

ÂNGELA ALEXANDRA LIVRAMENTO DA CRUZ

**PINTURA MURAL E PATRIMÓNIO
NATURAL LOCAL,
UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DAS ARTES**

Orientadora: Professora Doutora Inês Maria Andrade Marques

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

**Lisboa
2022**

ÂNGELA ALEXANDRA LIVRAMENTO DA CRUZ

**PINTURA MURAL E PATRIMÓNIO
NATURAL LOCAL,
UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DAS ARTES**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada defendido em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre no Curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 11 de maio de 2022, perante o júri, nomeado pelo despacho de nomeação de júri nº 146/2022 de 18 de abril de 2022 com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Arguente: Professora Doutora Margarida Penetra Prieto

Orientadora: Professora Doutora Inês Maria Andrade Marques

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação
Lisboa
2022**

*Imagination is no mere ornament, nor is art.
Together they can liberate us from our indurated habits. They might help us restore decent
purpose to our efforts and help us create the kind of schools our children deserve and our
culture needs. Those aspirations, my friends, are stars worth stretching for.*
(Elliot Eisner, 2008)

À minha **Tia Ana**, que me motivou sempre a terminar
o meu sonho e quis ver-me a formar-me como professora.
Um beijinho Tia, que o céu esteja mais iluminado!

À minha **Avozinha**, a minha melhor amiga,
o teu consolo combate todas as
minhas batalhas.

Aos meus **Pais**, que nunca me deixaram desistir e lutaram imenso
para eu conseguir!
Mãe, Pai sem vocês nada disto seria possível.

Ao realizar o meu percurso académico em educação em artes e a seguinte dissertação, dei por mim num constante duelo comigo mesma, ultrapassado com bastante empenho e esforço, sendo este impossível de realizar sem apoio!

Em particular, quero agradecer à Professora Doutora Inês Marques, orientadora deste trabalho, desde a minha licenciatura em Artes Plásticas, que cooperou sempre para o meu desenvolvimento tanto como pessoa e artista. Seguindo para o mestrado, continuou a incentivar-me a seguir os meus objetivos, propôs e incentivou a realizar o estágio na escola E B I Manique do Intendente, com o intuito de participar no Projeto de Oficina Artística e de Sensibilização Ambiental no âmbito do Projeto Paul NATURA – CONHECER para Proteger, apoiar uma nova cultura ambiental, no âmbito da Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020 — Proteger a vida terrestre- 15/10/2020- 31/03/2021, com a Professora Doutora Anabela Cruces e a realizar um trabalho de projeto artístico com os alunos no âmbito do tema da natureza, sendo esse especial para mim como artista plástica, propondo trabalhá-lo como professora.

Quero prestar a minha gratidão à Professora Diretora do curso e regente da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, Doutora Constança de Vasconcelos pela constante cooperação e flexibilidade comigo durante o mestrado, pelos momentos de clareza no processo de formação e pelo seu persistente apoio aos seus alunos.

Um especial obrigado à minha orientadora de estágio, Professora Cláudia Faria, que foi importante para todo o meu percurso profissional na minha prática supervisionada, pela paciência e total disponibilidade que teve para comigo.

Aos alunos da escola, que permitiram que tudo fosse possível para o meu crescimento profissional e desenvolveram um extraordinário Projeto Artístico, promovendo a Escola assim como o Paul de Manique do Intendente e pela sua constante dedicação e empenho.

Um especial agradecimento aos meus amigos que me deram sempre palavras de motivação, o vosso apoio foi decisivo para a conclusão deste mestrado.

Ao meu pai, agradeço por nunca me ter deixado sozinha, dando me continuamente força e carinho.

À minha mãe, que está comigo constantemente, ao amor incondicional e às suas palavras sábias.

E finalmente mostro gratidão à minha avó, que nos momentos mais difíceis, ajudou-me em tudo o que podia, pelos teus abraços e sorrisos que levo no meu coração.

Resumo

A Pintura Mural como expressão artística, inspirada pelas manifestações de arte nas ruas, em maior parte em grandes dimensões, tem como suporte físico murais e/ou paredes, traduz diversas linguagens e conhecimentos.

O ensino das artes visuais favorece aprendizagens sob explorações e experiências diversificados aos alunos, iluminam a suas compreensões, tornando-as mais profundas e vastas e permite integração do conhecimento inovador, entre as artes e outros domínios do saber transversais.

O presente estudo, em contexto de uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, trata de uma metodologia de investigação-ação em duas turmas em Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente à disciplina de Educação Visual, que propôs estabelecer uma ligação entre um projeto de Pintura Mural na escola, que representasse o Património natural local, e a relação com os alunos pelos seus valores culturais e interesses. Portanto, através da metodologia de ensino de Trabalho de Projeto, abordou-se dimensões interdisciplinares e manifestações de arte, que incentivassem os alunos a divulgar e conhecer o território do seu Património, com outros pontos de vista artísticos, com o objetivo de enriquecer competências no âmbito da educação em artes, a identidade de cada aluno, o espírito criativo, autónomo, cooperativo, criador e reflexivo.

Palavras-chave: Educação artística, arte urbana, pintura mural, património natural local, metodologia de trabalho de projeto.

Abstract

Mural painting as an artistic expression, inspired by street art, mostly in large dimensions, has as its physical support murals and / or walls, translates various languages and knowledge.

The teaching of visual arts favours learning under diversified explorations and experiences to students, enlightening their understanding, making it deeper and wider and allows integration of innovative knowledge, between arts and other transversal knowledge domains.

The present study in the context of a research of qualitative and exploratory nature, deals with an action-research methodology in two classes in Supervised Teaching Practice, namely to the discipline of Visual Education, which proposed to establish a link between a project of Mural Painting at school, which represented the local natural Heritage, and the relationship with students for their cultural values and interests. Therefore, through the teaching methodology of Project Work, addressed interdisciplinary dimensions and art manifestations, which encouraged students to disclose and know the territory of its Heritage, with other artistic points of view, with the aim of enriching skills in the field of arts education, the identity of each student, the creative, autonomous, cooperative, creative and reflective spirit.

Keywords: Arts education, urban art, mural painting, natural and local heritage, , project methodology.

Abreviaturas e Símbolos

Agrupamento de Escolas do Alto de Azambuja (**AEAA**)

Escola Básica Integrada de Manique do Intendente (**E B I de Manique do Intendente**)

Discipline Based on Art Education (**DBAE**)

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (**UNESCO**)

Prática de Ensino Supervisionada (**PES**)

Educação Visual (**EV**)

Educação Tecnológica (**ET**)

Investigação-ação (**I-A**)

Necessidades Especiais (**NE**)

Necessidades Educativas Especiais (**NEE**)

Índice

INTRODUÇÃO 14-17

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1º CAPÍTULO: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DAS ARTES..... 19

1.1. O Processo de Ensino Aprendizagem.....19-23

1.2. Porque é importante o Ensino das Artes.....23-25

1.2.1 O Ensino das Artes e o seu papel na
educação.....25-29

1.3. O Ensino das Artes em contexto de Pandemia.....29-34

1.4 A educação artística para uma perspetiva criativa.....35-39

1.5 O ensino como promoção de alunos autónomos39-40

1.6.Cultura Visual, Imagem e Pedagogia40-45

1.7 A importância da Interdisciplinaridade na educação em artes visuais45-51

1.8 Metodologia de Trabalho de Projeto no ensino das artes.....51-55

2º CAPÍTULO: ARTE URBANA E ESPAÇO ESCOLAR 55

2.1. Arte Urbana55-64

2.1.1Arte Urbana em Portugal65-66

2.2 Pintura Mural.....66-68

2.2.1Manifestações de Pintura Mural/Arte no espaço escolar69-72

3º CAPÍTULO: PATRIMÓNIO NATURAL E LOCAL 73

3.1 Património natural e local73-75

3.2 A Paisagem enquanto valor artístico75-78

PARTE II: PARTE EMPÍRICA

4º CAPÍTULO: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA 80

4.1 O que é a Metodologia de Investigação-ação na educação?	80-8
4.1.1 Estratégias de recolha de dados e informação da I-A	84-85
4.1.2 Importância da I-A na prática educativa.....	85-87
4.1.3 O papel da Investigação-ação na educação artística.....	87-89
4.2 Metodologia: Contextualização e Objetivos da Investigação da PES	89-91
4.2.1 Procedimentos da Investigação e Instrumentos de pesquisa da PES	92-95
4.2.2 Contexto da Investigação no âmbito da PES	95-97
5º CAPÍTULO: PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	98
5.1 Caraterização do Agrupamento de Escolas da Azambuja: EBI Manique do Intendente	98-99
5.1.1 Projeto educativo do Agrupamento de Escolas do Alto da Azambuja	100-101
5.1.2 A EBI Manique do Intendente e a sua envolvente	102-103
5.2 Prática pedagógica na disciplina de Educação Visual.....	103-105
5.2.1 Caraterização das Turmas do 8.ºA e do 8.º B no âmbito da Prática Supervisionada	105-109
5.3 Representar o Paul Natura, um Trabalho de Projeto em três Unidades de Trabalho.....	109-115
5.3.1 Unidade de Trabalho I, II e III.....	115-116
5.3.1.1 Unidade de Trabalho I	116-136
5.3.1.2 Unidade de Trabalho II.....	137-150
5.3.1.3 Unidade de Trabalho III.....	151-162
5.4 Recursos e materiais didáticos, estratégias e metodologias de ensino do Trabalho de Projeto adaptadas ao 8.ºA e ao 8.ºB	162-164
5.5 Avaliação	165-168
6º CAPÍTULO: Análise e Reflexão dos resultados	168

6.1 Análise dos primeiros questionários diagnósticos aplicados à turma do 8.ºA e do 8.ºB.....	168-174
6.2 Análise dos dados referentes ao desenvolvimento do Trabalho de Projeto nas turmas 8.ºA e 8.ºB	174-177
6.2.1 Análise das autoavaliações dos alunos do 8.º A e dos alunos do 8.ºB	177-187
6.2.2 Análise dos questionários finais dos alunos do 8.º. A e 8.º. B.....	187-193

CONCLUSÃO	194-196
------------------------	----------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	197-204
--	----------------

APÊNDICES	
------------------------	--------------

Apêndice I- Planificação a médio e longo prazo no âmbito do Trabalho de Projeto: Representar o Paul Natura, no ano letivo 2020/21, com base nas planificações da E B I Manique do Intendente na disciplina de Educação Visual.....	ii-viii
---	---------

Apêndice II- Ficha nº1 informativa e formativa de apoio à temática Luz/cor, com a 1ª atividade da UT I.....	ix-xi
--	-------

Apêndice III- Ficha nº 2 informativa e formativa de apoio à temática Luz/cor e à Unidade de Trabalho I, traduzida em inglês.....	xii-xiv
---	---------

Apêndice IV- Imagens dos trabalhos dos alunos colocados no Dossiê digital em contexto interdisciplinar na aula de ET.....	xv-xvi
--	--------

Apêndice V- Inquérito aplicado no início do ano letivo 2020/21 aos alunos do 8.ºA e do 8.ºB.....	xvii-xxii
---	-----------

Apêndice VI- Tabela de análise de respostas ao Inquérito aplicado no início do ano letivo 2020/21 aos alunos do 8.ºA e do 8.ºB.....	xxiii-xxvii
--	-------------

Apêndice VII- Ficha diagnóstica e exemplos dos exercícios, aplicado no início do ano letivo 2020/21 aos alunos do 8.ºA e do 8.ºB.....	xxviii-xl
--	-----------

Apêndice VIII- Autoavaliação online aplicada no fim do ano letivo 2020/21 aos alunos do 8.ºA e do 8.ºB.....	xli-xliii
--	-----------

Apêndice IX- Análise das respostas dos alunos ao questionário final aplicado no fim do ano letivo 2020/21 nas turmas do 8.ºA e do 8.ºB.....	xliv-xlix
--	-----------

Índice de Figuras

Figura 1. 25 Formas de desenvolver a criatividade. Fonte: Adaptado de Sternberg e Williams (1999, p.6)	37
Figura 2. <i>Graffiti</i> de assinatura, <i>tag</i> ou <i>bombing</i> . Fonte: Campos, R., & Sequeira, Á. (2019b) Todas as Artes: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto, fotografia de Ágata Sequeira, 2018.....	58
Figura 3. Ângela Cruz. Poster com padrão do Veado, exemplo de uma técnica de <i>Street Art</i> em Vila Nova de Cerveira, 2020, Portugal.	60
Figura 4. Banksy. Exemplo de <i>Street art</i> , técnica de stencil e latas de spray. Fonte: website oficial de Banksy, http://www.banksy.co.uk/	61
Figura 5. Elton Hipólito (1983) Lacunas da Memória, 2016, Graffiti sobre parede, 8m x 8m, Cineteatro de Vila Nova de Cerveira. Fonte: própria (2020).....	63
Figura 6. Aka Vhils, Havoc Series #03, 2020, caixa de mangueira de incêndio antiga, esculpida à mão, 65.5 x 65.5 x 27.5 cm. Fonte: Website oficial do Vhils, https://www.vhils.com/work/ . Créditos fotográficos de Pando Lucas.....	64
Figura 7. A espiral da investigação-ação. Adaptado de Kemmis e McTaggart (1992, p. 16). Fonte: Cardoso, Ana (2014). Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores. Publicado por Imprensa da Universidade de Coimbra (p.32). Imprensa da universidade de Coimbra.....	83
Figura 8. Ciclo de Investigação-ação. Fonte: De “Investigação-ação Conhecer e mudar a prática educativa” de Latorre, 2003, Barcelo: Graó, p.38.....	84
Figura 9. Paul Natura de Manique do Intendente. Fotografia: Paulo Rocha. Fonte: Website oficial do Paul natura http://paulnatura.pt/	103
Figura 10 e 11. Sala de Aula de Educação Visual.....	105
Figura 12. Gráfico da distribuição dos alunos do 8.º A por idade e género.....	107
Figura 13. Gráfico de distribuição dos alunos do 8.º B por idade e género.....	108
Figura 14,15 e 16. Recursos didáticos para o Trabalho de Projeto: "Representar o Paul Natura"	114
Figura 17, 18,19 e 20. Material didático: <i>PowerPoint</i> "Luz-cor".....	118
Figura 21. Recurso didático: - plataforma digital <i>Classroom</i>	118
Figura 22, 23,24 e 25. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºA no âmbito da Unidade de Trabalho I, exercício 1, “Círculo Cromático” em sistema de aulas à distância.....	119
Figura 26,27,28 e 29. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºB no âmbito da Unidade de Trabalho I, exercício 1, “Círculo Cromático” em sistema de aulas à distância.....	119-120

Figura 30 e 31. <i>TikTok</i> realizado pelo usuário: tonesterpaints. Recurso didático para a abordagem do conteúdo “Luz-cor”. Fonte: Instagram.....	122
Figura 32, 33 e 34. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºA no âmbito da Unidade de Trabalho I, exercício 2, “Gradação de cor claro-escuro”.....	123-124
Figura 35 e 36. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºB no âmbito da Unidade de Trabalho I, exercício 2, “Gradação de cor claro-escuro”.....	124
Figura 37 e 38. Estratégias didáticas para a execução do exercício 2 da UTI.....	126
Figura 39, 40, 41 e 42. Desenvolvimento da 3ª atividade da UT I.....	128
Figura 43 e 44. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºA no âmbito da Unidade de Trabalho I, exercício 3, “Cores quentes e frias utilizando moldes de cartão”.....	128
Figura 45, 46, 47 e 48. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºB no âmbito da Unidade de Trabalho I, exercício 3, “Cores quentes e frias utilizando moldes de cartão”.....	129
Figura 49. Moldes de cartão reciclável. Material e estratégia didática para a melhoria das aprendizagens dos alunos.....	130
Figura 50. Recurso didático e estratégia de uma intervenção de Arte Urbana em Lisboa, Fonte: https://www.imagensdemarca.pt/artigo/ja-ouviu-falar-do-quot-monstro-marinho-quot-que-mergulha-nas-aguas-do-mundo/	131
Figura 51. Recurso didático de acompanhamento às aprendizagens.....	131
Figura 52 e 53. Desenvolvimento da 4ª atividade da UTI.....	133
Figura 54, 55 e 56. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºA no âmbito da Unidade de Trabalho I, exercício 4, “Recortes e Colagens com cores Complementares.....	133-134
Figura 57, 58 e 59. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºB no âmbito da Unidade de Trabalho I, exercício 4, “Recortes e Colagens com cores Complementares.....	134-135
Figura 60, 61, 62 e 63. Exercício 1 no âmbito da Unidade de Trabalho II, Desenho de observação/à vista dos elementos naturais do Paul de Manique do Intendente.....	138
Figura 64 e 65. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºA no âmbito da Unidade de Trabalho II, exercício1, Desenho de observação dos elementos naturais do Paul de Manique do Intendente.....	139
Figura 66 e 67. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºB no âmbito da Unidade de Trabalho II, exercício1, Desenho de observação dos elementos naturais do Paul de Manique do Intendente.....	140
Figura 68, 69, 70 e 71. Material didático interdisciplinar, abordado na disciplina de ET: dossiê digital.....	142-143
Figura 72 e 73. Material didático: Apresentação multimédia, PowerPoint: “Arte Urbana: Pintura Mural.....	145

Figura 74 e 75. Recurso didático de pequenos vídeos/documentários sobre a realização de Graffitis e Pinturas Murais com técnica de stencil. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=q7NS_fn9Hnc&t=291s	145-146
Figura 76, 77, 78 e 79. Desenvolvimento da 2ª atividade da UTII.....	147
Figura 80, 81, 82, 83, 84 e 85. Trabalhos realizados pelo 8.ºA e no âmbito da Unidade de Trabalho II, exercício 2, Proposta para a Pintura Mural.....	148-149
Figura 86, 87, 88, 89, 90 e 91. Trabalhos realizados pelo 8.ºB e no âmbito da Unidade de Trabalho II, exercício 2, Proposta para a Pintura Mural.....	149-150
Figura 92 e 93. Em contexto da disciplina de ET, no âmbito da Unidade de Trabalho III, exercício 1, Preparação dos Stencils.....	152
Figura 94, 95, 96 e 97. Início da Pintura Mural no âmbito da atividade 1 da UT III...153-155	
Figura 98, 99, 100, 101, 102 e 103. Execução da Pintura Mural turmas do 8.ºA e do 8.ºB.....	156-157
Figura 104 a 113. Pintura Mural realizada pelos alunos do 8.ºA e do 8.ºB.....	159-162
Figura 114 e 115. Alunos das turmas do 8.ºA e do 8.ºB a realizarem o Inquérito.....	169
Figura 116 a 128. Gráficos queijo da análise da autoavaliação dos alunos da turma do 8.ºA.....	178-181
Figura 129 a 141. Gráficos queijo da análise da autoavaliação dos alunos da turma do 8.ºB.....	182-186
Figura 142. Questionário Final, aplicado às turmas do 8.ºA e do 8.ºB.....	189
Figura 143, 144 e 145. Alunos, Professora estagiária e Professora orientadora da PES.....	192-193

Índice de Tabelas

Tabela 1- Critérios de Avaliação da disciplina de Educação Visual – 3ºciclo 2020/21, segundo as Aprendizagens Essenciais, visando o Perfil dos Alunos, da EBI Manique do Intendente.

Fonte: Facultado pela Professora Orientadora de PES.168

Tabela 2- Proposta de estrutura dos Critérios de Avaliação para o Trabalho de Projeto:

“Representar o Paul Natura”. Fonte: da autora.....168

INTRODUÇÃO

Para conhecermos e podermos desenvolver a prática pedagógica, a formação do docente é imprescindível para essa mudança, daí ter um papel muito importante para todos os sistemas educativos.

Para o desenvolvimento profissional do docente, é no contexto da investigação-ação que é possível integrar as suas práticas, investigando-as, com o objetivo de melhorar as suas competências pessoais e profissionais, privilegiando projetos que proporcionem o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

O professor como mediador de conhecimentos e valores, encontra-se em constantes desafios. No ensino das artes visuais, estimular a curiosidade, a criatividade, a autonomia e o rigor intelectual são domínios essenciais a transmitir e trabalhar com os alunos, promovendo assim, indivíduos pensantes, autossuficientes e interativos na sociedade.

Eisner (2002), defende o valor da arte em diversos sentidos, sendo que é importante e essencial ao Ser humano, visto que, promove a autonomia individual, possibilita ao indivíduo ser mais completo, sensível e experimental; fornece novas maneiras de ver o mundo e combater dificuldades, de forma criativa e experimental, com novos pensamentos; formula a cognição; fornece meios, técnicas e materiais de experimentação; promove a imaginação; exterioriza a consciência sobre o dia-a-dia, dando-lhe significado e estabelecendo uma adaptação cooperante e multicultural com as sociedades.

Segundo Dewey (2010), a arte não é apenas uma experiência, mas uma linguagem relacionada com as experiências quotidianas, sendo que a ação desta experiência consegue uma dimensão estética. Este conceito de experiência estética não é realizado pelo indivíduo isolado, é expresso segundo uma ligação entre o Ser humano social e a natureza de que faz parte. É a cultura coletiva que cria a experiência estética. A arte decorre dessa “individualidade coletiva”, de uma origem cultural que menciona a arte como uma experiência de uma sociedade num determinado tempo e contexto cultural.

