortez.

Fernandes, B., E., & Guimarães de Moura, D. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *Boletim Técnico Do Senac*, 39(2), 48-67. <https://doi.org/10.26849/bts.v39i2.349>

Fishman, L. (2015). *Exhibition catalogue for Louise Fishman at Cheim & Read, New York.* October 22 to November 21, 2015. Retirado em 21 de Janeiro de 2022 em https://issuu.com/cheimread/docs/fishman_cat_2015-slide.

Fróis, J. P. (2005). *As Artes Visuais na Educação: Perspectiva Histórica.* Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa.

Fróis, J. P., & al. (2000). *Educação estética e artística.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Garcia, F. (s/d). *Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão.* Retirado em 8 de Setembro de 2021 em <http://www.uniesp.edu.br/fnsa/revista>.

Gardner, H. (1993) *Creating Minds.* New York: Basic Books.

Gardner, H. (2006). *The Development and Education of the Mind.* New York: Routledge.

Grazer, B. (Produtor), & Howard, R. (Diretor). (2001). *A beautiful mind.* [90 min]. U.S.: Universal Pictures.

Hickman, R., & Eglinton, K. A. (2017). Visual Art in the Curriculum. In M. Fleming, L. Bresler, & J. O’Toole, *The Routledge International Handbook of the Arts and Education* (pp. 145-158). London|New York: Routledge.

<https://www.youtube.com/watch?v=5iRJMIwQaq4> – entrevista: Edgar Morin: “Existe uma incerteza extraordinária sobre o nosso futuro”(17.04.21-18h43)

<https://www.youtube.com/watch?v=qbFLSmzE0iM> - Áudio Original em francês - Conferência Estética e Arte com Edgar Morin. (16.10.21-21h 08)

Ipsilon (2005). *Iniciativa promovida pela unesco e pelo governo. Lisboa acolhe conferência mundial de educação artística em 2006.* (23.09.21-19h52) Retirado em 23 de Setembro de 2021 em <https://www.publico.pt/2005/03/10/culturaipsilon/noticia/lisboa-acolhe-conferencia-mundial-de-educacao-artistica-em-2006-1217861>

Latorre, (2003). *La Investigación Accion. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Espanha, Editora. GRAÓ.

Le Corbusier citado por Joaquim Vieira, in Vieira, Joaquim, (1995). *O Desenho e o Projecto São o Mesmo?*, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto

Lima, A. (2010). O modelo estrutural de Freud e o cérebro: uma proposta de integração entre a psicanálise e a neurofisiologia. *Revisões da Literatura • Arch. Clin. Psychiatry* (São Paulo) 37 (6) Retirado em 2 de Fevereiro de 2022 em <https://www.scielo.br/j/rpc/a/gCtpKfnMrZQLCFqxZwDRS3G/?lang=p>

Lima, E. (2019). *A Educação Pela* Herbert Read February 20, 2019 | Author: | Category: N/A *Arte*. Retirado em 5 de Março de 2022 em https://kupdf.net/download/a-educacao-pela-arte-herbert-read_5c6d6b8de2b6f5d143ee434b_pdf.

Lowenfeld, V. & W. Lambert Brittain. (1980). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*, série didática, Biblioteca de Cultura Pedagógica.

Lowenfeld, V. & W. Lambert Brittain. (1980). *Desarrollo de la Capacidad .Creadora*, série didática. Biblioteca de Cultura Pedagógica. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

Lowenfeld, V. e Brittain, W. L. (1977/1947) – *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. (1º edição em português). São Paulo: Editora Mestres Jou.

MA Runco, GJ Jaeger (2012)- *Creativity research journal*- Taylor & Francis

Mae, A. (1990/95) - *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix.

Mae, A. (2002). *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez

Mae, A. (2003). *Som, gesto, forma e cor*. Belo Horizonte: C/Arte

Mae, A.(1991) - *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.

Mae, A.,(1982) - *Recortes e colagens: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados.

Mae, A.,(1990) - *O ensino da arte e sua história* com Heloísa M. Sales, São Paulo: MAC.

Marín, R. M. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson PrenticeHall.

Marín, R. M. (2008). *La Investigación en Educación Artística*. Education Siglo XXI. Vol.29 nº1, pp. 211-230.

Marín, S. (2012). Una nueva geografía patrimonial; la diversidad, la psicología del patrimonio y la educación artística. *Educación artística, revista de investigación*, EARI, no. 4, Universidade de Valladolid, pg. 217-224, ISSN: 1695 – 8403. E-ISSN:2254-7592

Martínez, M. M. (2000). Ensinando por investigação-ação. *Revista Educação Ibero-americana*.