A arte é determinante para a formação ao longo da vida de cada Ser humano, desenvolve a sensibilidade, a criatividade e a cognição. Portanto, cabe ao professor demonstrar aspetos que o aluno possa compreender e identificar a importância da aprendizagem em artes, estabelecendo relações entre as realidades dos alunos com os devidos conteúdos letivos.

O Património natural local contribui para os bens essenciais mundiais da sociedade. Somos nós que temos de os proteger e valorizar, uma vez que o ensino das artes visuais merece intervenções que reconheçam aspetos fundamentais do Património natural local, reafirmando-o em criações artísticas que integrem as necessidades dos alunos, explorando a sua identidade; a valorizar a natureza e a solucionarem meios de experiências através da arte.

Uma abordagem no ensino das artes requer linguagens expressivas que permitam dar a entender o quanto a arte e a sua história é vasta e complexa, permitindo que os alunos recolham experiências a partir dela, explorando movimentos de arte contemporânea ou não. A Arte Urbana, enquanto manifestação de arte contemporânea, envolve inúmeras linguagens de arte em espaços públicos que, quando relacionadas com o ensino, visam explorar a criatividade dos alunos.

Uma proposta de ensino que relacione de modo contextualizado, cooperativo e integrado uma abordagem entre Ser humano-Arte- Natureza, introduz uma dinâmica de aprendizagens aos alunos. A arte e a natureza podem ser interligadas, apesar de serem dois organismos diferentes, a natureza, os ecossistemas e as manifestações de arte contemporânea, promovem vários valores do território, da preservação e do conhecimento do Património natural local, como potenciam o conhecimento artístico por via da temática explorada, reconhecendo áreas do saber transversais.

Propomos nesta dissertação promover uma investigação de acordo com a procura de respostas a questões, que tomaram em consideração as necessidades dos alunos e o ensino das artes visuais. Ao encontro dos eixos principais deste estudo, o Património natural local, a Arte Urbana - Pintura Mural e os domínios do ensino das artes visuais, foram aplicadas metodologias e práticas pedagógicas em resposta a estes, implementadas em contexto da Prática de Ensino Supervisionada, de forma interdisciplinar.

A presente dissertação é integrada no âmbito do curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Universidade Lusófona de Lisboa, sustentada pela investigação empírica da experiência como docente na PES, na disciplina de Educação Visual (EV), em duas turmas de 8.ºano, integrando alunos com idades entre os 12 e os 15 anos, no Agrupamento de Escolas do Alto da Azambuja, na Escola Básica Integrada de Manique do Intendente, decorrida no ano letivo 2020/21.

Os fatores deste estudo contribuíram para a compreensão de um ensino de experiência teórico-prática de manifestações artísticas contemporâneas exploradas com o objetivo de

divulgar e representar o Património natural local, intervindo e dando relevância ao que potencializaram nos âmbitos das aprendizagens das artes visuais.

Pretendeu-se dar resposta ao desinteresse pela Pintura, apresentada pelos alunos que participaram neste estudo; à dificuldade de autonomia e de cooperação entre alunos; às questões ligadas ao pensamento criativo e crítico e ao desconhecimento de cultura visual e artística que os alunos revelaram, articulando a motivação, empenho e interesse demonstrado em relação ao seu Património natural local e à disciplina de EV. O Paul de Manique do Intendente situado em frente à escola, numa abordagem interdisciplinar com a disciplina de Educação Tecnológica (ET), foi ponte para a metodologia de ensino de Trabalho de Projeto. A Pintura Mural foi a abordagem escolhida para dar resposta às problemáticas identificadas, promovendo a pintura e divulgando o Património natural local de que os alunos gostavam.

Na sequência das problemáticas expostas, formulou-se a seguinte questão de partida, que orientou este estudo mediante uma abordagem de investigação-ação:

Como pode a Pintura Mural contribuir para a exploração do Património natural local, no âmbito do ensino das Artes Visuais?

Os fatores principais relacionados com a questão de partida tiveram em conta a articulação de conteúdos transversais do ensino das artes visuais, visando uma metodologia de Trabalho de Projeto, dividida em três unidades de trabalho, indo ao encontro do Projeto Educativo do Agrupamento.

Procurámos fundamentar o presente estudo a partir da revisão bibliográfica no âmbito da educação artística, sustentando, essencialmente, nos seguintes autores: Campos & Sequeira (2019^a e 2019b); Dewey (2008); Eisner (2002, 2003, 2008 e 2009); Gardner (2016); Latorre (2005); UNESCO (2006, 1945, 1975 e 2012); Vasconcelos & Duarte (2011); Vasconcelos & Marques (2020); Vygotsky (2012); Moraes (2005) e Cerqueira (2005).

Esta dissertação pretende analisar como é que os alunos desenvolveram aspetos no âmbito do ensino das artes, a criatividade; a autonomia; a cooperação; o pensamento reflexivo e crítico e a relação cultural, visual e artística, explorando a temática do Património, especificamente o natural local, intervindo num mural da escola com uma pintura em grande escala, utilizando a técnica de stencil e uma intenção interdisciplinar, trabalhada nas duas últimas unidades de trabalho, de forma a procurar uma melhoria nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

Estrutura da dissertação

O presente estudo está dividido em duas partes: Enquadramento teórico e Parte Empírica. A primeira parte é organizada em três capítulos que referem o enquadramento temático e teórico das matérias a serem relacionadas mais à frente. O primeiro capítulo descreve a pesquisa entre o ensino das artes visuais; a interdisciplinaridade e a metodologia de Trabalho de Projeto. O segundo capítulo, apresenta toda a abordagem da Arte Urbana e da Pintura Mural, contextualizando-as e promovendo-as no ensino das artes. O terceiro capítulo procede ao estudo do Património, encaminhando as suas vertentes, do natural e do local, interligando-os numa abordagem transversal com o ensino das artes visuais.

A segunda parte desta dissertação é reservada à apresentação da Parte Empírica, iniciando-a com a apresentação da metodologia deste estudo, a investigação-ação e os procedimentos e instrumentos utilizados para esta pesquisa. Dando seguimento ao quinto capítulo, que explora a prática pedagógica de ensino supervisionada, identificando a escola, a disciplina, as turmas e o projeto realizado para esta investigação. No final da segunda parte é fundamentada a análise e a reflexão dos resultados da investigação-ação no sexto capítulo.

Referimos por fim, as conclusões desenvolvidas neste trabalho. Nas referências bibliográficas identificamos os autores e os documentos utilizados neste estudo e devidamente referenciados. Nos apêndices são apresentados os instrumentos de auxílio à pesquisa, não constatados no corpo de texto.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1º CAPÍTULO: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DAS ARTES

1.1 O Processo de Ensino Aprendizagem

Educar e aprender são atos humanos interligados, a UNESCO (1996) defende quatro pilares de aprendizagem fundamentais que a educação deve constituir, que são “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (p.77)

- **1º Aprender a conhecer**, formar aprendizagens e aquisição de conhecimentos do mundo, exercitando a memória, a atenção e o pensamento, combinado com o ensino dedutivo e indutivo, concreto e abstrato.
- **2º Aprender a fazer**, atuar no meio envolvente com os conhecimentos adquiridos pela transmissão dos conhecimentos teóricos, exercitando a comunicação, gerir e resolver conflitos, pôr em prática informações específicas, relacionado com um ensino demonstrativo
- **3º Aprender a viver juntos**, cooperar entre colegas, conhecer o progresso da humanidade, contribuir para evitar a violência na escola e fora dela, participar em projetos comuns, conhecer história das religiões, culturas e seus costumes do mundo, combinado com uma educação complementar, capaz de evitar conflitos, ensinar respeito mútuo, educando por uma descoberta progressiva, objetivos comuns e desenvolver valores humanitários.
- **4º Aprender a ser**, empregar-se a todos os outros pilares, explorar a liberdade de pensamento, imaginação, criatividade e sensações, complementando por uma educação que contribui para o desenvolvimento total do indivíduo, para o preparar a ser autónomo e produza pensamentos críticos.

Em suma, a comissão da UNESCO (1996) objetivou quatro formas de aprendizagem a levar a cabo por parte das instituições de ensino, como meio integrador de indivíduos na sociedade, promovendo estratégias e conteúdos que os professores têm de encaminhar e orientar, para que os alunos adquiram capacidades diversas. Portanto, a comissão apela à educação como meio de desenvolvimento e formação de pessoas que se construam o melhor possível, conhecendo-se a elas próprias, conhecendo o outro e respeitando os limites, para que interajam e conheçam o mundo e as suas culturas promovendo-se como seres em constante aprendizagem.

Ensinar e aprender, conforme Sousa (2003), são palavras que consistem em duas atividades relacionadas com a experiência de todos os seres humanos. São atividades complexas e interligadas. Quando agimos estamos a pensar, quando ensinamos estamos a partilhar e quando aprendemos estamos a acumular saberes e experiências.

Para Almeida e Grubisich (2011), o ensino e a aprendizagem procuram uma relação lógica, contudo são opostos entre si, completam-se, mas são unidades diferentes. Ou seja, segundo os autores não existe ensino sem aprendizagem, assim como não existe aprendizagem se não houver ensino, o professor compreende o ensino como sendo ele um facilitador e mediador de conhecimento e aprendizagens, visto isto, “o ensino é subordinado à aprendizagem” (Almeida & Grubisich, 2011, p.66)

Ensinar pode ser visto como um ato de transmitir conhecimentos, uma partilha, uma orientação de informação, de forma intencional. É geralmente realizado por profissionais formados numa área específica, que procuram transmitir de forma clara, segundo os seus contextos, conteúdos, códigos e agentes de interação da natureza do seu tema. A aprendizagem é uma ação imensa, “é uma adaptação, associando-a ao processo de desenvolvimento” (Sousa, 2003, p.4) que permite rececionar e descobrir informação e estímulos, ou seja, uma formulação de descobertas integrada numa organização mental e dinâmica.

Almeida e Grubisich (2011) abordam a relação do ensino-aprendizagem com um processo, que primeiramente começa no ensino. Este processo é mediado pelo professor em três atividades principais:

(1) separar o que é mais relevante ensinar aos alunos sobre um tema, (2) organizar a seleção de temas a lecionar perante os conceitos que os constituem relacionando-os e (3) a transmissão do conhecimento. Em outras palavras, “o ensino é a relação que o professor estabelece com o conhecimento, a aprendizagem, ao contrário, é a relação que o estudante estabelece com o conhecimento e, portanto, é nela que a mediação se efetiva: pela superação do imediato no mediato” (Almeida & Grubisich, 2011, p.72)

Entende-se através destes artigos que, para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, compete ao professor, organizar, sistematizar e dominar conteúdos, estar atento à estrutura do aluno, selecionar a maneira mais assertiva para a comunicação pedagógica, conhecer os saberes do aluno e saber explicar perante alunos com processos de aprendizagem diferentes, para assim ser claro e organizado na transmissão do conhecimento. Porém, o aluno

pode não aprender, considerando que o conhecimento não é aprendido de forma igual e única para todos os alunos. Para a relação de ensino-aprendizagem ser conseguida tem de existir uma correlação entre os dois, ou seja, cabe ao aluno a vontade de aprender, por meio de reconhecimento das suas aptidões, recorrer à dúvida, (que tem de ser esclarecida no ato de ensinar, pelo professor) ser atento e demonstrar-se disponível para desenvolver o ato do saber e o saber fazer.

Sublinhamos a ideia de Freire (2002) que o docente, como formando, “desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (p.12)

De que falamos quando falamos de “arte”

De acordo com Eisner (1994, 2003), o termo “linguagem” reporta-se a um processo em que se transmitem e interpretam significados. O mesmo autor (Eisner, 2003) afirma que a utilização heterogênea de formas de representação, ou de linguagens, têm vários significados que podem ser compreendidos e divulgados. A arte é assim uma ferramenta que engloba várias linguagens e tem como objetivo contribuir para vida das sociedades.

Nas artes, em geral, pode dizer-se que é particularmente importante a expressão assim como a experiência estética e a valorização da experiência artística intrínseca.

Nas palavras de Vasconcelos (2011), as artes são “linguagens da civilização através das quais contamos as nossas vidas, são também formas de comunicação que nos dão acesso à sabedoria armazenada dos tempos” e como meio de representação de significados que promovem e ensinam a ligação entre cada indivíduo à sua herança cultural e humana. (p.175)

Em suma, a arte é uma combinação de linguagens e manifestações desdobradas pelo Ser Humano, é um ideal de expressão humana, uma atividade criadora. Contudo, a definição da arte é complexa, e muda no decorrer dos séculos.

Este desafio possibilita refletir aqui, algumas ideias e constatações sobre a arte e a importância dela para a sociedade, seguindo autores que se debruçaram sobre este tema.

A ARTE é um rio cujas iguais profundas irrigam a humanidade com um saber outro que não o estritamente intelectual, e que diz respeito à interioridade de cada ser. A vida humana se confunde, em suas origens, com as manifestações artísticas: os primeiros registos que temos de vida inteligente sobre a terra são, justamente, as manifestações artísticas do homem primitivo. (Mae Barbosa, 2007, XII)

Uma reflexão sobre a arte pode ser encontrada a partir da filosofia. Hugon (2015) defende na sua obra, “A Estética – História e Teorias”, a arte segundo princípios da filosofia de Hegel, como uma “etapa da odisseia do espírito durante a qual ele triunfa da separação entre exterioridade e interioridade, entre natureza finita e liberdade infinita do pensamento”. (p.65)

A autora evidencia desta forma o privilégio da arte e da filosofia da arte, fundamentadas por teorias filosóficas, porém, interpreta a natureza da arte, considerando que “a arte possui uma dimensão ontológica¹ e é o meio de um conhecimento de outra ordem, superior ao conhecimento ordinário” (Hegel, 2015, pp. 81-82).

Conforme Eisner, (2008) “Nas artes há uma ideia que o trabalho incorpora. Para os impressionistas a ideia era a luz, para os surrealistas era o inconsciente, para os cubistas era o tempo e o espaço, para os regionalistas americanos dos anos 1930 eram as vidas normais, de pessoas normais, que eram celebradas.” (p.15). Portanto, com base no autor, as artes refletem ideias e interesses, e traduzem sentidos e experiências dependentes dos indivíduos e do seu contexto histórico. É mediante esta perspetiva que o autor visa as artes como um campo em que as ideias são exploradas e capazes de originar novos sentidos.

Atendendo a estes pontos de vista, podemos analisar o valor da arte e o seu papel central para cada indivíduo de uma sociedade. Assim, como Eisner ressalta, “Through the arts we learn to see what we had not noticed, to feel what we had not felt, and to employ forms of thinking that are indigenous to the arts.” (Eisner, 2002, p.12)

Todavia, o saber questionar é fundamental para o entendimento sobre as matérias. Duchamp (1957) desmonta o conceito de arte, bem como os juízos de valor que se lhe possam fazer, designadamente considerar uma obra de arte “boa”, “má” ou “indiferente”. Nas suas

¹ Estudado pelo ramo da filosofia, a dimensão ontológica deriva de um modo próprio (ONTOS), derivação grega, é um modo que possui disposições inatas, uma estrutura específica e essencial. (Silveira, 2021)

palavras “temos de lhe chamar arte e uma arte má continua a ser arte, tanto quanto uma má emoção não deixa de ser uma emoção” (Duchamp, 1957).

Também Carmo d’Orey (1990:74) aborda a complexidade da definição da obra de arte. Apoiando-se em autores como M. Weitz “The Role of Theory in Aesthetics” (1956) ou W. Kennick “Does Traditional Aesthetics Rest on a Mistake?” (1958), um dos aspetos que salienta na obra de arte é o de provocar uma emoção.

Without projection of emotion into some piece of stone or words or sounds, etc., there can be no art. Art is really such embodiment. It is this that uniquely characterizes art, and any true, real definition of it, contained in some adequate theory of art, must so state it. (Weitz, 1956, p.28)

Já para Melo (2001), a arte contemporânea é por excelência um tema que requer uma perspetiva de análise transdisciplinar, alargada ao conjunto dos estudos sociais, enquanto aproximação global aos fenómenos sociais considerados na multiplicidade das suas dimensões” (Melo, 2001, p.155). Pode dizer-se que a arte contemporânea é global e articula dimensões políticas, económicas e sociais com a especificidade de cada indivíduo criador.

A respeito disto, o valor da arte é indiscutível e vasto:

Work in the arts also invites the development of a disposition to tolerate ambiguity, to explore what is uncertain, to exercise judgment free from prescriptive rules and procedures. In the arts, the locus of evaluation is internal, and the so-called subjective side of ourselves has an opportunity to be utilized. In a sense, work in the arts enable us to stop looking over our shoulder and to direct our attention inward to what we believe or feel. Such a disposition is at the root of the development of individual autonomy. (Eisner, 2002, p.10)

Assim, independentemente dos juízos de valor que possamos fazer sobre uma determinada obra de arte – se é “boa” ou “má”, podemos concluir que ela desperta emoções, que comunica, que articula várias dimensões em que se cruzam o local e o global, o individual e o social, o simbólico e o político. É uma área expressiva em que se tolera a incerteza e

ambiguidade e por isso é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, da percepção (no sentido propriamente sensitivo, sensorial e emocional) da sensibilidade estética e criativa.

1.2 Porque é importante o ensino das artes

As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar activamente nos vários aspectos da existência humana. (UNESCO, 2006, p.8)

Para a construção de um Ser Humano multidimensional, capaz de sentir, compreender e decidir é necessário trabalhar as suas competências inatas, de modo a evoluir constantemente. Através da educação, o desempenho do ser humano em várias áreas pode ser muito desenvolvido, dependendo de uma dimensão extraordinária de que é capaz: aprender.

Aprender é consolidar conceitos e pô-los em prática. Por outro lado, o professor, como mediador de conhecimentos, tem o objetivo de promover a sua partilha. Savater (1997), defende o papel da educação e os conteúdos do ensino como um direito universal, a que têm direito todos os Seres Humanos.

O autor destaca a educação indireta, influenciada pela nossa vida quotidiana e social, como cíclica e cultural, e que se distingue da educação formal. Ou seja, as crianças podem-se ensinar entre elas sobre diversas atividades, por exemplo, os jovens praticam e experienciam aprendizagens práticas passando conhecimentos de uns para outros, assim como os adultos, ou até os idosos, que aprendem e ensinam os seus netos, de uma forma talvez mais conservadora e tradicional.

Savater (1997) considera que a educação pode ser até certo ponto uma tradição que passa de geração em geração e é influenciada pelas comunidades e pela vida diária. O autor salvaguarda que existem, no entanto, especialistas em pedagogia, que podem exercer uma educação mais direta. Estes, têm a função essencial do ensino dedicado às respetivas disciplinas que complementam o indivíduo, com novas aptidões e conhecimentos em vários domínios globais, como, na literatura, na matemática, nas ciências, etc.

E o facto de qualquer um ser capaz de ensinar algo (inclusive, sendo inevitável que ensine alguma coisa a alguém durante a sua vida) não quer dizer que todos sejam capazes de ensinar todas as coisas. A instituição educativa aparece quando o que há para ensinar é um saber científico, não meramente um saber empírico e tradicional (Savater, 1997, p.37).

Lima & Cosme (2018) defendem que o ato de ensinar necessita, por outro lado, de uma aprendizagem permanente. Reafirmando as ideias de Paulo Freire (2016) é fundamental reconhecer que “não existe o ato de ensinar sem o ato de aprender.” (Lima & Cosme, 2018, p.56).

1.2.1 O ensino das artes e o seu papel na educação

Elliot Eisner, apoiando-se em Herbert Read (Eisner, 2008, p.9) defende que o intuito da educação é promover sujeitos capazes de exercerem habilidades, terem ideias, gerarem sensações e desenvolverem sempre a sua imaginação e criatividade, independentemente da esfera em que trabalhem. O modo como os artistas pensam, criam e preparam os seus projetos artísticos, se valorizado pode ser um exemplo e um estímulo para qualquer área de atividade.

A educação artística provou ao mundo o quanto é importante e indispensável. É necessário entender que ela transmite uma série de conhecimentos transversais, sejam formas de expressão artística, princípios teóricos ou aprendizagens práticas da arte.

Os ditadores sempre odiaram as artes, não só porque as artes apresentam múltiplas interpretações ou soluções para um mesmo tema ou problema, uma vez que projectam sempre uma visão individual e única do mundo, como também pelo fato de não apresentarem apenas o que existe, mas o que poderia ser ou que gostaríamos que fosse. Este quebrar as barreiras da realidade, proporcionando “aventuras de significado”, ajuda-nos a compreender os mistérios da vida que a ciência não chega para explicar e tem muitas vezes um carácter revelatório, mostrando-nos novas dimensões. Ao fomentar a imaginação e a criatividade as artes permitem aceitar desafios que podem melhorar as nossas vidas. (Vasconcelos & Duarte, 2011, p.174)

Para a formação de indivíduos capazes de se expressarem individualmente e/ou em coletivo é fundamental explorar abordagens que promovam a imaginação e práticas artísticas, para que sejam capazes de desenvolver a capacidade percetiva e sensorial.

A arte, como já verificámos anteriormente, favorece o Ser humano em diversos aspetos, como linguagem que estimula a nossa imaginação e desencadeia sistemas criativos ilimitados, foi desde há muito incluída como disciplina na educação em muitos países, incluindo Portugal.