Martins et. al, (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Martins, M. Picosque, G. & Guerra, M. (1998). *Didática do Ensino das Artes: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD.

Morais, Maria de Fátima e Bahia, Sara. (2008). *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*. Braga: Psiquilibrios edições.

Morin, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget,

Munari, B. (1979). *Design e Comunicação Visual*. Lisboa: Ed.

Munari, B. (1982.). *A Arte Como Ofício*. Lisboa: Presença / Martins Fontes.

Munari, B. (1987). *Fantasia, Invenção, Criatividade e Imaginação na Comunicação Visual*. Lisboa; Editorial Presença; In-8º de 220(4) páginas; Brochado

Munari, B. (2021). *Das Coisas Nascem Coisas*. Lisboa: Edições 70. n.3, 2001. p. 317-336.

Oliveira, D. de P. R. Rebouças. (2007) *Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia, práticas* - São Paulo: Atlas, v.23, 2007.

Oliveira, P. A. (s/d) The art of compromise: José Calvet de Magalhães, a diplomat between two regimes *L'art du compromis*. José Calvet de Magalhães, un diplomate entre deux regimes . p. 103-126. Retirado em 29 de Dezembro de 2021 em <https://journals.openedition.org/lerhistoria/2901>.

PACHECO, J. & MORGADO, J. (2003). *Construção e Avaliação do Projeto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora

Pacheco, J. A. (2010). Ciências da Educação e investigação: o pesadelo que é o presente. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 12, pp. 5-18.

Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.A. & Morgado, J.C. (2003). *Construção e avaliação do projeto*. Lisboa: Ministério da Educação.

Quintas, S., Froufe., Castaño, & Sánchez, M. A. (1998). – *Construir la Animación Sociocultural*. Amarú Ediciones, Salamanca

Rabelo, J., Segundo, M. das D. M., & Jimenez, S. (2009). Educação para todos e reprodução do capital. *Recognition in a Psycho-Educational Group for 9th Grade Students*. Social Work

Read, H. (2001). *A Educação Pela Arte*. São Paulo, Martins Fontes.

Rodrigues, D. D’Alte (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto, Edições Asa.

Rodríguez, D. (2005). Esto no es una pipa. Conceptos Formales y Lingüísticos en las Artes Visuales: *Representación, Proporción, Espacio, Color, Composición, Símbolos y Lenguajes Visuales* pp.359/394. In Marín, R.V. (coord.) (2003) *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.

Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.

Roldão, M. C. & Almeida, S. de (2018). Curriculum contextualization in a network of portuguese schools: a promise or a missed opportunity? *Estudos em Avaliação Educacional*.

Roldão, M. C. (1999). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roldão, M. C.; Almeida, S. (s/d). *GESTÃO CURRICULAR, Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Retirado em 27 de Janeiro de 2022 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf

Roldão, M.C. (1998). Currículo – um processo de construção, gestão e formação reflexiva centrado na escola. In Cebola G. & Pinheiro M. (Eds.), *Desenvolvimento Curricular em Matemática* (pp. 31-39). Portalegre: SPCE.

Roldão, M.C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: ME-DEB.

Roldão, M.C. (2000). O currículo escolar da uniformidade à contextualização– campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, (9)9, 81-92.

Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada – Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (2008). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. In *Atas do III Colóquio luso-brasileiro das questões curriculares*. Florianópolis, Brasil

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M.C. (2017). Currículo e debate curricular atual – eixos e contributos para uma análise incompleta. In Flores, M. Assunção (Org.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate* Santo Tirso: De Facto Editores.

Roldão, M.C., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação. (Texto enquadrador, Documento de trabalho).

ROTEIRO, (s/d). *Princípios Orientadores para uma Avaliação Pedagógica em Ensino a Distância*. Retirado em 9 de Maio de 2021 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_avaliacao_ensino_a_distancia.pdf

Rui M & Vieira, C., (s/d). *Estratégias de Ensino /Aprendizagens*. Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget

Runco, M. A. (2007). *Creativity*. USA: Elsevier Academic Press.editor: Editorial Presença ·Educação.continuum. *Educación de las Artes Visuales*. Barcelona: Octaedro

Sanches, (2005) Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista lusófona de educação*, 127-142.

Santos, E., Morais, C. & Paiva, J. (2004). *Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino da Matemática – Um Estudo na Região Autónoma da Madeira*, 6º Simpósio Internacional de Informática Educativa, Cáceres.

Seixas, J.; Costa, P. (2010.) *Das cidades criativas à criatividade urbana: criatividade e governança na cidade contemporânea*. Editora: Fundação Calouste Gulbenkian

Silva, I. L.; Marques, L.; Rosa, M. M. (s/d). *Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Retirado em 12 de Fevereiro de 2022 em https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, B. Alberto (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação, Bases Psicopedagógicas*. Edito Piaget Coleção Horizontes Pedagógicos

Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto

Sousa, J. M. (1997). *Investigação em educação: novos desafios*. In A. Estrela & J.

Ferreira (Orgs). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Recuperado em 10 de janeiro de 2020 de <http://www3.uma.pt/jesussousa/InvestigacaoemEducacao/InvestigacaoemEducacaoNovosdesafios..pdf>

Sousa, O. (2003). *Aprender a Ensinar – Significados e mediações*. Editora Mackenzie; Cortez.

Sousa, R. (1980). *Desenho* (área: artes plásticas): T.P.U. 19. Lisboa: Editorial do Ministério

Sternberg, R., & Lubart, T. (1996). *Investing in creativity*. *American Psychologist*, 51(7),

Taylor, Calvin W. (1988). Various approaches to and definitions of creativity: The

Teixeira, A. S. (s/n) *A Pedagogia de Dewey*. In: DEWEY, John. *Vida e educação*.

Thesis, Providence College, Providence Rhode Island

Torre, S. de la (2003). *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona: Octaedro

Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Trindade, R. (2018). *Autonomia, Flexibilidade e Gestão Curricular: relatos e práticas*. Lisboa: Leia Educação.

Trindade, R. (2012). *O movimento da educação nova e a reinvenção da escola: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. - 1ª ed. - Porto: Universidade do Porto.

Trindade, R. (2018) *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas / coord.* - 1ª ed. - Lisboa: Leya

Trindade, R.; (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas pedagógicas* - 1ª ed. - Porto: Asa

Trindade, R.; Cosme, A. (2019). *Cidadania e desenvolvimento: propostas e estratégias de ação: ensino básico, ensino secundário*. 1ª ed. - Porto: Porto Editora.

UNESCO (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO

UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco. Retirado em 19 de Fevereiro de 2022 em <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf> 814/06/21-23h.14)

UNESCO (2016). *Repensar a Educação – Rumo a um bem comum mundial? Relatório*

para a UNESCO

UNESCO (2017). Competências de leitura, escrita e aritmética em uma perspectiva.

University of Chicago Press, 1956.158 p.

Vasconcelos, M. C. (2018). Investigação-ação, um contributo para a melhoria da prática no Ensino Artístico. In Vega, M. B.; De La Fuente, R. A. & Romero, G. S. (coords). *Focalizando áreas del saber desde sus nuevas lecturas* pg. 431- 443. Barcelona: Gedisa. Veiga, F. (coordenador). *Psicologia da Educação*. Climepsi Editores.

Vidal, D. G. (s/d). *Escola Nova e Processo Educativo*. In: LOPES, Eliane M. T, et al.

Vigotsky, I. (2007 /1934). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Editora Relógio D’água.

Wong, W. (1996). *Princípios da forma e desenho*. São Paulo: Martins Fontes

Wong, W. (2010) *Princípios de Forma e Desenho* / Wucius Wong; [tradução Alvamar Helena Lamparelli]. -2ª Ed. -São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes.

Youtube, (s/d). *Como Estrelas na Terra, Toda Criança é Especial - Assista e surpreenda-se!* Retirado em 19 de Fevereiro de 2022 em <https://www.youtube.com/watch?v=6rxSS46Fwk4>.

Youtube, (s/d). *Entrevista -Ana Mae Barbosa: "do Direito à Arte-Educação"* Retirado em 11 de Janeiro de 2022 em https://www.youtube.com/watch?v=dmftC8_K12A

Yuukura, F. (2017). *Das Coisas Nascem Coisas -A Metodologia Projetual de Bruno Munari*. Retirado em 5 de Março de 2022 em <https://medium.com/deadlines/das-coisas-nascem-coisa-739d059f36af>

Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182–194

Anexos

Figura 21 Questionário acerca do trabalho” Oceano Atlântico “. (fonte própria)

Questionário acerca do trabalho” Oceano Atlântico “. Assinala com um X a tua resposta a cada pergunta e caso essa peça para justificar, justifica mesmo sendo sim ou não.

Já sabias da importância do Oceano Atlântico?

Sim ou Não

Compreendeste a diferença entre tridimensionalidade e bidimensionalidade?

Sim ou Não

Quantas vezes foste ver nas teams os ficheiros com a matéria relacionada com o trabalho?

0

1

2

3

Ou mais de 3.

Já tinhas feito algo parecido?

Sim ou Não

Achas importante a disciplina de educação visual? Justifica a tua resposta.