A partir da segunda metade do século XX a pedagogia tradicional e os seus ideais foram postos em causa por vários teóricos e educadores, dando início, nos Estados Unidos da América, a novos paradigmas educacionais artísticos. Esses teóricos norte-americanos abordaram associações de educadores de arte com princípios sobre a arte na educação, publicando investigações e estudos sobre uma educação que devia promover igualmente a área científica assim como a artística. (Barbosa, 2005)

Eisner (2002) esclarece alguns dos paradigmas no ensino das artes nos Estados Unidos da América, de que destacamos a DBAE *Discipline Based on Art Education*.

Em setembro de 1965, no Seminário do Estado da Pensilvânia, (EUA), para Pesquisa e Desenvolvimento Curricular foi defendida a importância das artes na vida das sociedades e como ela devia ser integrada na educação e representada como disciplina definindo, assim a educação artística baseada em disciplinas, DBAE (*Discipline Based on Art Education*). Eisner (2002) reconhece que as principais ideias para a DBAE foram lançadas por Jerome Bruner em 1960, através de “The Process of Education” na Universidade de Harvard (Cambridge, EUA, p.244)

Esta conceção de educação artística, a DBAE, seria implementada na década de 1980, tornando-se o modelo dominante na década seguinte (Eisner, 2002, p.28). A DBAE propunha o Ensino das artes através de quatro disciplinas principais: a prática artística, a crítica de arte, a história da arte e a estética. Estas traduziam-se em quatro objetivos principais, apresentados por Eisner (2002, p.27):

O primeiro objetivo era o de auxiliar todos os alunos a alcançar competências e a apurar a imaginação de forma a produzirem arte; argumentar e refletir formas de pensamento sofisticadas, formar docentes em arte com habilidades curriculares artísticas, desenvolver a sensibilidade dos alunos, fortalecer a criatividade; oferecer técnicas artísticas essenciais para

trabalhar com diversidades de materiais e, finalmente, fomentar a aprendizagem aos alunos com um lema muito importante: “pensar como artistas”.

Um segundo objetivo era o de ajudar os alunos a ver e a criticar esteticamente obras de arte; a propor a experiência artística e o desenvolvimento cognitivo aos alunos para aprenderem a ver e falar coletivamente sobre as qualidades da arte, o que constitui a arte e a sua estética; pretender que os alunos adquirissem uma perspetiva formal e expressiva na visualização das obras de arte; a relacionar a qualidade e o saber observar a experiência artística com a perceção visual.

Um terceiro objetivo era o de ajudar os alunos a conhecer o contexto histórico e cultural da arte (obras e artistas) em todas as dimensões (económica, política, social e cultural); a proporcionar o estudo da História da arte.

E um último objetivo, o de dar a conhecer e compreender os valores que a arte oferece: proporcionar o estudo da estética no campo filosófico; valorizar a função da arte e das questões filosóficas e promovendo alunos pensantes.

A DBAE forneceu um conjunto de ideias e abordagens à educação artística, relacionadas com os currículos e as estruturas das disciplinas, que criaram novas expectativas e um novo rigor pedagógico. (Eisner, 2002), em sintonia com a ideia, defendida por este autor, de que as artes desenvolvem as capacidades sensoriais dos indivíduos, ampliando formas de conhecer e ver.

Para Fróis *et. al.* (2011) a finalidade da educação é formar indivíduos com capacidades cognitivas, afetivas e expressivas. E o objetivo da educação em artes são esses três pontos fundamentais, em conjunto com o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade dos alunos.

O ensino das artes tem assim implicações na vida futura dos alunos. O facto de serem encorajados a compreender as artes visuais e as suas potencialidades, beneficia muito o desenvolvimento pessoal dos alunos, na medida em que aprendem não apenas a identificar, categorizar e opinar obras de arte e o que está representado, a reconhecer composições de pintura, formas, cores e emoções, mas a responder às questões de vida com uma perspetiva estética, a serem capazes de a pensar de modo criativo relativamente a temas transversais do quotidiano e do seu trabalho profissional.

Como demonstra Eisner (2002), trabalhar com arte não é apenas incorporar novas ideias e criar obras artísticas, é igualmente crescer internamente como sujeito, ter a sabedoria de se reinventar, colaborando para uma prática reflexiva em que é aceitável o Caos² e a busca do desconhecido. Sabendo que a educação em artes permite ao indivíduo uma aprendizagem cognitiva, Eisner acrescenta que essa aprendizagem é única devido à criação e crítica da arte, sustentada pelo poder da imaginação e empenho que só são possíveis no decorrer da intenção e progresso do desenvolvimento sensorial.

Para concluir, é possível sintetizar pontos fundamentais das vantagens do ensino em artes visuais. O ensino em artes visuais, incluído em todo o contexto escolar, tem objetivos nas escolas e na comunidade humana. Podemos, por exemplo, referir os parâmetros nacionais de arte no Brasil (Vieira, 2006) que podemos relacionar com os que foram referidos anteriormente, tais como: o desenvolvimento da criatividade; relacionar saberes da Arte com os restantes no mundo; formar indivíduos conhecedores da herança cultural humana e histórica; desenvolver competências críticas; promover pessoas com um leque variado de experiências e interdisciplinaridade; conhecer e praticar várias modalidades pedagógicas artísticas; elaborar manifestações e projetos culturais/artísticos; reconhecer diferenças individuais em todos os Seres Humanos; compreender o desconhecido; expressar sentimentos e emoções através de materiais da vida quotidiana; conhecer e dar valor às diversidades culturais e os seus bens; aprender a história de arte para a sua melhor compreensão e prática artística; entender a função da arte no contexto escolar; saber analisar e criticar linguagens artísticas e sensibilidade.

Contudo, compete ao docente proporcionar na sua prática letiva a construção/desconstrução do conhecimento crítico de conceitos visuais, artísticos, sociais, formais e históricos (Barbosa, 2003). A autora defende a necessidade de haver mais proteção da educação artística, sendo fundamental que os profissionais docentes conheçam esses argumentos e os transmitam aos seus alunos. Barbosa (2003), apresenta a importância do ensino artístico, defendendo-o em cinco pontos fundamentais.

No primeiro, sustenta que para o progresso da sensibilidade, da moral e da criatividade do aluno é necessária a aprendizagem da Arte; no segundo ponto apresenta a teoria artística como meio de aprendizagem essencial, de lazer e de divertimento; no terceiro argumento refere

² Caos, palavra que deriva do grego antigo Kaos, que significa, “abismo” ou “vazio”. O pensamento humano, total e unitário inicia-se na experiência do mundo vasto e informe (Caos) desordem, até à sua organização de sentido (Logos) ordem. (Silveira, 2021)

que o ensino em artes promover o ajuntamento de familiares e celebrações comunitárias como meio de animação e exploração artística apresentadas na escola; no quarto argumento defende a arte na educação como auxílio de aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas, ao promove a memorização, compreensão, sensibilidade nas aprendizagens. Por fim, apresenta o quinto argumento na defesa da arte na escola, favorecendo-a como disciplina que explora os sentimentos, emoções e alivia o stress de outras disciplinas, compensando com atividades que possam tranquilizar os alunos.

Nesta revisão sobre o ensino artístico é importante perceber que, “promoting a love affair between the student and his or her work is one of our schools’ most important aims”. (Eisner, 2002 p.196)

1.3 O ensino das Artes em contexto de Pandemia

Atualmente, a comunidade global encontra-se ainda a ultrapassar a pandemia de Covid-19, causada pelo vírus Sars-Cov 2, que se detetou no ano de 2019, trazendo consequências epidemiológicas para 188 países, de que Portugal fez parte. A pandemia implicou mudanças inesperadas nas sociedades do mundo inteiro em diversos aspetos do quotidiano tais como a educação, a política, a economia, a cultura, entre outras, sendo necessário uma reconfiguração em todos esses níveis. A estes surtos, falecimentos e transtornos sociais, a nível internacional, opuseram-se estratégias de isolamentos sociais para diminuir os impactos negativos, o que afetou várias atividades humanas (Senhoras, 2020).

A este novo ritmo, as escolas tiveram de propor novas possibilidades para vencer os desafios propostos, sendo uma delas o próprio encerramento das unidades escolares (escolas, creches, colégios, faculdades e universidade). É certo que a pandemia implicou outras mudanças na educação em todo o mundo, para fazer face aos confinamentos, interrupções escolares, aulas online/ à distância, falta de professores e pessoal docente, dificuldades a nível de saúde e materiais escolares, entre outros. Foi necessário criar, alternativas de ensino-aprendizagem para dar prosseguimento ao ensino, com grande destaque para as Tecnologias de Informação e Comunicação.

Vários países do mundo suspenderam as aulas presenciais, assim como Portugal. O país, no ano letivo de 2019/2020 encerrou temporariamente as escolas e as atividades letivas presenciais, contudo foi implementado o ensino via online, à distância. O ensino online/ em

casa ocorreu em meios virtuais, tendo o Ministério da Educação que apoiar alunos, docentes, encarregados de educação, diretores e o resto da comunidade escolar.

Os recursos que foram disponibilizados e criados com o propósito de fortalecer os processos de ensino e aprendizagem, foram aulas denominadas como “#EstudoEmCasa” na televisão, aulas síncronas e assíncronas, plataformas online de ajuda ao aluno e docente, medidas de apoio a alunos com necessidades de recursos, entrega de computadores a alunos e docentes.

O Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril³, foi publicado com uma série de medidas e ferramentas na área da educação de forma a contornar os males provocados pela pandemia, para ajudar na resolução de problemas no ensino à distância/presencial.

No ponto 3 e 4 do Decreto de Lei acima citado diz o seguinte: “3 - Compete às escolas, com o apoio dos serviços centrais do Ministério da Educação e em articulação com entidades que se constituam como parceiras, a implementação do plano de ensino a distância, garantindo os professores de cada turma o acompanhamento dos alunos, com vista a que todos tenham um acesso equitativo às aprendizagens.”, continuando, “4 - As escolas reorganizam os espaços, as turmas e os horários dos professores e dos alunos, de modo a garantir, em contexto de sala de aula, o cumprimento das normas de higienização e o adequado distanciamento social.”

Neste contexto é importante refletir sobre a educação escolar em tempos de pandemia, segundo uma nova realidade, o que mudou, o que se transformou e as instabilidades que provocou.

Santos (2020) aborda os isolamentos sociais, os confinamentos, e as soluções encontradas através do ensino à distância via internet e televisão, considerando, no entanto, que a relação de ensino-aprendizagem, bem como as estratégias pedagógicas escolhidas não foram suficientes. O autor aponta a falta de novas práticas pedagógicas adaptadas ao ensino à distância, designadamente a falta de formas de ensino criativas, que impulsionem métodos de resolução de problemas aos alunos.

Para que seja possível uma revolução no ensino, seja ele online, durante e após uma pandemia, é necessário começar pela formação dos professores. Segundo Santos (2020), instituir uma redefinição de precedências, reconhecer o valor da função do poder público, consolidar medidas que certifiquem a permanência na escola, rever e retificar os “critérios de

³ Fonte: <https://dre.pt/dre/home>

seleção e dosagem dos conteúdos curriculares” (Santos, 2002, p.46), melhorar as condições e o salário dos docentes, como meios imediatos e iniciais. No entanto, para essa revolução é essencial quebrar a monotonia das escolas, modificar e instruir conteúdos que estimulem interesses sociais e individuais, como por exemplo, conhecer as leis e direitos de “habitação, alimentação, saúde, educação, trabalho, segurança, bem-estar, desenvolvendo uma prática que seja aberta à possibilidade de questionar o que se faz, de incorporar de fato os interesses dos alunos e de produzir a capacidade de pensar (...)” (Santos, 2002, p.46), promovendo-os a serem criativos e a pensarem por si próprios.

O estudo de Fernandes *et al.* (2021) aborda a crise que a educação está a ultrapassar. Segundo esta investigação, destinada ao contexto português, tem de se tomar em conta o modo como os alunos e os professores reagiram ao período de confinamento, bem como aos processos de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, é necessário saber que nem todos os docentes, como alunos obtiveram apoios necessários e a tempo, relativamente aos recursos tecnológicos para o ensino remoto. O ensino revelou dificuldades em que esses recursos chegassem aos alunos, impactando na sua aprendizagem. Esta falta de respostas é encontrada por estes mesmos autores noutros países

Um estudo na Inglaterra revela também a dificuldade em cumprir o currículo, devido a limitação de meios tecnológicos e a escassez de apoio dos encarregados de educação (NFER,2020). Em outro estudo efetuado em três países, nomeadamente, Alemanha, Áustria e Suíça é referido que, em confinamento, a maior parte dos alunos apenas estudava/estava em atividades de ensino/aprendizagem duas horas por dia, ou menos, sendo que apenas um terço se envolvia em compromissos de aprendizagens, mais de cinco horas por dia (Huber & Helm, 2020).

Os autores concluem que o processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia, confinamentos, e com meios de ensino à distância foi o possível, fazendo face a grandes desafios. Neste processo foi particularmente difícil aos docentes a estimulação cognitiva dos alunos e a avaliação da aprendizagem em ambiente online, dada a falta de interação entre os alunos, a privação de meios de lecionação de conteúdos, e a dificuldade, apesar da boa vontade por parte dos professores e dos alunos, em utilizar eficazmente as Tecnologias de Informação e Comunicação. Apesar destas dificuldades, os docentes tentaram criar estratégias criativas para ensinar à distância, demonstrando interesse e dando *feedback* aos alunos e desenvolvendo a sua autonomia (Bubb & Jones, 2020, citado em Fernandes *et al.* 2021).

É evidente, neste artigo, que a alteração do ensino presencial para o ensino a distância teve repercussões nos alunos, sendo essas cognitivas e afetivas, por se tratar de áreas mais difíceis de transmitir no ensino online do que no ensino presencial.

No âmbito da educação, em Portugal, como noutros países, a pandemia exigiu uma resposta nacional e institucional, que se traduziu no encerramento temporário das escolas, e na suspensão da modalidade presencial de ensino. A passagem ao ensino à distância, através da televisão e da internet, não apenas aumentou as desigualdades já existentes entre os alunos, designadamente no acesso aos meios eletrónicos e na autonomia e acompanhamento das aulas, mas trouxe também grandes dificuldades aos professores.

Entre os estudos existentes sobre a nossa realidade pode salientar-se o de Fernandes *et al.* (2021), que visou interpretar a maneira como os docentes portugueses se adequaram ao cenário do ensino à distância. Este estudo teve por objetivos principais compreender a ótica dos docentes perante aos projetos e políticas de ensino à distância; todos os meios necessários para manter um ensino à distância; bem como diversas abordagens pedagógicas e de avaliação à distância aplicadas pelos docentes.

Este projeto de investigação, contou com a participação de 2369 professores, com diferenças de sexo, de idades e de anos de serviço. Os dados recolhidos pelos autores foram estudados a partir de questionários relacionados com a transição do ensino presencial para o ensino à distância em Portugal de acordo com os três objetivos acima referidos.

Entre os temas abordados neste estudo estão os elementos essenciais do currículo potencializados pelos professores, as estratégias para a dinamização dos conteúdos, os recursos e materiais utilizados, os processos de avaliação e as relações entre os docentes e alunos.

Os investigadores concluíram do estudo realizado que foram necessárias grandes transformações que as escolas e os docentes tiveram de alcançar das práticas de ensino e aprendizagem na pressão pandémica:

Os diversos intervenientes (professores, alunos, pais, diretores, etc.) foram procurando respostas adaptativas em tempo real face à necessidade de reconfigurar radicalmente as suas práticas de trabalho (metodologias, recursos, estratégias, formas de avaliação, etc.), o que gerou efeitos previsíveis de stress, ansiedade, desorientação ou esgotamento, como sinalizam os resultados que acima apresentamos. (Fernandes *et. al.*, 2021, p.21)

Contudo, o estudo conclui que este esforço de adaptação sem precedentes evidenciou, por outro lado, uma enorme resiliência por parte dos professores, que demonstraram grande capacidade de organização, de motivação e de sagacidade na resolução de problemas. A nível institucional, os docentes tiveram apoio do Ministério da Educação, através dos “Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino à Distância na Escolas”, documento que teve bastante adesão. Os professores participantes reportaram dificuldades de *feedback* por parte dos alunos e de contacto com os mesmos; ressaltaram a dificuldade de interação no ensino à distância e referiram problemas de natureza curricular e afetiva, independentemente da sua resposta rápida e resiliência.

Como já se referiu, o ensino online pôs a nu desigualdades sociais que os professores não conseguem impedir, assim como diferentes ritmos de aprendizagem entre os alunos, gerando outro tipo de desigualdades que dificilmente à distância se conseguem combater. Apesar destas dificuldades houve a tentativa de, nas aulas síncronas e assíncronas, desenvolver medidas de intervenção pedagógica e adaptação a todo o tipo de alunos e problemas.

Uma importante constatação é a necessidade de formação em tecnologias digitais para os professores e alunos, abordando estratégias de ensino e de avaliação de aprendizagens, bem como de dinâmicas de investigação, como meio de fortalecer os processos de ensino-aprendizagem no ensino à distância. (Fernandes *et al.*, 2021)

É importante referir neste contexto o estudo de Zamperetti e Bistrichi (2020) que aborda as transformações sofridas no âmbito específico do ensino das artes, com a passagem para o ensino à distância. As autoras consideram, quer as mudanças na vida dos alunos, quer as das próprias manifestações artísticas.

Relativamente às obras artísticas, as autoras consideram que são obras que podem abordar temas como máscaras de proteção, o vírus Covid-19, confinamentos, morte, profissionais de saúde, isolamento, tristeza, solidão, entre outros.

Muitos artistas apresentaram ao mundo perspetivas e experiências de vida das pessoas nesses contextos de pandemia, exprimindo sentimentos controversos.

Para compreenderem os contextos e as experiências dos alunos as autoras levem em conta os vários problemas que a comunidade escolar se encontra a passar nesta pandemia, tais como as debilidades e injustiças sociais, vulnerabilidades económicas, os índices de violência doméstica contra mulheres e crianças, as exposições ao vírus da Covid-19 e as fragilidades

decorrentes da doença, etc. Mas, entretanto, no limiar dessas situações, a Arte constituiu um escape à tragédia, dando aso à imaginação, como é exemplo a música tocada e cantada nas varandas, os passeios virtuais realizados pelos museus de arte, entre outros cenários estéticos criados. (Zamperetti & Bistrichi, 2020)

Segundo as autoras, os docentes em artes visaram promover as experiências dos alunos, por meio de conteúdos escolares, como contestação criativa e sensível aos problemas da pandemia, propondo atividades artísticas online, que desenvolviam de outras formas a expressão artística de crianças e adolescentes.

Zamperetti e Bistrichi (2020), referenciaram a obra de Dewey “Experiência e educação” (1938), como possível reflexão para a pedagogia artística em contexto de pandemia e para as aulas à distância. Seguindo a teoria de John Dewey, objetivar uma série progressiva de conteúdos curriculares de Artes Visuais organizados de modo a expressar a experiência de vida dos alunos na pandemia da Covid-19, desenvolve processos educativos que permitem um crescimento do aluno e desenvolvem a sua autonomia, mostrando os aspetos do dia-a-dia como formas criativas de explorar a arte. Um bom exemplo será analisar a janela do quarto ou a rua à frente da casa, incentivando o aluno a interagir com o meio onde está, valorizando a sua experiência e sentidos relativamente a esse espaço. Bons exemplos de trabalhos a realizar na disciplina de artes são os diários de experiências do aluno e as suas interpretações.

Se é verdade que a pandemia trouxe “repercussões negativas nos diferentes Sistemas Nacionais de Educação que tendem a reproduzir um ciclo vicioso de desigualdades” (Senhoras, 2020, p.135) pode concluir-se que os professores das várias áreas, entre os quais os de Artes Visuais, se esforçaram (e até certo ponto conseguiram) continuar a potencializar o conhecimento, o crescimento reflexivo e as experiências dos alunos. No entanto, é importante sublinhar que, pela sua natureza, a área das Artes Visuais, está particularmente adequada à expressão dos sentimentos dos alunos, a abordar de forma subtil certas vulnerabilidades, e, portanto, a lidar com estes problemas.

1.4 A educação artística para uma perspetiva criativa

Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural. A preocupação em desenvolver a imaginação e a criatividade deveria, também, revalorizar a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança ou do adulto. (UNESCO,1996, p.87)

O ensino das artes permite desenvolver uma série de competências fundamentais nos seres humanos. Não apenas pode facilitar a partilha de conhecimentos no âmbito artístico, seja através do conhecimento de várias expressões artísticas, de princípios teóricos e/ou aprendizagens práticas da arte, mas também de forma transversal, complementando e dialogando interdisciplinarmente com outras áreas do conhecimento.

Para a formação de indivíduos desenvolvidos, capazes de se expressarem, é fundamental explorar abordagens que promovam a imaginação e práticas artísticas, para que os alunos desenvolvem a capacidade percetiva e sensorial.

A criatividade é entendida por Vygotsky (2012) como uma experiência individual. O autor considera a atividade criativa gerida pela atividade da imaginação, sendo ambas realizações humanas e criadoras de inovações. A criatividade, considera Vygotsky, tem, no entanto, um aspeto importante: ela tem uma origem social, através do diálogo e atividades simbólicas entre indivíduos.

O princípio criativo do Ser humano é intrínseco ao seu desenvolvimento, permitindo a sua adaptação ao meio e ao tempo presente. O cérebro humano é um órgão com ilimitados domínios, conserva, reproduz experiências passadas, combina, transforma criativamente, de acordo com meios da experiência passada, novas situações e comportamentos. (Vygotsky,2012)

Essas atividades são organizadas através de uma reprodução de impressões vividas que levam à imaginação e criação de novas imagens e práticas combinatórias. Caso a atividade do Ser humano apenas reproduzisse o passado, seria “uma criatura orientada somente para o passado e incapaz de se adaptar ao futuro. É precisamente a atividade criadora do homem que desperta a sua essência que está orientada para o futuro, tornando-o criativo e modificando o seu presente.” (Vygotsky, 2012, p.24)

A atividade criativa é realizada pela imaginação e criação de algo novo por parte do Ser humano, mas a sua criatividade é fruto do seu tempo e época. Segundo o autor, essa atividade criadora é apoiada no passado, mas gera, no presente, possibilidades, dado que “nenhuma invenção ou descoberta científica surge antes de se criarem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A criatividade representa um processo histórico contínuo” (p.55)

Vasconcelos (2011) vai ao encontro das ideias de Eisner, segundo as quais a criatividade pertence à condição humana. As artes são campos criativos em função da compreensão e sensibilidade que desenvolvem, o que não impede que haja criatividade nas ciências ou em outras áreas, embora de forma diferente.

A imaginação criativa, nas artes como na criação científica, ajuda as ciências a terem uma visão mais ampla e expandida da realidade, sendo uma capacidade necessária em todas as áreas científicas.

Tal como muitos outros autores, Costa e Costa (2011), afirmam que a criatividade é inata no Ser humano, e descrevem-na como a capacidade de produzir e encontrar variadas soluções para um determinado problema, “Na formação dos discentes não é suficiente apenas transmitir conhecimentos, é também necessário desenvolver a competência de responder criativamente aos problemas colocados. Aos alunos devem ser fornecidos meios capazes de promover agilidade mental para os preparar para situações futuras.” (p. 4)

Vários processos, métodos e técnicas foram estudados e investigados por vários autores para o desenvolvimento da criatividade.

Sternberg e Williams (1999), depois de um estudo anterior de Sternberg e Lubart (1995) a que chamaram “Teoria do Investimento da Criatividade”, sugerem que cada indivíduo utilize 3 competências, de modo equilibrado e progressivo no processo criativo: a capacidade sintética, a capacidade analítica e a capacidade prática para a concretização do processo de um trabalho criativo. De acordo com estes autores, a capacidade sintética é a capacidade de contribuir com ideias inovadoras e espontâneas, relacionando matérias naturalmente; a capacidade analítica é a capacidade de avaliar todas as ideias desenvolvidas ou que necessitam de reavaliação, examinando e refletindo e, finalmente, a capacidade prática é a capacidade de pôr em aplicação a teoria/ideia, os pensamentos imateriais em projetos físicos, isto é, as ideias abstratas.

A partir das competências acima referidas, Sternberg e Williams (1999) elaboram 25 estratégias de desenvolvimento da criatividade, que podem ser aplicadas a professores, a alunos, a administradores, a pessoas que trabalham com crianças e inclusive indivíduos que procurem desenvolver a sua própria criatividade. A figura abaixo apresenta o quadro com as 25 estratégias de desenvolvimento da criatividade, produzido pelos autores, apresentando ambientes criativos e ferramentas a usar que permitam a expandir a criatividade. Como se vê, esse quadro divide-se em 8 subtemas que englobam estratégias introduzindo-as em aspetos próprios.

OS PRÉ-REQUISITOS	
1.	Modelar a criatividade
2.	Construir auto-eficácia
TÉCNICAS BÁSICAS de APRENDIZAGEM	
3.	Questionar suposições
4.	Definir e redefinir problemas
5.	Encorajar geração de ideias
6.	Fomentar cruzamento de ideias/polinizar ideias
DICAS PARA O ENSINO	
7.	Dar tempo para o pensamento criativo
8.	Instruir e avaliar a criatividade
9.	Premiar ideias e produtos criativos
EVITAR BLOQUEIOS	
10.	Estimular riscos sensatos
11.	Tolerar a ambiguidade
12.	Permitir erros
13.	Identificar e ultrapassar obstáculos
ADICIONAR TÉCNICAS COMPLEXAS	
14.	Ensinar auto-responsabilidade
15.	Promover auto-regulação
16.	Retardar recompensas
UTILIZAR PAPÉIS-MODELO	
17.	Utilizar perfis de pessoas criativas
18.	Estimular a colaboração criativa
19.	Imaginar outros pontos de vista
EXPLORAR O AMBIENTE	
20.	Reconhecer a adaptação ambiental
21.	Encontrar entusiasmo
22.	Procurar ambientes estimulantes
23.	Jogar forças
VISAR A PERSPECTIVA A LONGO PRAZO	
24.	Crescer criativamente
25.	Converter-se à criatividade

Figura 1. 25 Formas de desenvolver a criatividade.
Fonte: Adaptado de Sternberg e Williams (1999, p.6).

Costa e Costa (2011) abordam uma série de técnicas e métodos para o desenvolvimento da criatividade propostos por vários autores, como por exemplo, os seis chapéus do pensamento; o *brainstorming*; o método 6-3-5; *sleep writing*; a listagem de atributos, as analogias, a análise morfológica, o mapa mental, entre outros.

No contexto do presente estudo, é particularmente interessante salientar duas técnicas de desenvolvimento da criatividade designadamente o ***brainstorming*** e o **mapa mental**.

O ***brainstorming***, estabelecido por Alex F. Osborn (1938), é um método que estimula a criatividade através da expressão oral de possibilidades de solução para um problema, observando quatro regras fundamentais: 1º não julgar ou criticar imediatamente; 2º colocar na “mesa” uma maior exposição de ideias possíveis; 3º aprovar todo o tipo de ideias, independentemente da sua validade; 4º ir ao encontro de associar ideias.

O **mapa mental**, criado por Tony Buzan (1974) é uma técnica em que se constrói um mapa do pensamento, com grande flexibilidade, podendo ser utilizado individualmente ou em grupo. O processo precisa de um suporte de escrita/desenho (papel, quadro, entre outros), em que se coloca a ideia fundamental no centro do suporte e a seguir cria-se ramificações com vários graus de importância, tópicos de assunto, podendo ainda ser ilustrado. O objetivo é partir do geral para o particular.

Vygotsky (2012) defende que a pedagogia da criatividade não pode ser uma competência unicamente trabalhada nas escolas, ela está para além disso, isto é, tem de ser também trabalhada fora do ambiente escolar, como uma possibilidade real e libertadora para todos os indivíduos.

Eisner (2008) justifica que o pensamento criativo é um pensamento inteligente e é usado de forma qualitativa, estando presente em todas as áreas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem

(...) the distinctive forms of thinking needed to create artistically crafted work are relevant not only to what students do, they are relevant to virtually all aspects of what we do, from the design of curricula, to the practice of teaching, to the features of the environment in which students and teachers live. (Eisner, 2008, p.4)

A criatividade pode ser vista como um domínio específico das artes, mas não limitado à arte. Ou seja, a criatividade pode ser desenvolvida na tecnologia e na ciência, porém através

da educação artística a criatividade propõe processos construtivos que a imaginação pode criar experiências qualitativas, apurando o sistema sensorial dos alunos, a exploração livre, etc. A criatividade desenvolve em cada aluno o seu maior potencial (Eisner, 2002).

A partir de uma educação em prol das artes, a operacionalidade da originalidade, fluidez, flexibilidade, elaboração, análise, comunicação, síntese, invenção, sensibilidade para os problemas propostos e redefinição são indicadores desenvolvidos no âmbito da criatividade, que objetiva como uma componente crucial à vida social e pode levar a humanidade a alcançar melhorias nas condições de vida (Vasconcelos, 2020⁴).

1.5 O ensino como promoção de alunos autónomos

Uma das funções das escolas é contribuir para o desenvolvimento crescente dos variados campos da vida humana à escala mundial, nacional e local, orientando modos de pensar, agir e sentir aos futuros elementos da sociedade global. O trabalho do docente é fornecer recursos e estratégias que requeiram por parte do aluno conhecer os patamares sensoriais, intelectuais e intencionais que o compõem, da melhor forma. (Berbel, 2011)

No âmbito do ensino das artes, o domínio da autonomia faz parte de conhecimentos e competências que o aluno tem de aprender e pôr em prática. Neste sentido, o docente tem de promover estratégias que levem o aluno a “Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação⁵.”

Para Freire (2002) um saber fundamental para a vida do Ser humano é a autonomia. Ou seja, a autonomia tem um papel na relação de ensino-aprendizagem, na medida em que ensina a “pensar certo”. Nas palavras do autor, “ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos factos, ante nós mesmos.” (Freire, 2002, p.21)

Ainda neste sentido, Freire (2002) entende a autonomia como um domínio dependente de cada um, e todos os indivíduos têm de se respeitar uns aos outros e a sua dignidade, que é

⁴ Fonte: Vasconcelos, C. (2020). Criatividade - qualidade da inteligência
Com base em Maeso, F. M. Didática da Educação: Material didático. – (Enviado pela Professora).

⁵ Publicação: Direção Geral da Educação, Aprendizagens Essenciais para a disciplina de Educação Visual, 2018
Fonte: <https://www.dge.mec.pt/educacao-visual>

categoricamente ética. O professor que não consiga respeitar a dignidade e o ritmo de autonomia de cada aluno, ao rebaixar e desrespeitar a curiosidade e vontade de fazer sozinho não respeita o aluno e a sua liberdade. Posto isto, o objetivo do professor é incentivar a liberdade do aluno, a explorar e tentar pensar por si mesmo, solucionando os seus eventuais dilemas.

A contribuição de uma pedagogia que promova a autonomia de cada aluno trabalha com este na resolução de problemas, permite ao aluno encontrar respostas e soluções graduais, superar-se a si mesmo com alternativas e motivação. (Berbel, 2011)

1.6 Cultura Visual, Imagem e Pedagogia

Considera-se relevante para esta pesquisa abordar “a produção de imagens como (...) mecanismos educativos presentes nas instâncias socioculturais. As imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento.” (Sardelich, 2006, p. 459)

Campos (2013) tal como vários outros autores, constata que, no crescimento do Ser Humano, a audição e a visão tornam-se os sentidos predominantes. Esta realidade cognitiva e sensorial está relacionada com a onnipresença da internet e dos meios de comunicação da atualidade, embora áreas como música, televisão, cinema, escrita, pintura, desenho, entre outras, tenham sido desenvolvidas no percurso da história humana. O autor afirma que o mundo não é dominado pelas imagens, visto que é multissensorial.

Campos (2013) ressalta que atualmente, a sociedade está marcada por um grande avanço tecnológico, em meios óticos, visuais e audiovisuais, sendo que o Ser humano está aprisionado por ecrãs, que considera uma relação entre a imagem e a tecnologia. A imagem isolada, no entanto, acompanhou o Ser humano desde que ele pôde criar uma representação visual. Desde a invenção da fotografia, no século XIX, em particular, o modo de ser da imagem e a sua relação com a sociedade foi transformada.

As imagens servem como bens para o entretenimento, para a transmissão de informação, para a vida política, económica e militar, para a ciência e para a educação. As indústrias culturais e de comunicação, tal como, o cinema, os placares, os ecrãs, ou outras plataformas, contribuíram e continuam a contribuir para a globalização da cultura visual.

A produção visual, fotografia, vídeos, programas televisivos, imagens de redes sociais, entre outras, tornaram fácil a publicação para o mundo exterior e o acesso de variadas imagens, com variados significados e dimensões. Do ponto de vista de Campos (2013) esse conjunto de fatos de natureza interdisciplinar é denominado como “cultura visual”, definição que depende da organização da realização e utilização social de elementos visuais. Todavia, o investigador explica que a cultura visual não é apenas feita unicamente pela imagem, é uma relação crucial entre ela e a história, a cultura e a sociedade.

A cultura visual pode assim ser entendida como um conjunto de tradições, comportamentos, línguas, conhecimentos, práticas e informações teóricas transmitidas visualmente, através de imagens, estagnadas ou em movimento, como fotografias, pinturas, vídeos, filmes ou curta-metragens, entre outros, que visam desempenhar um papel de reflexão das sociedades do seu tempo, da história passada, ou do previsto futuro.

Para Sardelich (2006) o “mesmo modo que os estudos culturais tratam de compreender de que maneira os sujeitos buscam dar sentido ao consumo na cultura de massas, a cultura visual dá prioridade à experiência cotidiana do visual, interessasse pelos acontecimentos visuais nos quais o consumidor busca informação, significado e/ou prazer conectados com a tecnologia visual.” (p.462)

Freedman (2003) aponta a relação do Ser humano com a cultura visual, “The educational importance of visual culture is important to understand if we are to teach appropriately in a contemporary democracy. The new conditions of visual culture illustrate that personal freedoms no longer only involve matters of free speech” (p. 3)

A primeira resposta do Ser humano a uma forma visual é questionar se é conhecida, caso seja, o indivíduo toma noção do que o espera, caso não lhe seja familiar, averigua. “We tend to look longest at things that are intriguing, but not overwhelming” (Freedman, 2003, p.64).

Freedman (2003) explica como as pessoas, ao constatarem formas visuais que são simples e imagináveis, se sentem cómodas. No entanto, quando essas formas podem ser diferentes, preocupantes e desconhecidas, as pessoas tendem a desinteressar-se e a afastar-se. A atenção que cada indivíduo dá a uma imagem depende de vários fatores, como a experiência

visual individual passada, ou questões identitárias de grupos. A autora exemplifica que algumas das imagens que hoje em dia nos são banais e comuns, outrora foram censuradas e incómodas.

As imagens têm um poder sobre os indivíduos e em algumas ocasiões somos submersos por elas e não conseguimos sair.

Podemos observar que a sociedade contemporânea é muito influenciada pelos meios de comunicação e informação que divulgam imagens do mundo em grande escala. Estes mesmos meios - que consumimos como entretenimento - instauram o que podemos considerar um “cânone popular” que influencia as pessoas de todo o mundo, dizendo-lhes o que devem comer, vestir, práticas alimentares e desportivas, e até como devem pensar (Sardelich, 2006). Assim como Freedman (2003) argumentou, o impacto que as imagens podem ter na sociedade, especialmente numa era de ecrãs e a facilidade de circulação de imagens mundiais é colossal, pode ter um efeito negativo, e em muitas perspetivas isso acontece.

Se Sardelich (2006) centra a sua análise no modo como as imagens da atualidade difundidas via meios de comunicação em massa incutem ideais de vida das sociedades, outros historiadores, educadores, sociólogos e antropólogos contemporâneos, têm outra perspetiva sobre a cultura visual considerando necessária uma alfabetização visual.

A alfabetização visual compreende conceitos diversificados, mudanças de expressões humanas, leitura e descrição de imagens, comparação de várias designações históricas e compreensão de formas críticas e pensantes da cultura visual. Cabe a um responsável docente fundamentar estas experiências a indivíduos, desde a infância, de forma a abrir mentes para o mundo exterior com um conjunto de realidades visuais, refletindo sobre elas, analisando-as e originando novas ideias, promovendo assim, a nível artístico, novas ruturas, experiências práticas e criativas.

Resumindo, só com conhecimento adquirido, teórico e visual, cognitivo e sensorial, podemos criar novas ideias, novos mundos e novas realidades.

Outra conceção da cultura visual tem como objetivo uma leitura crítica da imagem, nas suas várias aceções culturais e históricas conscientes da diversidade de culturas existentes no mundo, oferecendo ao indivíduo um leque cheio de conhecimentos e informações visuais, para que possa refletir, analisar e apreciar. (Charréu, 2012)

Em relação às “Aprendizagens Essenciais” (2018) do currículo nacional de Educação Visual, apresentam-se os conhecimentos, atitudes e capacidades que envolve a cultura visual, a leitura e linguagem das imagens:

- Refletir sobre manifestações culturais de obras e artefactos de arte, assim como, desenho, escultura, pintura, colagem, fotografia, instalação, *land art*, banda desenhada, design, linguagens cinematográficas, arquitetura, artesanato e multimédia.
- Identificar a importância das imagens como formas de comunicação em massa, com o objetivo de compreender significados de diversas dimensões, tais como, religiosas, económicas, políticas, ambientais, entre outras.
- A partir de imagens, visitas de estudo, vídeos, filmes, apresentações multimédias, entre outras ferramentas audiovisuais, conhecer e saber enquadrar na história e relacionar com outros tempos históricos objetos artísticos de várias culturas, obter conhecimentos de História da Arte. Saber interpretar pinturas, esculturas, fotografias, gravuras, entre outras manifestações; identificar o estilo, o ano, título e localização, o seu movimento/os artístico/os, ruturas e intencionalidades.
- Entender a dinamização não só pela prática e execução, como pela teoria e exemplificação da inter-relação dos conhecimentos da comunicação visual, como a cor, a luz, a forma, o volume, o movimento, o ritmo, a estrutura, a expressão, entre outros e a sua importância nos universos culturais.
- Compreender o poder das imagens nas sociedades contemporâneas e históricas, fazer a distinção entre a representação e a realidade.
- Conhecer, questionar e refletir sobre os processos artísticos de várias manifestações artísticas e de vários artistas.
- Compreender a arte contemporânea.
- Através do conhecimento, da análise e interpretação criar novas formas de apreciação do mundo.
- Investigar e pesquisar, sem acreditar em verdades únicas.
- Realizar exposições físicas ou digitais, em grupo ou individuais, utilizando processos de estudo, pesquisa, análise, comparação e síntese que possam integrar nos seus trabalhos e ideias.

O que se pode refletir com a exposição de conhecimentos que a cultura visual pode desenvolver, quando é instruída por profissionais, é bastante vasta e proveitosa para a criação de novas ideias e manifestações criativas.

A experiência visual molda o pensamento dos indivíduos sobre o mundo, o conhecimento proporciona criação, uma educação que aborda a cultura visual como um conteúdo importante para o currículo e formação do aluno, desenvolve a sensibilidade dos significados, os propósitos da arte; conhecimento do Património humano e experiências de formas visuais. A cultura visual pode ser abordada através de experiências visuais em museus, galerias, centro comunitários, *Street Art*, cinemas, meios de multimédia, entre outras ferramentas, o importante é oferecer ao aluno múltiplas escolhas visuais, como meio de entendimento de várias manifestações e várias realidades. (Freedman, 2003)

“Education is a process of identity formation because we change as we learn; our learning changes our subjective selves.” (Freedman, 2003, p.2)

Numa pedagogia pela cultura visual, a leitura e interpretação de imagens são exercícios feitos pela educação artística, que têm como objetivo interpretá-las, identificá-las, conhecer o seu significado, o seu tempo histórico, as suas expressões, técnicas e materiais, isto é, observa-se a imagem, pesquisa-se e interpreta-se criticamente.

Sardelich (2006) apresenta-nos por exemplo o estudo de Valle Gastaminza (2002), onde analisa e documenta uma imagem respondendo às seguintes características: iconográfica (as expressões visuais), narrativa (designar elementos como o autor- biografia- o título da obra, o proprietário, a data da execução, a técnica e o suporte), estética (dispor de uma avaliação à composição), enciclopédia (distinguir o contexto, as personagens, as localizações e as conotações), linguístico-comunicativa (relacionar temas e adicionar informações) e modal (interpretar historicamente e geograficamente a imagem), passando a imagem a ser conhecida e compreendida, descodificando-a.

Para concluir este assunto, de acordo com Freedman (2003), cabe à educação orientar os alunos sobre o poder das imagens, as responsabilidades e liberdade que provocam e para uma melhor compreensão do mundo contemporâneo da cultura visual em massa. As escolas e os docentes têm de contribuir para um programa nas artes visuais que expresse o impacto das imagens, analisando e conhecendo experiências culturais, formas artísticas de todo o mundo em várias épocas históricas. A autora salienta, no entanto, alguns fundamentos essenciais para o estudo da cultura visual, tais como, saber contextualizar, aplicar e estudar a natureza estética, interpretar as perspetivas sociais, interagir cognitivamente com os elementos de informação visual, observar diversidade cultural, compreender a interdisciplinaridade das matérias, conhecer a experiência tecnológica e aplicar críticas construtivas.

Reading images as texts in order to reveal their political and often covert purposes is one form of reading. Another is developing the student's ability to use the arts to understand the values and life conditions of those living in a multicultural society. In this view, art education becomes a form of ethnology. (Eisner, 2002, p.29)

Em sentido semelhante, Eisner (2002) afirma que a cultura visual possibilita os alunos aprender e decifrar valores e ideias que estão penetradas na cultura popular, assim como nas belas-artes, cultivando a criatividade.

1.7 A importância da Interdisciplinaridade na educação em artes visuais

“A educação deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro.” (Unesco, 1996, p.77)

De acordo com Pombo (2003), definir o conceito de interdisciplinaridade não é absoluto. Porém é um processo de ligação que envolve vários contextos. A autora aborda quatro: o contexto epistemológico, o contexto pedagógico, o contexto mediático e o contexto empresarial e tecnológico. A autora avisa sobre as ideias ingénuas de interdisciplinaridade popular, isto é, quando a comunicação social coloca na mesma sala pessoas de várias áreas a discutir um assunto, tornando-o mais rico.

Numa definição mais adequada à palavra, interdisciplinaridade aproximar-se-ia, segundo, Pombo (2003), de um conjunto de ligações de diferentes experiências, projetos, hipóteses e realidades que se realizam através de práticas, modos de fazer e procedimentos cruzados com diversos contextos.

Pombo (2003), desmonta a palavra e retira o seu prefixo e sufixo, restando a palavra disciplina. Esta pode ser: disciplina do ramo do saber, disciplina como componente curricular e disciplina como conjunto de leis ou normas. Relativamente ao prefixo da palavra original, inter, é uma passagem de valores complementares e convergentes. De seguida a autora passa para a definição da ideia do conceito, considerando que interdisciplinaridade é reconhecida exatamente quando a enfrentamos com os

limites do nosso território de conhecimento, sempre que topamos com uma nova disciplina cujo lugar não está ainda traçado no grande mapa dos saberes, sempre que nos defrontamos com um daqueles problemas imensos cujo princípio de solução sabemos exigir o concurso de múltiplas e diferentes perspectivas. (Pombo, 2003, pp.6-7)

A interdisciplinaridade contribui para novas “formas mais alargadas de pensar” (Pombo, 2003, p.21) e a sua atividade exige aceitação de uma constante ambiguidade. A interdisciplinaridade pode abranger cooperação de disciplinas e objetivos comuns. A integração e a condição são essenciais para desmontarem as estruturas de partes de cada disciplina e para organizarem uma visão comum.

Pombo *et al.* (1993) relacionam o conceito de interdisciplinaridade com outros dois da mesma natureza, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Argumentam que a pluridisciplinaridade é uma integração disciplinar de um nível mínimo, enquanto, a transdisciplinaridade resulta de uma integração disciplinar de um nível máximo, deixando a interdisciplinaridade a um nível médio e consensual, conjugando as outras duas modalidades possíveis. No entanto estes três conceitos devem ser entendidos como momentos contínuos, movidos por um “processo progressivo de integração disciplinar (ou ensino integrado), isto é, de qualquer forma de ensino que estabeleça uma qualquer articulação entre duas ou mais disciplinas.” (Pombo *et al.*, 1993, p.11).

Fazenda (2008) ressalva a questão do conhecimento pedagógico e a prática educacional, sobre a condição de fazer ou praticar. O autor considera o saber da teoria e o saber da prática, defendendo que é a “ação que delinea, circunscreve e determina a essência dos homens. É na prática e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história se faz.” (Fazenda, 2008, p.34). Contudo, Fazenda (2008) defende que a prática produtiva é única ao Ser humano e coletiva, social.

A prática curricular da interdisciplinaridade na pedagogia prevê o conhecimento e a construção dos seus objetivos. A escola que promova a prática interdisciplinar proporciona o saber, porém o conhecimento é uma expressão que é levada à prática através da “coletividade política dos sujeitos. (Fazenda, 2008, p.40)

De acordo com Fazenda (2008) a prática interdisciplinar exige um processo natural, integrado, articulado, de forma a refletir diversas formas, meios e atividades desenvolvidas para produzir um corpo de trabalho comum, articulando a totalidade e unidade. Seguindo esta linha de estudo, podemos destacar pontos essenciais a desenvolver para uma boa prática do conhecimento a partir da condição interdisciplinar que a pedagogia pode seguir, segundo Fazenda (2008), nomeadamente: associar o todo com as partes; associar os meios com os fins; através da prática interdisciplinar que o conhecimento ganha vida; é sempre necessário ter uma intencionalidade entre as disciplinas e o tema a realizar; o ato de aprendizagem só é realizado a partir da construção que foi pesquisada, assim como, foi necessário pesquisar para construir.

De acordo com estas ideias, qualquer processo pedagógico interdisciplinar tem de ser premeditado pelas próprias disciplinas. Portanto, para que haja uma prática pedagógica interdisciplinar é necessário existir cooperação, diálogo entre disciplinas curriculares, uma ação coordenada, interação mútua de diversos conhecimentos de forma recíproca e organizada, sendo que é essencial uma perspetiva metodológica comum às disciplinas, integrando os resultados obtidos.

A prática interdisciplinar letiva necessita de um conjunto de disciplinas interligadas com um propósito definido, estruturado e comum, promovendo atividades e/ou projetos.

Conforme a comissão da UNESCO (1996) o processo de ensino-aprendizagem compreende 4 pilares fundamentais, já referidos. Dois deles - “Aprender a fazer” o modo como o aluno aprende a atuar, levando à prática os conhecimentos e saberes adquiridos e “Aprender a viver juntos”, a capacidade de resolução de problemas por parte do aluno, através de trabalhos em conjunto - enriquecem o diálogo, cooperação, compreensão e conhecimentos interdisciplinares a partir de projetos motivadores, que se caracterizam por envolver duas ou mais disciplinas curriculares. Na prática pedagógica, os projetos interdisciplinares também proporcionam “a participação de professores e alunos em projetos comuns, (o que) pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno”. É importante demonstrar aos nossos alunos que na vida real, profissional e futura não há nenhuma área que funcione isolada, e os projetos interdisciplinares na escola ajudam a preparar o aluno para a sua vida adulta. (UNESCO, 1996, p.85)

A metodologia de projeto interdisciplinar tem uma relação dinâmica com o processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem não é trabalhada de forma isolada, é aplicada com

estratégias cognitivas e habilidades sensoriais e intencionais, promovendo os alunos a resolver desafios e problemas reais. (Camargo & Daros, 2018)

Camargo e Daros (2018) apresentam uma associação norte-americana, “Buck Institute of Education”, que defende práticas baseadas em projetos a que o ensino deve recorrer para processos de aprendizagem dos alunos, capazes de desenvolver conhecimentos, apresentações públicas, explorações, protagonismo estudantil, proporcionando a sua autonomia, enriquecendo a experiência pessoal e em grupo e cooperar entre colegas de escola.

“Nós procuramos ““métodos melhores”” como se eles fossem independentes do contexto” (Eisner, 2008, p.8) em vez de desenvolver projetos interdisciplinares que beneficiam o processo do ensino-aprendizagem, possibilitando a construção de trabalhos em grupo e envolventes em várias áreas de conhecimento curricular, sendo que se estabelece um diálogo entre disciplinas, colocando em causa a linearidade imposta nos currículos.

Moraes (2005) fundamenta o seu trabalho com o estudo de Gardner, no qual afirma que todos os Seres humanos “nascem com o potencial das várias inteligências” (p.43). A respeito disso, a autora esclarece o intuito da educação, como preenchimento da vida humana em vários aspetos (cognitivos, sensoriais e intencionais), aprofundando o currículo pessoal e profissional dos indivíduos.

Os projetos interdisciplinares providenciam a iniciativa e a criatividade dos indivíduos que as exploram proporcionando a concentração, a motivação e o empenho em participar em algo maior, contruindo conhecimento multidisciplinar. “No âmbito do aluno, o projeto interdisciplinar desenvolvido em sala de aula dá-lhe a oportunidade de construir seu próprio conhecimento e de se desenvolver como cidadão crítico, solidário e participativo.” (Moraes, 2005, p.51)

Todavia, cabe ao professor o papel de mediador de temas motivadores e interessantes aos alunos, que enquadrem domínios sociais, culturas e/ou económicos, facilitando o diálogo entre colegas e professores, propondo trabalhos que abram as fronteiras dos alunos. No entanto, para isto ser possível, é essencial o investimento e condições por parte das escolas: o “projeto educacional cria um campo de forças, como se fosse um campo magnético, no âmbito do qual as ações isoladas, autónomas, diferenciadas, postas pelos agentes da prática educacional, encontram articulação e convergência em torno de um sentido norteador” (Fazenda, 2008, p.39).

Prática Interdisciplinar na educação artística

A interdisciplinaridade válida em qualquer contexto pedagógico, parece ser uma excelente ferramenta metodológica em educação artística, considerando, como Dewey (2010) que a forma artística é uma qualidade que não é só entendida como uma figura de linguagem, mas ela própria é uma experiência.

Tendo em conta o que em cima foi refletido sobre a interdisciplinaridade e o seu desenvolvimento em projetos/atividades de experiência prática, seguimos Eça (2008), que entende a educação em artes como meio integrador nas culturas, que interpreta e valoriza manifestações simbólicas, visuais de diversas culturas, tempos históricos e produções artísticas, desenvolve o saber crítico e relacional. Os alunos tendem a construir a sua identidade e conhecimento do mundo, ao estruturarem elementos transdisciplinares, desenvolvem a análise crítica e uma constante aprendizagem. É necessário, no entanto promover saberes interdisciplinares que favoreçam os temas em vários contextos e modos de ver o mundo.

De acordo com Eça (2008), tomamos em consideração dois métodos principais que a UNESCO (2006) apoia na educação artística, nomeadamente:

- Ensinar as artes como manifestações e os seus conteúdos de estudo isolados, que a partir de um ensino que tenha disciplinas variantes das artes desenvolvem aptidões diretas aos alunos, habilidades e saberes artísticos, sensibilidade e o gosto pela arte.
- Ao trabalhar as artes na educação de modo integrador, e como método de ensino-aprendizagem, são englobadas todas outras disciplinas, das áreas estipuladas para o conhecimento humano.

Salientamos o segundo método de ensino-aprendizagem da educação artística acima referido. Caracteriza-se por oferecer várias possibilidades de conhecimentos interligados e multidisciplinares aos alunos, que assim beneficiam de uma educação e cultura artística muito abrangente. No entanto, esse método para ser colocado em ação, propõe a teoria no decorrer da prática das disciplinas artísticas, um desenrolar de conhecimentos teórico-práticos de abordagens interdisciplinares, onde também é aconselhada formação docente em métodos de ensino inovadores e integradores.

No roteiro de Educação Artística (UNESCO, 2006) destacam-se estratégias essenciais para uma pedagogia artística competente, ao enriquecer projetos em parcerias criativas entre áreas pedagógicas, escolas, professores e organizações comunitárias, contribuindo para o acesso e progressão de aprendizagens e aptidões em metodologias de ensino interdisciplinar em arte e por meio dela.

Segundo Eisner (2002) os trabalhos artísticos estão contextualizados em várias áreas do conhecimento, a arte reflete o mundo, assim como compreende transformações, espelhando os contextos e tempos que está inserida, conjugando com a produção humana integrada, e é por meio da sua integração com outras disciplinas que melhora o seu propósito.

Para Eça (2010) a educação é um processo de transformação social e de formação de identidades, apreendendo áreas da cidadania, sustentabilidade e diversidade cultural, compreendida pela experiência humana e eixos culturais. A educação artística, como refere a autora, é mais conveniente para o desenvolvimento de projetos e metodologias.

Segundo Caldas, Holzer e Popi (2017) uma educação artística permite um ensino diferenciado e criativo, que engloba conhecimentos estéticos, culturais e cognitivos, que envolvam outras áreas do conhecimento global. Por exemplo, utilizar relações entre trabalhos musicais que envolvam o ensino da matemática, ou a produção de teatro para a aprendizagem de história, etc.

Os autores consideram que a interdisciplinaridade é crucial para a formação expressiva e crítica, para um desenvolvimento completo do aluno, seja a nível criativo, como a nível do pensamento crítico, sendo capaz de expressar próprias ideias e colaborar reflexivamente com outras áreas do saber humano.

Caldas *et al.* (2017), referem a relação entre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (trabalho em sala de aula, integrando os saberes de outras disciplinas, desenvolvendo o saber quotidiano aprendido com a vida real; um conhecimento para além das disciplinas). Adotar o “pensamento transdisciplinar no ensino da arte é abordar as diversas linguagens artísticas para levar o aluno a perceber a possibilidade da existência de relações entre grandezas ou unidades distintas, integrando com o conhecimento do cotidiano que poderá ser levado para sua vida.” (p.168). A pluridisciplinaridade é descrita como a associação de disciplinas com um tema em comum, embora com circunstâncias individuais e métodos distintos. Ambas são complementares à interdisciplinaridade, contudo, diferem “quanto à forma

como abordam suas particularidades.”, mas podem trabalhar em conjunto. (Caldas et. al., 2017, p.168)

Em síntese, a interdisciplinaridade é uma metodologia de ensino e aprendizagem que desenvolve projetos e atividades com processos dinâmicos entre o conhecimento teórico-prático, promovendo relações cooperativas. Cabe ao docente ser intermediador para a promoção do diálogo e comunicação de saberes, articulando-se professores e disciplinas curriculares.

A educação artística que procure trabalhar em conjunto com outra(s) disciplina(s) é motivadora para a participação ativa dos alunos, contudo tem de ser uma ação intencional, estruturada mediante elementos concretos e um tema em comum, contextualizando os alunos a realizar trabalhos/projetos diferenciados, elaborando-os com intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos articulando-a com as diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo, a tecnologia, a matemática, a música, as ciências, a história, entre outras. Métodos de ensino-aprendizagem desenvolvidos por modelos interdisciplinares, transdisciplinares e pluridisciplinar no ensino artístico promovem alunos criativos, reflexivos, dinâmicos e com um pensamento integrado, contribuindo para um equilíbrio entre várias características de saberes.

1.8 Metodologia de Trabalho de Projeto no ensino das artes

“the arts within the futures of education can unlock the true potential of internationalisation in that the global community has a global perspective on our humanity, our environment and sustainability of our obligations to each other. As we look forward, we do this championing diversity in every eco-system, knowing that there is no universal truth and no universal model for education. That is teachers, learners, curriculum, contexts, careers, communities, families will all be diverse, and for us as a humanity to survive (and for our planet to survive) we must cherish, accept, love, foster, protect and understand diversity.” (World Alliance for Education, 2020, p.2)

As artes são promotoras da diversidade. A *World Alliance for Arts Education*, WAAE⁶ (2020) tem como proposta contribuir para o desenvolvimento de indivíduos criativos que sejam responsáveis pela preservação do planeta terra e colaborem para o bem comum. Esta entidade promove a educação artística para todos os indivíduos do mundo, independentemente das suas idades, ambientes civis e em todas as disciplinas artísticas.

De acordo com a WAAE, o professor tem a função de sensibilizar as crianças e jovens para o muito que há a fazer pelo nosso planeta, considerando a prática artística como um meio fundamental, para a resolução de problemas.

A UNESCO (1996) salienta a importância de se trabalhar a diversidade humana e incentivar a tomada de consciência e interdependência de si e do outro. O seu papel primordial é conceder a todos os indivíduos “a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.” (p.86).

A aprendizagem deve ser feita coletivamente, em função de uma educação que possibilite projetos de trabalho em comum, motivadores e diferentes, proporcionando o diálogo, a cooperação, a descoberta e a criação, como ferramentas indispensáveis à educação.

O ensino não se deve limitar a ser expositivo, visto que, apesar do aluno ter “contato com muitas informações, pode até tê-las compreendido, mas isso não significa que tenha aprendido, pois o aprendizado efetivo exige aplicabilidade do conhecimento compreendido para que ele possa ser cognitiva e mnemonicamente fixado de forma indelével” (Camargo & Daros, 2018, p.11).

Existem várias metodologias de ensino, uma delas é a de trabalho de projeto. Este método de ensino exige experiência pessoal por parte dos alunos, implica participação envolvente da turma em ocasião, pesquisa, planificação e intervenção, como resposta a um assunto. O trabalho de projeto desenvolvido pelas escolas, professores e alunos, proporciona

⁶ A WAAE (2020) é uma organização composta por outras quatro: International Drama/Theatre and Education Association, IDEA, International Society of Education through Art, InSEA, International Society for Music Education, ISME e World Dance Alliance, WDA. Esta organização aponta valores e objetivos em resposta ao futuro da educação pela UNESCO para o desenvolvimento da educação artística, sendo esses os seguintes: (1) assegurar que a educação artística seja acessível a todos os indivíduos e qualidade no ensino; (2) certificar que a educação artística desenvolve projetos, atividades e programas de boa qualidade e importância; (3) administrar valores e práticas de ensino artístico como meios fundamentais de contribuição, na resolução de desafios presentes, e até mesmo futuros, culturais e sociais que o mundo atravessa.

aos alunos que a aprendizagem tenha um propósito, um significado, com resposta ao problema em caso, exigindo dos alunos processos de aprendizagem primordiais, assim como a recolha e intervenção/reflexão da informação, trabalho em grupo, cooperação, criatividade, autonomia e atividade metacognitiva⁷ (Vasconcelos, 2011).

A pedagogia de projeto inspirada pelo discípulo de John Dewey, Kilpatrick em 1918, denominada de “Project Method”. Este, refere a continuação de experiências, isto é, experiências refletidas pelo indivíduo que desenvolve outras experiências, mais elaboradas, é sua interação surgida pela intenção consciente, que provoca emoções e ideias, potencializando a aprendizagem educativa.

La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida. En condiciones de resistencia y conflicto, determinados aspectos y elementos del yo y del mundo implicados en esta interacción recalifican la experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente. (Dewey, 2008, p.39)

De acordo com Dewey (2008), a arte é uma forma universal de linguagem e uma expressão que relaciona o fazer e o sofrer, a energia que vai e volta, a estes fatores de receção, ação e seleção de aspetos que interpretem o produto, o trabalho artístico torna-se numa experiência e o seu projeto é realizado por uma experiência intensa e plena, que organiza a matéria-prima a uma intensão estruturada por meio da forma.

Os projetos educativos podem ser de médio e longo prazo, assim como podem ser direcionados para diferentes níveis de escolaridade à medida do grupo etário e das suas próprias características, e para a sua elaboração é necessária organização pedagógica e conceitos adequados à turma em questão. (Barbosa & Horn, 2008)

É importante destacar, que a “organização do trabalho pedagógico considera as crianças como coautoras do seu processo de aprendizagem, tirando-os do lugar da passividade que as escolas as têm colocado para um papel ativo e participativo” (Barbosa & Horn, 2008, p.84). As

⁷ “O prefixo “meta” significa “sobre” ou “em direção a” (no sentido de um destino, objetivo). Dessa forma, metacognição é “cognição sobre cognição” ou “reflexão sobre o próprio pensamento”, é a capacidade de ter consciência do processo de informações (memórias, percepção, associação, entre outras) e a sua transformação em conhecimento (Cambridge International, 2020)

autoras abordam as fases que Dewey acreditava como princípios essenciais para a elaboração de uma metodologia de projeto na escola:

- **Princípio da intenção** (todas as atividades têm de ser intencionais, significativas e têm de ter um propósito);
- **Princípio da situação-problema** (é necessário haver uma questão, um contexto a resolver, formulado por soluções e análise);
- **Princípio da ação** (na realização das atividades implica que a aprendizagem seja por via da razão, emoção e sensibilidade);
- **Princípio da real experiência anterior** (a experiência do presente é dependente de experiências pessoais passadas);
- **Princípio da investigação científica** (para a elaboração de um projeto é necessário pesquisa e investigação sobre o assunto a abordar);
- **Princípio da integração** (é necessário inclusão e construção de boas relações para todos os participantes);
- **Princípio da prova final** (reconhecer e saber se alteraram aprendizagens feitas no fim do projeto);
- **Princípio da eficácia social** (a escola tem de desenvolver estratégias de acompanhamento de experiências de aprendizagem que esclareçam atitudes solidárias e democráticas).

Dewey (2008) afirma que experimentar, assim como trabalhar para um projeto, envolve experiência, que compreende um progresso de interiorizações e exteriorizações. - É como respirar, é essencial estar atento, preparado para períodos de intervalos e de ação. Contudo, uma intervenção metodológica de projetos em artes, implica compreender que a “arte es un modo de predicción que no se encuentra en planos y estadísticas y que insinúa posibilidades de relaciones humanas que no se encuentran en reglas y preceptos, admoniciones y administraciones.” (Dewey, 2008, p.395).

Por conseguinte é necessário que o conhecimento artístico interaja com o aluno a partir de projetos de participação ativa e colaborativa, que abrangem os saberes curriculares e desenvolvimento integrado do indivíduo.

De acordo com as recomendações da UNESCO (2006), que defende uma educação artística completa sobre diversos objetivos, estratégias, recomendações, investigações e

conceitos relacionados, remetendo para a metodologia de trabalho de projeto no ensino artístico e em sintonia com o pensamento de Dewey, podemos salientar as seguintes ideias:

- A arte deve ser proporcionada aos alunos pelos docentes de forma progressiva, por meio de experiências artísticas e práticas, promovendo projetos interdisciplinares e transdisciplinares;
- Para um processo de aprendizagem eficaz os docentes têm de ter acesso a materiais e recursos diversos, para que possam desenvolver todo o tipo de projetos, proporcionando aos alunos uma pedagogia rica em matéria artística;
- A educação artística tem de proporcionar aprendizagens de recolha, análise, reformulação e difusão de informação dos temas e conteúdos a abordar sobre um determinado projeto aos alunos;
- Idealmente deve promover-se o intercâmbio de metodologias, colaboração entre professores, encarregados de educação, estudantes e artistas para a elaboração de projetos de grande dimensão, proporcionando a motivação e a participação ativa dos vários agentes envolvidos.

2º CAPÍTULO: ARTE URBANA E ESPAÇO ESCOLAR

2.1. Arte Urbana

A falta de conhecimento sobre a Arte Urbana origina ainda hoje alguma desconfiança por parte da sociedade, que por vezes a considera poluição visual ou vandalismo, visto que é visível publicamente, e todos a ela têm acesso.

Esta temática é importante nesta dissertação, uma vez que se relaciona com a unidade didática levada a cabo na Prática de Ensino Supervisionada e, consequentemente, na investigação realizada. Neste capítulo contextualiza-se interligando-a *a posteriori* aos contextos escolares artísticos. Para a compreensão da natureza da arte urbana, as suas interpretações e significados, é necessário desmitificar e contextualizá-la a partir de diversos pontos de vista académicos e informais.

Os conceitos *Graffiti*, *Street Art* e Arte Urbana, implicam uma diversidade de interpretações em panoramas nacionais e internacionais, que de um modo geral coincidem na ideia de serem práticas que marcam espaços públicos (Campos & Sequeira, 2019b).

Em consonância com Campos e Sequeira (2019a) a arte urbana assume diversas expressões visuais de rua, reconhecidas ou não, relacionadas com dinâmicas sociais. A Arte Urbana designa assim um conjunto de manifestações que surgem após o *Graffiti*, prática que existe desde sempre de forma ilegal e informal em espaços urbanos. Também o termo *Street Art* surge, no início do século XXI depois do *Graffiti*.

Tendo em conta que o *Graffiti* é frequentemente considerado o antecessor da Arte Urbana, interessa esclarecer o seu termo, objetivos e a sua relação com a *Street Art* e com a referida a Arte Urbana. Segundo Campos e Sequeira (2019b) o fenómeno do *Graffiti* foi fonte de inspiração para outros conjuntos de expressões artísticas e estéticas, formais e informais, em confronto com os mecanismos de legitimação e com as instituições. Esta inspiração é de algum modo transportada posteriormente para a *Street Art* ou Arte Urbana, como manifestações artísticas legítimas. Todas estas práticas têm em comum, o uso do espaço público, a transformação da paisagem, a valorização e decoração do espaço público com diversos fins.

Neves (2017) apresenta os termos do *Graffiti*, *Street Art* e Arte Urbana, como sendo interligados entre si, porém ambíguos, reconhecendo essa ambiguidade como uma problemática, Campos e Sequeira (2019b) defendem um discurso que admite esses campos no ponto de vista social e histórico, também fortemente interligados, contudo distintos. Estes dois últimos autores, notam que a *Street Art*, Arte Urbana e o *Graffiti* são três campos que coexistem, no entanto, a *Street Art* e a Arte Urbana derivam historicamente do *Graffiti*, não o retirando do lugar que ocupa como manifestação artística pública e social.

Campos e Sequeira (2019b) elucidam que o *Graffiti*, *Street Art* e Arte Urbana estão ligados por práticas expressivas e contextos sociais, classificados de maneira distinta, assumindo também que existe dificuldade em explicitar a definição destes conceitos, visto que são relativamente recentes à sociedade.

Desdobremos os termos destas formas de Arte Pública, iniciando historicamente, pelo que foi preliminar e motivador para as outras expressões artísticas.

O *Graffiti* é associado a manifestações não autorizadas, ilegais, num espaço público, estilizado por via de técnicas mistas, assim como *tagging* (escrita de assinatura), *graffiti writing* (tag associado a cultura do hiphop), *throw-ups* (versão amplificada do tag, sendo que a este é aumentado esteticamente o tamanho das letras e acrescentada cor), estilo *bubble* (densidade das letras), *pieces* (graffitis produzidos com maior requinte a nível técnico e estilístico, no qual

podem conter mensagens ou incluir personagens), entre outros métodos autónomos estilizados de acordo com o ator, com materiais diversos, mas maioritariamente latas de spray e canetas de *Graffiti*, *paint pens*, entre outros. (Eugénio, 2013)

Neves (2017) descreve que em Pompeia foram encontradas pelos arqueólogos do século XIX nas suas escavações, inscrições oficiais e não oficiais nas paredes de vários edifícios. Por outro lado, Blanché e Banský (2016) apresentam o termo *Graffiti* influenciado pelo termo “*sgraffito*”, mencionado em 1564, no qual se refere a uma técnica da altura, designando um registo escrito, riscado, criando padrões das fachadas das casas do Renascimento, que está de algum modo relacionado com as pinturas a fresco.

Todavia, a palavra *Graffiti* teve o seu maior potencial quando foi influenciada pela subcultura do *HipHop* de Nova Iorque, Estados Unidos da América. Mais concretamente esta prática foi inicialmente encontrada em Filadélfia na década de 1960 e posteriormente em Nova Iorque nos anos 70. (Neves, 2017)

Nova Iorque, nos anos 70, é geralmente descrita - por exemplo na cultura popular - como uma cidade com muitos problemas sociais, como a pobreza e a criminalidade, a exclusão social, o aumento do consumo de droga, etc. O *Graffiti* como descrição do quotidiano, como descrição pessoal, escritura, foi uma expressão impulsionada pela cultura do *Hip Hop*, do *Rap*, em resposta aos acontecimentos sucedidos. Tratava-se, portanto, de uma atitude e de forma de expressão global. Para além de uma linguagem visual, propunha uma expressão musical e uma expressão corporal, evoluindo como uma linguagem inovadora, expressando as ideias de cada *writer*, de cada artista. Como tela, usavam o ambiente urbano, principalmente carruagens, metros, muros, edifícios abandonados e caixotes do lixo. Esta cultura foi proveniente de imigrantes, etnias diferentes, latinas, jamaicanas e afro-americanas, influenciadas pelos choques atuais e um movimento contra as injustiças sociais e um apelo à identidade anónima (Eugénio, 2013).



Figura 2. Graffiti de assinatura, tag ou bombing. Fonte: Campos, R., & Sequeira, Á. (2019b) Todas as Artes: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto, fotografia de Ágata Sequeira, 2018.

Segundo as palavras de Campos e Sequeira (2019b), verifiquemos de seguida os outros movimentos que derivam do *Graffiti*: a *Street Art* e a Arte Urbana.

A *Street Art*, associada ao *Graffiti*, é uma abordagem ao espaço público urbano em vários contextos. Apesar de haver algumas semelhanças com o *Graffiti*, Neves (2017) caracteriza-a como uma expressão cuja abordagem deixa de ser marginal, ou uma subcultura como o *Graffiti*, para se produzir mais em colaboração e em relação com o espaço a ser executado. Ou seja, a obra passa a estar mais em concordância com as disciplinas do design e arquitetura.

Por outro lado, e tal como Blancé & Banny referem (2016: 44). “whatever Street art is, is not synonymous with Graffiti, although, as we will see, occasionally the genres do blur. However, not all *Street Art* is derived from *Graffiti*”. A *Street Art* é compreendida pelos autores como não sendo sinónima do *Graffiti*. São suas formas de expressão que se complementam e misturam, no entanto nem toda a *Street Art* tem as suas raízes no *Graffiti*.

O aparecimento da *Street Art* emergiu na década de 1990, no âmbito de receção de obras que, apesar de ilegais, eram reconhecidas como esteticamente significativas (Campos & Sequeira, 2019b). Quando o *Graffiti* teve a sua primeira exposição dentro de uma galeria, dando início ao reconhecimento do *Graffiti* como forma de arte, inaugurou-se um período de transição em que algumas manifestações ilegais nas vias públicas passam a ser expostas em galerias como

arte. A estas práticas deu-se o nome de Pós-*Graffiti*, no entanto o *Graffiti* “principal”, inicial, espontâneo e nas ruas públicas continuou.

Foi, portanto, nos anos 80 do século XX, que a vertente da *Street Art*, assume protagonismo no mundo da arte, através de galeristas, críticos de arte e colecionadores. Estes, encararam o *Graffiti* como forma de arte, introduzindo-o na comunicação com público geral, legalizando-o, elaborado em telas, e mostrando-o em sítios fechados e encenados, identificando esta reinterpretação como o Pós-*Graffiti*. (Eugénio, 2013)

Com a chegada do Pós-*Graffiti*, irrompe outra visão influenciada por este, denominada de *Street Art*, identificada como uma expressão artística em constante comunicação com a sociedade, podendo ser manifestada em sítios não autorizados, com expressões próximas ao *Graffiti*, mas legitimada e semelhante ao *Graffiti* artístico, “convertendo a prática da intervenção estética informal de rua num campo razoavelmente legitimado para a produção artística contemporânea” (Campos & Sequeira, 2019b, p.77).

É de referir ainda que quando surge, a *Street Art* passa a fazer parte de uma cultura de massas, global e dependente da tecnologia para ser propagada.

Portanto, considerada como uma expressão de um conjunto alargado de práticas artísticas informais que se realizam na rua, a *Street Art* engloba vários conteúdos, materiais e técnicas, envolvendo grande plasticidade e riqueza técnica. Efetivamente, como afirma Lammermann (citado em Eugénio, 2013, p.26), a *Street Art* impulsiona o surgimento de uma imensa variedade de manifestações para além do *Graffiti* tradicional, tais como *stickers*, colagens, *posters*, *stencils*, intervenções em objetos artísticos, instalações, projeção de vídeo de rua, e variações no modo de atuação no espaço público, assumindo em certos contextos uma conotação política e a designação de arte de guerrilha (*guerilla art*).



Figura 3. Ângela Cruz. Poster com padrão do Veado, exemplo de uma técnica de *Street Art* em Vila Nova de Cerveira, 2020, Portugal.

Assim como referido por Campos e Sequeira (2019b), existem outros autores que entendem a *Street Art* como um conjunto de expressões, técnicas e visuais, instaladas na rua, que podem ser abordadas de forma não oficial, assim como legalizadas.

Banksy's early illegal stencils and other Street Art pieces have the goal of bringing a ready-to-understand message to a passerby-viewer. Unlike the other works of art discussed in this study, Street Art works speak less to those who often view art, as people on the street generally do not see the urban environment as an outdoor gallery, but rather scenery on the way from point A to point B. Often they have an unwanted art experience, one that is not controlled like an art experience in a museum. (Blanché & Banksy, 2016, p.51)



Figura 4. Banksy. Exemplo de *Street art*, técnica de stencil e latas de spray. Fonte: website oficial de Banksy, <http://www.banksy.co.uk/>.

É certo que a *Street Art* e a Arte Urbana são conceitos complexos e por vezes confusos de entender, havendo autores que as consideram idênticas e outros que as consideram diferentes. Neves (2017), por exemplo, destaca que a Arte Urbana e a *Street Art* são dadas como sinónimos por muitos autores, mas essa afirmação insatisfaz a comunidade da *Street Art*,

A conotação e viabilidade comercial da expressão Urban Art abriu caminho para que o facto de que a colocação de trabalhos na rua e, por vezes, só a referência a esta, se terem tornado veículos para uma carreira comercial. Esta situação veio tornar pouco clara a relação mesmo de quem espontaneamente produz *Street Art*, pois esta rapidamente se transforma na vertente de marketing da Urban Art que potencialmente mais tarde irá comercializar. (Neves, 2017, p. 126)

Marzadro (2013) apresenta a Arte Urbana como semelhante à *Street Art*. Ambas são representações de intervenções e obras em espaços públicos sem autorização, desafiando vários estilos, provenientes do *Graffiti*, sendo que o autor apela à diferença, em certo ponto no seu

estudo à “Arte Pública legitimada como tal, da outra, uma arte de rua (*Street Art*) ou Arte Urbana, destituída de legitimação” (p.173), é comentado pelo autor, que a Arte Urbana é como uma intervenção inserida num espaço público, sem legitimação para ser realizada, utilizando expressividades como o *stencil* e o *graffiti*, entre outras, narrando significados e iconografias.

Do ponto de vista de Campos e Sequeira (2019b) a Arte Urbana integra certas vertentes do *Graffiti* artístico e da *Street Art*, compreendida perante um âmbito de mercantilização e institucionalização, segundo tendências legítimas e instâncias sociais.

Nesta linha de pensamento, os autores ressaltam que a Arte Urbana é disseminada pelos meios de comunicação de massa, pelas redes sociais, televisão e *internet*, sendo que possa ser entendida por um meio mais elitista e fechado, no entanto revela-se não só em espaços públicos urbanos, como também em espaços privados (espaços comerciais e instituições artísticas), cuja expressão se manifesta por ser acessível e popular.

Conforme Neves (2017) a Arte Urbana passa a incorporar a necessidade de maior flexibilidade de representação de “planos-imagem” no sentido de melhorar a paisagem, intervindo artisticamente com o propósito de um novo território urbano. Esta manifestação artística é descrita pelo autor como sendo um conjunto de intervenções plásticas e visuais, com o objetivo de desenhar a cidade e promover signos visuais em diversos tipos de território social, incluindo, como se referiu, formas de *Graffiti* e *Street Art*, cartazes sem autorização, *tags*, desgaste de paredes como forma de representação de desenho, entre outras técnicas que interpretam o suporte, carregando-o com mensagens.

Já Campos e Sequeira (2019a) esclarecem que a Arte Urbana está dependente de uma dinâmica em conjunto com atores sociais, no qual assume um papel central urbano em expressar imagens e identidades de várias cidades em termos turísticos, contribuindo para a integração da paisagem, para o património urbano, para a diversidade de manifestações culturais, populares e artísticas, promovendo o local exterior.

Assistimos assim à passagem do *Graffiti*, como representação socialmente desvalorizada, sem atribuição de valor artístico, considerada poluição visual, para o desenvolvimento do Pós-*Graffiti* e *Street Art*, até a Arte Urbana, formalmente melhor aceites pelas populações, aprovados por diversas instituições, como por exemplo, económicas, políticas e artísticas, propagados por projetos, festivais e exposições, através da comunicação social. A Arte Urbana goza atualmente de grande popularidade. Reconhecida como uma mais-

valia para a produção de cidades criativas, engloba técnicas e expressões diversificadas, herdeiras do *Graffiti* e da *Street Art*, tais como os já referidos *posters*, cartazes, *stickers*, pinturas com *spray*, *paste-ups*, *stencils*, *reverse graffiti*s, entre outras, e expressões como o muralismo, *culture jamming*, *street art*, *tagging*, *bombing*, *throw-ups*, *guerilla gardening*, etc. (Campos & Sequeira, 2019^a, p.124).



Figura 5. Elton Hipólito (1983) *Lacunas da Memória*, 2016, *Graffiti* sobre parede, 8m x 8m, Cineteatro de Vila Nova de Cerveira. Fonte: própria (2020).

Também Blanché & Bansky (2016) consideram o termo da Arte Urbana como um campo mais amplo do que a *Street Art*, incluindo obras legais. Por vezes a Arte Urbana é realizada por *Street artists* com o intuito de serem reconhecidos, ganhar nome artístico e valorização, assim como a Arte Urbana é noutras ocasiões arte de galeria inspirada no estilo de *Street Art*, “Dismounted from the street, works of Street Art become Urban Art.” (p.59).

Na visão de Campos e Sequeira (2019b), a Arte Urbana está perante um contexto de conjuntos de processos em pleno desenvolvimento, em que “Se por um lado, tivemos uma paulatina ratificação e mercantilização de *Graffiti* e da *street art*, por outro lado, deparamo-nos com uma crescente turistificação, festivalização, patrimonialização e musealização destas expressões que são incluídas no campo da arte urbana.” (p.81).

A respeito da Arte Urbana enquanto solução para consumo turístico, vejamos a opinião de Campos e Sequeira (2019a), quando nos apresentam a Arte Urbana como uma exploração simbólica, política e económica, promovida por redes sociais, *blogs* e comunicação televisiva, com o objetivo de divulgar muitas cidades nacionais e internacionais como tendo belas

paisagens urbanas, com diversidade cultural e artística e com a inclusão bem-sucedida de culturas minoritárias. Estas são ideias promovidas também por guias turísticos, nas suas *guided tours*, com o objetivo de trazer turistas à cidade, favorecendo meios económicos, sociais e culturais.

Ao falarmos sobre a emergência da Arte Urbana, tomamos como partido de referência Campos e Sequeira (2019b), para falar de um artista consagrado neste campo, Vhils, artista português de arte contemporânea, mundialmente conhecido pela sua temática centrada na representação do rosto humano e pela sua técnica de esculpir as camadas superficiais do reboco das paredes. A obra de Vhils é amplamente transmitida por meio de campanhas publicitárias, festivais de cultura, etc. fundindo esta expressão considerada de Arte Urbana com a da arte considerada mais erudita, mas mantendo-se formal e conceptualmente acessível ao cidadão universal.



Figura 6. Aka Vhils, Havoc Series #03, 2020, caixa de mangueira de incêndio antiga, esculpida à mão, 65.5 x 65.5 x 27.5 cm. Fonte: Website oficial do Vhils, <https://www.vhils.com/work/>. Créditos fotográficos de Pando Lucas.

2.1.1 Arte Urbana em Portugal

Transportando o movimento da Arte Urbana para Portugal, podemos destacar o estudo de Neves (2017) de forma a compreender esta manifestação cultural no espaço público respetivamente na cidade de Lisboa.

O autor introduz, historicamente, o percurso urbanístico da cidade de Lisboa, relacionando o branco e revestimentos em pasta de cal e coloridos com amarelo-ocre, presente no século XVIII, com os tons de cinzentos na cidade em meados do Estado Novo, e com a revolução democrática de 1974, a rutura da comunicação social, a produção de murais e a colocação de cartazes políticos em redor da cidade, trouxeram uma nova visão de arte urbanística. Transportando-nos, segundo o seu estudo, para os anos 90 do século XX, no qual surge a cultura do *Hip Hop*, os *tags*, as expressões gráficas e os *Stencils*, aparecem nas autoestradas, linhas de comboio suburbanas, entre outras e colagem espontânea de cartazes (políticos, de circo, concertos e touradas).

Entretanto, ainda mediante o estudo de Neves (2017), no fim da década de 1990, Lisboa ganha uma dinâmica na vida noturna, em bairros novos, promovendo intervenções urbanas informais. A Arte Urbana no início de 2008, ganha mais reconhecimento, utilizando as suas expressões para desenvolver desenhos urbanísticos, com abordagens associadas ao *Graffiti* e à *Street Art*, expressando um diálogo com a sociedade contemporânea.

Enquanto isso, Campos e Sequeira (2019a) acabam por estudar a Arte Urbana em Lisboa, enquanto objeto turístico, manifestado por via da arte contemporânea, por manifestações artísticas de diversas técnicas e materiais, formais e informais, em que a “cidade de Lisboa é representada como detendo algo de singular na medida em que convivem, de forma aparentemente harmoniosa, a tradição histórica mais monumental com os registos de contemporaneidade representadas pela arte urbana.” (p.136). Os autores ilustram a Arte Urbana como uma forma de contribuição cultural em redor da cidade que circula e explora as manifestações da Arte Urbana.

Em suma, Campos e Sequeira (2019a) concluem que a arte urbana é uma tendência global com diferentes manifestações características das próprias cidades, é essencial para a paisagem e identidade da cidade, a arte urbana ganha um papel fundamental para a transmissão artística urbanística e pública, desenvolvendo o património das cidades e valorização do espaço público. Lisboa, atualmente acompanha esse processo de forma a promover riquezas de cultura

popular e proporciona mais turismo cultural para a cidade, como demonstra potencial de expansão de arte contemporânea.

2.2. Pintura Mural

Por via desta linha de pensamento, abordamos especificamente o tema da Pintura Mural, ou Muralismo, como meio de entendimento teórico desta expressão artística, para mais à frente, relacionarmos com a investigação realizada.

Visto anteriormente, a Pintura Mural está frequentemente ligada às naturezas de expressão da Arte Urbana, associada às tradições e movimentos do *Graffiti* e da *Street Art*, pelas suas técnicas e materiais, contudo a não esquecer que são expressões que têm as suas diferenças, apesar de serem próximas. (Campos & Câmara, 2019)

A Arte Urbana manifesta-se popularmente como uma arte independente, porém integra um conjunto de manifestações artísticas de rua, e como revelação de arte incorpora “práticas existentes na rua ou inspiradas em linguagens da rua” (Campos & Câmara, 2019, p.105), produzidas com o intuito de serem visíveis, abrangida em âmbitos comerciais, políticos, económicos, turísticos e de mercado da arte.

Campos e Sequeira (2019b) associam o Muralismo ao *Graffiti* artístico, “A arte urbana incorpora certas vertentes do graffiti artístico”, sabendo que a Pintura Mural apresenta tendências compreendidas a essa manifestação. (p.80)

Mural is immersed in the everyday of contemporary urban culture. When typing urban art, public art, street art, mural art, web search engines show us predominantly murals. Through this visual practice, artists intervene in the street wall, creating sometimes site-specific works (...) the city becomes a living palimpsest of images shared locally and globally in social digital network. Mural indeed fits digital urban culture due to the easy display, ready to be photographed, published and shared worldwide (Marques & Elias, 2016, p.1).

Marques e Elias (2016) sustentam a ideia da Pintura Mural manifestada em prol do espaço e público urbano, e como precursora de obras urbanas, intervém nas cidades como presença de uma manifestação artística do trabalho de rua. Entretanto está perante a incerteza

de duração do mural, visto que pode ser desgasta pelo tempo, porém as redes sociais, as tecnologias visuais e de comunicação têm o trabalho de espalhar virtualmente as pinturas murais para todo o mundo, permitindo que as imagens das pinturas estejam acessíveis, independentemente do local onde se situa, e da sua modificação. Este trabalho documentativo concede um caráter performativo nomeada Pintura Mural. Os seus agentes costumam ser os artistas e as suas redes que se espalham por várias cidades nacionais e internacionais. Trabalhando escala global, intervindo no espaço público desde o início, com o fim de criarem projetos *site-specific*, atendendo aos compromissos duradouros da Pintura, relativa ao tempo e ao seu desgaste, mas devido às redes globais e internet essa arte torna-se intemporal.

Campos e Câmara (2019), sustentam que a Pintura Mural foi historicamente inaugurada, como criação artística com a arte rupestre (apesar de na altura não terem consciência de tal em consideração). Na arte rupestre eram produzidas pinturas em grutas, como por exemplo em Lascaux, França, sendo que os temas principais eram os animais e a caça, e as suas técnicas eram em confronto com a própria textura e relevo das paredes.

Na defesa do conceito de Pintura Mural, Campos e Câmara (2019) salientam-no como uma pintura que é realizada em suporte físico em paredes e muros, sendo que, na maioria são de grandes dimensões, inclui várias técnicas e estéticas, evidenciando que essas técnicas podem ser inspiradas desde o *Graffiti* às artes plásticas convencionais. Esta expressão artística é uma forma de arte pictórica, cujas expressões não são relacionadas com a transgressão e com a espontaneidade, mas com projetos programados, oficiais e formais, onde é necessário tempo e investimento financeiro. A pintura Mural pode ser independente da sua fonte/objetivo, seja ela política, comercial ou lúdica, mas também como conteúdo decorativo é frequentemente a pedido de outros, com o intuito de promover produtos, sítios, e pessoas, os autores afirmam que atualmente a Pintura Mural tem ganho mais peso em termos políticos, comunitários e cívicos.

Pintura Mural antes e pós o 25 de abril de 1974

Dias (2011) no seu estudo, destaca a arte moderna portuguesa emergida após a 2ª Guerra Mundial como resposta à necessidade política, até a emergência do Estado Novo (1933-1974 de 25 de abril) se impor na governação do país. O estado ditatorial presente apreendeu diversas obras de Arte, tornando-se difícil algum movimento artístico contrapor-se, provocando

ausência de ilustrações visuais na cultura e sociedade, aumentando assim, o “vislumbre” do espaço vazio.

Na década dos anos 60 até a 1974, o *Graffiti* em Portugal era seguido como forma de luta contra o poder e o regime político e uma prática discursiva de resistência. Porventura entre 1970 e 1973, as Pinturas Murais tiveram o seu objetivo, com fins propagandistas entre partidos comunistas e socialistas, assim como em meados da década de 70 a arte de rua foi presente em slogans e cartazes colocados nas paredes contra a Guerra colonial e a ditadura. (Rendeiro, 2019)

Rendeiro (2019) argumenta a Revolução dos Cravos, em 1974 e o fim do regime ditatorial do Estado Novo, que providenciou tendências e representações artísticas, com objetivos revolucionários, sendo esses: discursos urbanos, visibilidade, paisagem e valores progressistas para a sociedade, Estes traduziam-se significativamente nas Pinturas Murais, reprimindo a ideia e vivências da ditadura e expressando o desejo de liberdade de expressão que lhes foi negado. Infelizmente em 75 a Pintura Mural fica esquecida, ressurgindo nos anos 90 como moda e pretexto para a utilização do *Stencil* e do *Graffiti*, contestando políticas e regras da sociedade, apesar de diversas restrições às suas práticas, as manifestações não foram totalmente mal recebidas, guardando alguns murais que foram preservados.

A integração da Arte Urbana ganhou poder e crescimento no início de 2005, onde se a começa a comercializá-la. Entretanto, em 2013, publicam-se leis que proíbem intervenções de *Graffitis* em transportes públicos, monumentos ou locais públicos, e por não existir coordenação entre os artistas e as câmaras municipais, as instituições atribuíram locais antecipadamente identificados, legalmente autorizados para a manifestação de expressões artísticas urbanas. Entre outras condicionantes legislativas que passam a acontecer, as iniciativas de Arte Urbana, especialmente Pintura Mural enquadra uma natureza de aceitação e validação comum, assim como institucional e legal.

A seguir a 2014 e até atualmente, Rendeiro (2019) destaca os projetos de Pintura Mural e Arte Urbana instituídos por artistas nacionais e internacionais, tal como profissionais e amadores, projetos urbanísticos patrocinados, apropriados, evidenciando vários significados e novas técnicas, promovendo as cidades portuguesas com componentes figurativas e visuais fortes, com mensagens de todos os tipos.

2.2.1 Manifestações de Pintura Mural/Arte no espaço escolar

Relativamente à manifestação de Pintura Mural em ambientes escolar, os estudos que existem são relativamente poucos, contudo esperemos refletir brevemente sobre estas intervenções.

A educação artística, como já vimos anteriormente, tem diversos conteúdos a abordar e aprendizagens a desenvolver. Uma proposta que proporcione aprendizagens práticas em artes, inclui trabalhos de projeto. O trabalho de projeto assume uma relevância de grande dimensão sensitiva, intelectual e intencional. Portanto, a participação e elaboração de Pinturas Murais em espaços escolares, como edifícios, bancos e paredes, coordena processos de ensino-aprendizagem inovadores, assumido conhecimentos teóricos através da prática.

A Pintura Mural como projeto de intervenção pedagógica implementa aprendizagens teórico-prática e implementa o conhecimento da linguagem de arte, como produção artística, nas propostas realizadas pelos alunos.

Imersos na relação arte-educação, Pinto e Sepel (2021) realizam um estudo no âmbito da Pintura Mural como estratégia de integração de aprendizagens e revitalização de espaços escolares. O objetivo de integrar áreas de ensino na abordagem é promover a valorização de experiências de cooperação, o sentimento de pertença e incentivar a realizar atividades artísticas.

O projeto educativo intitulado de BioRevitArt (iniciado em 2014), mostrou-se através de vários murais da escola realizados pelos alunos. O projeto teve três etapas importantes para a sua execução: 1) definir atividades integradas nos conteúdos letivos das disciplinas integradoras do projeto; 2) pesquisa e produção do projeto com o apoio dos professores; 3) finalização do projeto. Celebraram o feito ao assinar as intervenções e a darem as Pinturas Murais à escola e à comunidade educativa. Esse trabalho de projeto desenvolveu outras atividades aglutinadoras e em prol da concretização de Pinturas Murais adequadas, sendo que esses processos e a execução das pinturas foram integradas no processo de avaliação, com aspeto nas matérias lecionadas e envolventes na articulação do projeto, o trabalho cooperativo e outros procedimentos associados.

Recuperar espaços escolares por via de projetos pedagógicos estimula não só as aprendizagens e um ensino inovador, como impulsiona trabalhar diversas áreas da atividade humana. Incentivar os alunos a desenvolver projetos desta dimensão, como Pintura Mural,

proporciona a integração de conhecimento, refletindo a arte e outras áreas a serem exploradas, a participação para cuidar e fazer parte do desenvolvimento escolar apela aos alunos a valorização do mesmo na sua decoração e efeito na paisagem.

Marques (2019) dá a conhecer, no seu artigo, Gordon Cullen (1914-1994) que para além de arquiteto, urbanista e ilustrador é pintor mural, sendo que desenvolveu um projeto nesse campo numa escola primária em Londres, abordando as suas ideias relativamente ao espaço a intervir. Segundo esse contexto realizou uma Pintura Mural considerada pelo artista como tendo de ser entendida por características fundamentais do espaço envolvente, relacionando a perceção visual do indivíduo sobre essa localização, veiculando emoções e estéticas com o ambiente de fora, mas em redor do espaço a intervir. O seu exemplo foi a cidade.

O espaço escolar enquanto lugar de representação de ideias e imagens é adequado à realização artística como atividade pedagógica e compreensão de aprendizagens fundamentais para indivíduos reflexivos e experimentais, como experiência individual e em grupo na criação de manifestações em espaços escolares, “tratamos da ideia de viver o desenho ou a pintura como ato constitutivo de realidades, como pensamento que começa a existir ao se fazer.” (Giudice, 2013, p.69)

O que podemos perceber da realização de Pinturas Murais como projetos educativos integrados no currículo artístico, a possibilidade por parte dos alunos em fazer parte de uma exposição permanente, expressar e comunicar por manifestações artísticas, desenvolver a sensibilidade e o gosto pelas artes, realizar práticas interdisciplinares, estar motivado no investimento de pesquisa e investigação de conteúdos curriculares, assim como o estudo da pintura, privilegiar práticas estéticas, articular conhecimentos técnicos, estéticos, históricos e conceptuais do tema a desenvolver com a prática dessas mesmas constituintes, construindo a capacidade visual, imagética e criativa, proporcionando a capacidade de reagir ao mundo contemporâneo da melhor forma. (Pinto e Sepel, 2021)

Em suma, refletimos com Campos e Sequeira (2019b) que o *Graffiti* como manifestação pós-moderna de arte pública, provocou mutações denominadas de *Street Art* e Arte Urbana, e à medida que estes movimentos estéticos passam a ser reconhecidos e legitimados, decorrem a partir de um conjunto de alterações sociais, culturais e económicas, desenvolvendo condições necessárias para estes campos progredirem.

Entendemos que o Graffiti, a Street Art e a Pintura Mural são um conjunto de manifestações artísticas de rua, sendo que têm variados estilos, técnicas e materiais, a Arte Urbana é uma essência artística pública e genérica, que inclui todas estas expressões, sendo capaz de, integrar outras (Campos e Câmara, 2019, p.104).

O que podemos concluir e refletir desta revisão literária, contextual, a respeito do *Graffiti*, como um movimento cultural popular, precursor na criação artística de trabalhos de rua ilegais e intuitivos, provocando impactos sociais e culturais, abala todas as concepções do que era considerado obra artística, e como técnicas utilizadas temos o *tag*, as assinaturas em grandes escalas, pequenas, com cores e contornos, assim como, *pieces* e *Graffiti Writing*, entre muitos outros.

Enquanto à *Street Art*, desenvolvida após a tendência do Graffiti, é um movimento mediante o mercado artístico com influências da arte de rua informal, porém as suas expressões são resultado dos contextos e agentes envolvidos, as técnicas mais comuns que emprega são, os *posters*, as colagens, o *spray*, os *stikers*, o *stencil*, o *post up* e o *Graffiti* de subtração (Campos e Câmara, 2019).

Entretanto, a *Street Art* passa a incluir linguagens simbólicas mais convencionais, envolvendo o espetador no diálogo com a obra, enquanto o *Graffiti* tem uma abordagem mais informal com práticas de natureza ilegal, contudo a *Street Art*, pode ser consolidada na rua como numa galeria, assim como pode ser considerada numa dimensão informal como numa dimensão formal.

A Arte Urbana, influenciada pelas manifestações do *Graffiti* e da *Street Art*, apesar de conter dissemelhanças, agrega uma dimensão com uma carga significativa em que coloca a rua, o espaço urbano como museu para a exibição das obras e criação das mesmas, socialmente aceite, institui valor cultural, social, estético, patrimonial e turístico. Como linguagem aliada ao *Graffiti* e à *Street Art*, espalha outras, tais como, *Flash mob*, Instalações, Pinturas Murais, entre outras intervenções.

Estes movimentos, como expressões artísticas estão constantemente a florescer através da sua diversidade de projetos de rua e em galerias integrados na sociedade.

O ciclo de vida das obras é, geralmente, curto e a renovação cíclica do espaço de exposição urbano é um imperativo. No entanto, esta é uma condição que tem vindo a ser

contestada nalguns casos, geralmente em situações em que o valor artístico e económico das obras é socialmente reconhecido. (Campos e Câmara, 2019, p.108)

Através da comunicação social global, os média tendem em fazer perdurar as imagens visuais das manifestações urbanísticas, a *Street Art* e o *Graffiti*, têm fama a nível de tornar essas obras como sendo intocáveis e intemporais, promovendo mais prestígio mundial e reconhecimento, sendo bom ou não. Todavia, o impacto inovador, criativo e ainda em curso destas manifestações é importante para compreender que toda a arte pública, urbana, contribui para a constituição social, económica, política e cultural de um país. Assim como especificamente, a Pintura Mural está dependente de variações do clima meteorológico, às mutações do edifício, à passagem do tempo e às mudanças autoritárias, portanto não cabe só à *internet*, mas a nós – comunidade - preservar estas memórias visuais e proporcionar mais intervenções artísticas.

Transportando para o contexto artístico no desenvolvimento de Pinturas Murais em âmbitos escolares, aponta-se a promoção de alunos e aquisição de várias capacidades, que os ajuda a pensar criativamente, coletivamente, aproveitar espaços escolares, desenvolver conteúdos teórico-práticos, exercitando valores e habilitações relacionadas ao mundo profissional e adulto. (Pinto & Sepel, 2021)

3º CAPÍTULO: PATRIMÓNIO NATURAL E LOCAL

3.1 Património natural local

Começamos por abordar a definição do conceito de Património local e Património natural, face à importância de os contextualizar no presente estudo, articulando-os posteriormente com a arte e com os contextos educativos.

O conceito de “Património aqui se refere ao legado social, comum, que é depositário de memórias e de identidades coletivas, que no idioma inglês mais pertinentemente denomina-se Cultural Heritage.” (Cerqueira, 2005, pp.92-93).

Este património também é apresentado como património cultural, que é um agregado de manifestações materiais ou imateriais, com importância histórica e regional com valores simbólicos e únicos, que se pode diferenciar em diversos contextos, segundo UNESCO (1972) são considerados patrimónios culturais, os monumentos; os conjuntos escultóricos e os locais de interesse.

O Património Cultural português é salvaguardado pela Lei (DL 107/2001⁸, Artigo nº2). De acordo com este diploma legal, o conceito de Património Cultural é descrito como “todos os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devam ser objecto de especial protecção e valorização.” Já o “interesse cultural (...), designadamente histórico, paleontológico, arqueológico, arquitectónico, linguístico, documental, artístico, etnográfico, científico, social, industrial ou técnico, dos bens que integram o património cultural reflectirá valores de memória, antiguidade, autenticidade, originalidade, raridade, singularidade ou exemplaridade.”

Quanto à fruição do património cultural, este documento legal defende que “Todos têm direito à fruição dos valores e bens que integram o património cultural, como modo de desenvolvimento da personalidade através da realização cultural.” (DL 107/2001, Artigo nº 7).

A protecção e valorização do património cultural tem como finalidade, entre outras “promover o aumento do bem-estar social e económico e o desenvolvimento regional e local; defender a qualidade ambiental e paisagística.” (DL 107/2001, Artigo nº12)

Seguindo esta linha, podemos considerar que o Património local e natural pertence ao meio cultural no âmbito da legislação portuguesa.

No âmbito internacional, tomamos como referência a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO.

⁸ Publicação: Diário da República Eletrónico n.º 209/2001, Série I-A de 2001-09-08, páginas 5808 - 5829

A UNESCO foi fundada a seguir ao fim da segunda guerra mundial, com propósito em desempenhar um papel importante para a segurança do mundo e para a cooperação da paz, atendendo à educação, à ciência, à cultura e às comunicações (UNESCO Preparatory Commission, 1945).

A UNESCO - que integra 195 países, entre os quais, Portugal - estabelece a valorização e promoção do património cultural, a partir de elementos culturais e tradições locais.

Cabe à sociedade no seu conjunto manter a identificação, conservação, valorização, proteção e transmissão dos patrimónios às gerações seguintes, participando com as organizações internacionais nos vários programas de salvaguarda, colaborando com planos financeiros, artísticos, científicos e técnicos.

O Património local contribui para o Património mundial, pois cada património local depende do lugar na Terra onde está situado. Assim, compete a cada País identificar esse Património no seu território e promover a sua proteção e conservação.

São considerados como bases e princípios de conservação do Património natural, da UNESCO (1972):

Os monumentos naturais constituídos por formações físicas e biológicas ou por grupos de tais formações com valor universal excepcional do ponto de vista estético ou científico; As formações geológicas e fisiográficas e as zonas estritamente delimitadas que constituem habitat de espécies animais e vegetais ameaçadas, com valor universal excepcional do ponto de vista da ciência ou da conservação; Os locais de interesse naturais ou zonas naturais estritamente delimitadas, com valor universal excepcional do ponto de vista a ciência, conservação ou beleza natural. (DL 49/79, Artigo 2º)

Esses lugares naturais de espécies variadas são considerados importantes para a ciência e conservação, assim como para a valorização da beleza natural. (UNESCO, 1972)

No entanto, o Património natural sempre existiu, embora nem sempre tenha havido a sensibilidade e regras (sob a forma de leis e outras) para a sua preservação.

De acordo com a UNESCO (1972) cada um dos países tem de garantir a proteção, conservação útil e ativa do património cultural e natural, respondendo a uma série de medidas específicas, tais como realizar o inventário dos bens territoriais inscritos como Património, ou

seja, uma lista do património local pertencente a cada país, para a sua salvaguarda; “tomar as medidas jurídicas, científicas, técnicas, administrativas e financeiras adequadas para a identificação, protecção, conservação, valorização e restauro do referido património;” (DL 49/79, Artigo 4º) ou, “desenvolver os estudos e as pesquisas científicas e técnicas e aperfeiçoar os métodos de intervenção que permitem a um Estado enfrentar os perigos que ameaçam o seu património cultural e natural” (DL 49/79, Artigo 5º).

Resumindo, quer de acordo com a legislação portuguesa, quer de acordo com as recomendações da UNESCO, o património local natural é parte do património cultural de um país e interessa, por todos os meios, promover a sua preservação.

3.2 A Paisagem enquanto valor artístico

Neste mesmo sentido, constatamos que o Património natural e local está inscrito como um dos pilares da educação no nosso país, tal como estipula a Lei de Bases do Sistema Educativo Português⁹.

Um dos princípios organizativos da Lei de Bases do Sistema Educativo, é, precisamente, “Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência”. (DL 46/86, Artigo 3º)

É de referir que também a Convenção para a protecção do Património mundial, cultural e natural da UNESCO (1972), apoia programas educativos que sensibilizem para o Património cultural e natural de cada território a desenvolver em meio escolar.

O conceito de Património é bastante vasto. No entanto, o Património natural local estabelece uma interligação particularmente próxima com as pessoas, sendo um aspeto de interesse que se pode articular com os processos de ensino aprendizagem a desenvolver em projetos educativos em contexto escolar.

⁹Publicação: Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14

Fonte: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975-44594475>

Uma educação pelo património cultural e natural

Pereira e Cardoso (2010) defendem o papel determinante de uma educação que agrega e desenvolve o Património nas escolas e nas comunidades, considerando o papel crucial dos estabelecimentos de ensino no modo de vida, nos comportamentos e valores das pessoas, e como meio de socialização de crianças e jovens, com efetivas consequências nas vidas futuras das sociedades.

As autoras constataam uma crescente consciencialização da sociedade pela proteção e propagação do Património. No entanto, propõem que esses métodos de divulgação e sensibilização comecem desde a formação inicial de cada indivíduo, considerando a importância fundamental do Património e a relação que estabelece com a identidade de um povo.

Pereira e Cardoso (2010) fundamentam que, para o desenvolvimento considerável de valores culturais e preservação da história e do meio ambiente, a escola tem de garantir condições, como por exemplo docentes que transmitam esses conhecimentos e trabalhem com os alunos, de modo a consciencializá-los da preservação de elementos patrimoniais, nomeadamente o meio natural de todos os seres vivos, a nível local, regional e universal. Com a dinamização de projetos, os professores e a escola têm de dar a conhecer aos alunos o que é imprescindível conservar e proteger, ou seja, o que é particular de um país ou de uma região. Têm também de divulgar os valores da comunidade a que pertencem, a organizar e a defender novas mudanças, de forma crítica e justa.

As autoras defendem ainda a educação sobre e em função dos patrimónios, ao incentivar uma aproximação de afeto entre alunos e bens culturais, memórias, monumentos locais e elementos naturais. Através de projetos educativos assentes no património, potencializa-se a valorização, compreensão e relação com elementos herdados, salvaguardando-os para as gerações futuras.

Para a dinamização de projetos educativos interdisciplinares em que se aborde o Património, ou vários Patrimónios, é importante que haja uma boa formação de docentes, preparando-os para estas temáticas. É vital que docentes bem preparados contribuam com propostas criativas, causando interesse aos alunos sobre as respetivas temáticas. É também muito importante o envolvimento de conteúdos programáticos relacionados com o Património

nas várias disciplinas permitindo a elaboração de projetos abrangentes, que incluam toda comunidade escolar (Pereira & Cardoso, 2010).

Património cultural e natural e ensino das artes

A educação artística é considerada no Sistema Nacional de Educação Português uma área curricular destinada à construção de uma visão cultural, de expressão, de perceção estética e estruturação do pensamento. No programa da educação artística do 3º ciclo do ensino básico, são atualmente adotadas as chamadas Aprendizagens Essenciais¹⁰ (D.G. E., 2018) articuladas com o Perfil dos Alunos, propostas para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo do aluno.

Essas Aprendizagens Essenciais para as Artes Visuais estão organizadas por Domínios/Organizadores, Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação, com o objetivo de desenvolver diversas dimensões ao aluno.

A disciplina relacionada com as Artes Visuais, Educação Visual¹¹ visa a corresponder às estruturas dominadas nas Aprendizagens Essenciais, propondo o conhecimento do Património cultural e artístico e a reflexão sobre manifestações culturais do Património local e global, com o objetivo de proporcionar experiências visuais aos alunos, de os interessar de modo consciente e informado, a partir do desenvolvimento de projetos em experiências culturais diversificadas e estimular práticas de apreciação e fruição de patrimónios em diferentes contextos.

Por conseguinte, o professor tem de orientar estratégias que proporcionem ao aluno a partilha, a participação e cooperação, a questionação das circunstâncias abordadas, a expressar as suas ideias, a experimentar meios técnicos, a propor atividades, entre outras.

¹⁰

Fonte:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_visual_3c_ff.pdf

¹¹ Publicação: República Portuguesa da Educação, 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EDUCAÇÃO VISUAL- Aprendizagens Essenciais, julho 2018.

A Educação Artística representa (...) uma abordagem fundamental na promoção das artes. Esta não deve ser vista como limitadora, mas sim potenciadora do talento, não como uma ferramenta secundária da Educação, mas como central numa abordagem educativa interdisciplinar. Ao promover um equilíbrio intelectual, emocional e psicossocial dos indivíduos e das sociedades, estimula competências como o pensamento criativo e inovador, a reflexão crítica e a comunicação.” (UNESCO, 2012)

O domínio das artes possibilita ilimitadas abordagens de manifestações artísticas, a arte como um campo do saber, uma identidade cultural, um reconhecimento da história humana, uma diversidade está presente nas normas que guiam a educação (UNESCO, 2006).

O desenvolvimento de atividades e projetos no âmbito do Património natural local no ensino das artes, não só promovem e divulgam a comunidade e o próprio território, como procuram construir em todos os alunos sensibilidade, carinho, afeição e conhecimento sobre a cultura do seu povo, a história, os monumentos e o território.

Como temos vindo a refletir nesta revisão de literatura sobre o Património é importante valorizar, conhecer e proteger nas sociedades e para as sociedades e como conteúdo programático nas escolas. O ensino das artes explora contextos visuais, especificamente os processos de olhar, ver e praticar, e um dos objetivos desta unidade curricular é proporcionar diferentes tipos de experiência, processos e desenvolvimentos criativos.

De acordo com a UNESCO (2006) a iniciação de uma educação contínua em processos artísticos na formação de indivíduos que inclui “na educação elementos da sua própria cultura, permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma “bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação.” (p.7)

Pode, portanto, concluir-se que o ensino das Artes Visuais pode e deve abordar o Património local e natural em vários projetos e atividades letivas que englobem heranças territoriais e explorações do meio ambiente em várias manifestações artísticas.

PARTE II: PARTE EMPÍRICA

4º CAPÍTULO: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA

4.1 O que é a Metodologia de Investigação-ação na educação?

Esta proposta do corpo docente como pesquisador traz novos elementos ao processo educacional. Os professores têm a possibilidade de identificar problemas ou dificuldades na sua prática docente, investigá-los, refletir sobre eles e, a partir da reflexão, propor ações de intervenção, compreensão e possível aprimoramento das práticas educacionais das instituições de ensino. (Latorre, 2005, p.12).

A conceção da metodologia pedagógica de investigação-ação é atribuída a Kurt Lewin, em 1946. Esta metodologia tem como objetivo explorar e procurar a mudança, resolver um problema, por meio de um processo experiencial, de acordo com técnicas e perspetivas quantitativas e qualitativas, sabendo que as últimas são as mais importantes (Traqueia *et al.* 2021).

Afonso (2014) descreve a abordagem qualitativa como subjetiva e abordagem quantitativa como objetiva, considerando, no entanto, que “toda e qualquer investigação, seja ela construída com informação quantitativa ou com informação qualitativa, pressupõe elementos subjetivos, dado que o conhecimento sobre a realidade social é em si mesmo um fenómeno subjetivo” (Afonso, 2014, p.18).

Particularmente adaptada ao ensino e desenvolvida pelas ciências da educação, a investigação-ação, ou I-A, pressupõe um ciclo renovável e calculado, retornando-se num processo em espiral.

A I-A é uma metodologia pedagógica e pode ser percebida pelas suas características essenciais. Cardoso (2014) apresenta-as:

- Como um método de investigação, realizado por quem está envolvido na causa e mais ninguém, contudo pode ter participação externa, que desenvolve um efeito na prática.
- Resulta de problemas na prática profissional, no lugar de trabalho
- Tenda a detetar um problema numa situação própria, para o resolver

- O investigador tem de aplicar uma estratégia refletiva mediante a ação realizada anteriormente e a partir da relação entre a teoria e a prática tem de (Schön's, 1983; Zeichner, 1993) refletir “sobre-a-ação-na-ação” (Cardoso, 2014, p.36).

Lewin (1946) apresenta uma estratégia base para melhorar a I-A como uma espiral de ciclos de investigação e ação estabelecidos por quatro fases: (1) planificar; (2) atuar; (3) observar e (4) refletir.

A teoria e a prática andam de mãos dadas. É necessária uma ponderação sobre a realidade prática. Uma observação, análise e estudo deve dar seguimento à intervenção na prática, em resposta aos problemas assinalados e assim consecutivamente. Para melhorar uma ação é necessário avaliar primeiro o seu problema, refletir e constituir uma solução para depois a alterar. A investigação-ação tem vários sentidos e critérios, conforme a definição de Elliott (1993) é “um estudo de uma situação social, a fim de melhorar a qualidade de ação dentro do mesmo” (citado por Latorre, p.24).

De acordo com, Latorre (2005), a I-A desenvolve o profissionalismo do docente, é um modelo de investigação para os professores melhorarem e reverem a sua prática docente, conforme as evidências obtidas. Segundo o mesmo autor, coloca-se a questão “o professor é só um promotor de conhecimento ou também um construtor do mesmo?”. (Latorre, 2005, p.14)

A proposta do autor é “ensinar investigando”, o conhecimento educativo é essencial para a prática educativa. Assim, é fundamental para a construção do saber nas escolas, ao promover a autossuficiência e a profissionalidade do professor.

Em conformidade com as palavras de Latorre (2005), com base na investigação, o professor deve interessar-se por aspetos pedagógicos do ensino, motivar-se para relacionar a investigação e a educação. O professor deve ser capaz de aperfeiçoar os programas académicos de modo a alcançar novos conhecimentos educativos. Assim, por meio da reflexão, o professor não utiliza unicamente teorias, técnicas científicas e aprendizagens de competências didáticas, mas também a prática da reflexão e o investimento em si.

Lomax (1995), atribui seis características à I-A (1) Intervenção; (2) Investigação; (3) Outros pesquisadores como informadores; (4) Constituição da teoria pela prática; (5) Ter testemunhas educacionais; (6) Reunir inquéritos públicos.

Já Silva (2002), em (Traqueia et al. 2021), tem outra abordagem da Investigação-ação referindo outros termos, tais como, investigação-participativa, metodologia-participativa, pesquisa participativa, investigação ativa e investigação interativa.

No entanto, Coutinho (2013) descreve a I-A, como, “uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica”. (pp. 361-362)

Kemmis (1988), segue o modelo de I-A de Lewin (1946), conduzindo um contexto estratégico e organizativo, no sentido de resolução de problemas. Encara a ação e a reflexão, e na compreensão das práticas educativas considera a planificação e a observação. Deste modo, este método, planifica, age, observa e reflete, aumentando o conhecimento existente, promovendo a auto-reflexão, abordado por Coutinho *et al.* (2009).

Neste sentido, de acordo com Cardoso (2014), Kemmis (1989), planificou quatro fases da I-A:

1. Elaboração de uma planificação, com base numa ideia crítica, com intuito de melhorar os dados selecionados da situação estipulada;
2. Estabelecer uma reflexão sobre a prática, promovendo a deliberação e a variação metódica;
3. Observar a ação com apoio dos documentos contextualizados;
4. Por fim, refletir, através das informações sobre os resultados obtidos, retomando ao ponto de partida, para uma retificação e reformulação de uma nova e melhorada planificação.

Por conseguinte, acontece uma nova cadeia do próprio ciclo.

Na seguinte figura podemos averiguar os momentos de Investigação-ação, adaptado por Kemmis e McTaggart (1992, p. 16), como processos em espiral e ativos, de forma esquematizada, formados por quatro etapas (planificação, ação, observação e reflexão), que voltaram sempre ao seu início, repetindo-se (Cardoso, 2014, pp.31-32).

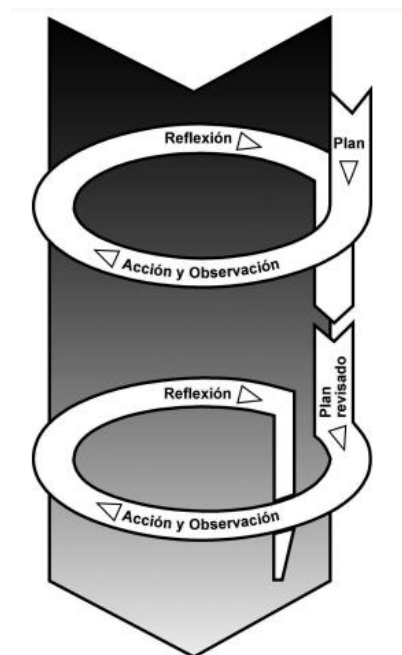


Figura7. A espiral da investigação-ação. Adaptado de Kemmis e McTaggart (1992, p. 16). Fonte: Cardoso, Ana (2014). Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores. Publicado por Imprensa da Universidade de Coimbra (p.32). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Coutinho *et al.* (2009), referem a perspetiva de McNiff e Whitehead (2006), em que apresentam o docente como investigador, capaz de facilitar a mudança, com um papel integrador na sua profissão. É partir de questões efetuadas a si próprio, que o docente pode fundamentar a sua pesquisa, são estas: - “What am I doing?” What do I need to improve? How do I improve it?”, citado por (Coutinho *et al.*, 2009, p.371).

Os autores expõem uma metodologia que tem, como necessidade primordial, colocar os profissionais de educação numa autorreflexão, começar pela investigação pela ação, por meio de perguntas de partida.

A Figura 8, desvenda o esquema em ciclos, o modelo criado por Latorre ilustra a exposição do problema, a ponderação de uma proposta para a resolução do problema, põe a experiência na prática, ao verificar a experiência no terreno, analisa os resultados atingidos, transformando a prática consoante os resultados verificados. Estes passos repetem-se ciclicamente, sempre que termina, volta-se ao primeiro passo e assim ordenadamente (Latorre, 2003).

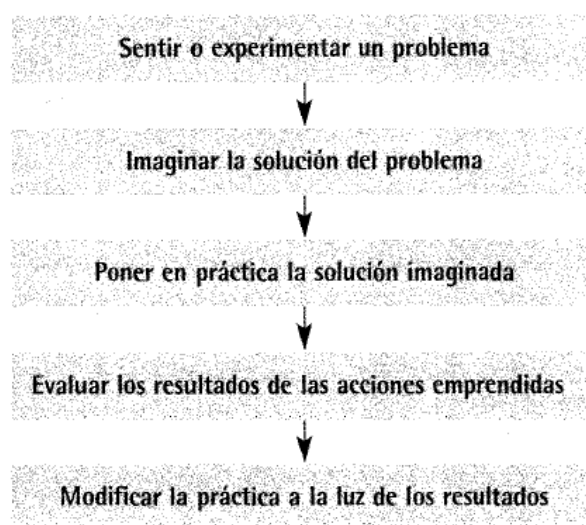


Figura 8. Ciclo de Investigação-ação. Fonte: De “Investigação-ação Conhecer e mudar a prática educativa” de Latorre, 2003, Barcelo: Graó, p.38.

Esta metodologia de I-A¹² defendida pelo investigador que a pratica, conforme os “procedimentos mais adequados a cada situação e o melhor processo de interpretação dos dados, numa lógica de coerência interna que constitua garantia de validade do conhecimento alcançado.” (Cardoso, 2014, p.42).

4.1.1 Estratégias de recolha de dados e informação da I-A

Para qualquer desenvolvimento da Investigação-ação, a teoria e a prática têm de coexistir em conjunto. O papel da teoria consiste em iluminar a prática educativa. Portanto, o objetivo da teoria é completar a prática ao longo da investigação científica.

Ao trabalharem integradas uma na outra, promovem resultados decisivos para a formulação da teoria-ação, contudo existe uma série de processos e técnicas para a sua concretização. (Latorre, 2003).

Na Investigação-ação nas ciências educativas o professor é o investigador, fundamentando-se na observação, realiza instrumentos de estudo suficientes para o

¹² Conforme Cardoso, “é uma expressão composta por dois termos aparentemente antagónicos – investigação e ação. Basta atender a que, para os professores que participam nestes estudos, é simultâneo o desempenho do papel de investigador e de prático” (2014, p.41).

levantamento de informação, tais como, entrevistas, inquéritos ou testes. De seguida, o professor/investigador analisa os documentos e continua o ciclo em espiral da I-A¹³.

O docente precisa de recolher o máximo de dados possíveis, para que possa estudar e analisá-los. À vista disso, conforme (Latorre, 2005) o professor/investigador tem de:

“ir recolhendo informação sobre a sua própria acção ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática letiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspectos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar” (Coutinho et al., 2009, p.373).

Em conformidade com (Baumfield *et al.*, 2008, pp. 118-119) “os professores-investigadores devem também procurar difundir os resultados por um público(s)-alvo específico, de modo criativo, utilizando uma variedade de formas (e.g., apresentação em assembleias de escola, afixação de quadros informativos ou posters na escola, produção de materiais ou artefactos, demonstrações, através de visitas aos locais da ação, etc.)” (Cardoso, 2014, p.50).

4.1.2 Importância da I-A na prática educativa

Para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, o desenvolvimento profissional do docente é imprescindível, tendo a formação do professor um papel importante. O docente, ao praticar a investigação-ação nas suas aulas, tem mais valias para o seu percurso profissional.

O ensino tem de construir conhecimento e como objetivo tem de motivar a aprender, logo, cabe ao professor fazer novas descobertas, inovar, autodesenvolver-se e refletir sobre a sua prática educativa. Mas, para uma prática educativa emergente é necessário o pessoal docente refletir, analisar e investigar a sua prática. (Latorre, 2003)

¹³ Em conformidade com, Kurt Lewin, Kemmis, Elliott e Whitehead, refletem a I-a cíclica, gerida por um conjunto de fases, que procuram a melhoria da prática a partir de descobertas, que são depois avaliadas, dando uma sequência a um novo ciclo (Latorre, 2003). Estes autores partilham uma forma estrutural de um ciclo metodológico em espiral, desenvolvido segundo um agregado de fases, nomeadamente, planificação, ação, observação, reflexão, avaliação e reformulação (Fonseca, 2012).

Só através da dúvida vem a resposta.

Tal como raciocinava Latorre (2003), o papel do professor é ser investigador, pesquisar e questionar tudo à sua volta, seja a evolução do mundo educativo, como, a sua prática letiva, e as escolas têm de assegurar uma cultura de investigação na prática educativa.

Para clarificar, a I-A promove o conhecimento que corresponde a uma finalidade particular, de acordo com a reflexão de fenómenos e as teorias testadas. A I-A é importante porque, como metodologia, relaciona a pesquisa e a prática, analisa e incentiva a mudança. (Cardoso, 2014).

A investigação-ação pode ser exercida como metodologia de um número variante de investigadores e organizações. (Coutinho *et al.* 2009). No âmbito educativo, professor tem de verificar o currículo e os conteúdos letivos, avaliando o programa e a sua planificação, que tem de desenvolver, promovendo-os na prática e estudando-os na teoria.

Sousa (2005) cita Cohen e Manion (1987) que retratam contextos em que a Investigação-ação providencia: novos métodos de aprendizagem; estratégias de ensino-aprendizagem; procedimentos de avaliação diferentes; estimulação de atitudes e valores aos alunos; desenvolvimento profissional na formação dos docentes; processos e técnicas novas e administração de questões relativas à parte burocrática da escola.

Como um método de investigação empírica, a I-A possibilita o docente melhorar a sua prática letiva e a desenvolver a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Rematando, a Investigação-ação na prática educativa é vital para uma espiral investigativa que trabalha não só com documentos, mas com hipóteses e estratégias da ação e formula outras hipóteses de ação na prática. Sem este processo cíclico, esta metodologia não conseguia interpretar e procurar soluções para a questão colocada pelo professor/investigador (Latorre, 2003).

Pois, a Investigação-ação é uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, exactamente porque aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal; favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo ao fazer emergir a verdade; desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha, retirando o fardo da solidão ao investigador; valoriza a subjetividade, (...), propicia o alcance da objetividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica (Coutinho et al. 2009).

Portanto, a I-A é um instrumento para os profissionais da educação utilizarem sobre uma perspetiva de reflexão e investigação, de forma a inovar e a transformar a ação educativa.

4.1.3 O papel da Investigação-ação na educação artística

De acordo com Savater “A verdadeira educação não só consiste em ensinar a pensar, mas também em aprender a pensar sobre o que se pensa e este momento reflexivo”. (1997, p.30)

Não é possível pedir aos alunos que sejam inovadores, se o professor também não o for. Para os alunos consolidarem o processo de ensino-aprendizagem, o docente tem obrigação de estimular a pesquisa e a reflexão crítica.

O professor pode ser um modelo de ensino para os seus alunos, mas tem de abrir caminho para demonstrar isso, ao possibilitar diversas estratégias de investigação que ofereçam possibilidades de construção e reconstrução de uma realidade. (Coutinho *et al.* 2009)

Segundo Vasconcelos (2018), a investigação-ação é uma metodologia pedagógica, promove o docente e o ensino em diversos aspetos, pode ser utilizada em várias áreas/disciplinas educativas, mas tem de implicar a observação, a reflexão, o pensamento e a ação, de acordo com a análise de factos.

A autora acentua a I-A como uma estratégia pedagógica de estudo de processos educativos, que melhoram a aprendizagem dos alunos e contribuem para a formação inicial e gradual do professor.

Vasconcelos & Marques (2020) apresentam a metodologia de investigação-ação como uma prática pedagógica essencial para a formação dos professores no âmbito do ensino das

artes. As autoras mostram como a investigação na prática pedagógica pode ser participativa (com alunos, colegas e orientadores). Desta relação ativa e reflexiva em contexto real de sala de aula decorre o processo de ensino-aprendizagem. À observação direta de aulas, segue-se a proposta do problema, experimentação, diálogo, partilha de resultados, investigação teórica e reformulação da prática.

Numa realidade complexa, o ensino das artes é enriquecido através de estratégias, práticas e teóricas com o objetivo de valorizar e promover o seu sucessivo desenvolvimento. Por meio de um ensino ajustado à investigação e reflexão, o professor adequa-se às necessidades contemporâneas.

As autoras apresentam sobre três práticas pedagógicas, no âmbito de formação de três docentes, articulando três casos de níveis educativos diferentes no ensino das artes (no terceiro ciclo, no ensino secundário e no ensino profissional).

Os três docentes em formação realizaram uma observação continuada das aulas e dos conteúdos da disciplina, questionaram a pergunta de partida (o problema em causa/dificuldades dos alunos), recolheram dados (a partir de diários de bordo da prática letiva, portefólios dos alunos, questionários, entrevistas, participantes, etc.), refletiram sobre os dados recolhidos e ajustaram a prática profissional, implementando outra planificação na ação, de acordo com o que analisaram das complexidades dos alunos, propondo estratégias que os podiam ajudar.

Na mesma linha, Esteves (2014) também refere a importância da formação do docente para a sua vida profissional. O desenvolvimento profissional do docente é um trabalho colaborativo e de acordo com dois pilares: a formação inicial e a formação continuada. Estas, tornam o percurso do professor e a qualidade das aprendizagens dos alunos gradual e evolutiva.

Esteves (2014) e Vasconcelos & Marques (2020) concordam com o perfil de um professor em constante desenvolvimento, tomando como partida a sua formação inicial, ser essencial para a sua carreira. Comprovam também como a metodologia da investigação-ação pode promover um professor reflexivo, crítico e proporcionador de inovação pedagógica.

Relacionando a formação do professor e a investigação-ação no seu processo pedagógico, Vasconcelos (2018) considera necessário fazer a ligação entre a teoria e a prática letivas, no ensino da artes.

Entre as várias vantagens apontadas por esta autora, a I-A no ensino artístico promove a prática letiva segundo estratégias didáticas, compromete-se a melhorar resultados, a experimentar a arte e a criação, promove projetos interdisciplinares, possibilita a intercomunicação, desenvolve o pensamento crítico e reflexivo, apela à sociedade entre pares e grupos, faz emergir seres criativos e relaciona os projetos com os interesses dos alunos (Vasconcelos, 2018).

4.2 Metodologia: Contextualização e Objetivos da Investigação da PES

O objeto de estudo deste trabalho é o processo de ensino-aprendizagem levado a efeito na disciplina de Educação Visual com as turmas do 8.º A e do 8.º B na disciplina de Educação Visual, da Escola Básica Integrada de Manique do Intendente no ano letivo 2020/21, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Deste modo, a questão de partida: **“Como pode a Pintura Mural contribuir para a exploração do Património natural local, no âmbito do ensino das Artes Visuais?”** teve em primeira análise/diagnóstico as seguintes problemáticas, evidenciadas na PES:

- Através da observação direta pôde constatar-se a dificuldade por parte dos alunos em articular conteúdos de aprendizagem teóricos estruturados com a experiência prática individual
- Com base em questionários e testes diagnósticos realizados no início do ano letivo, destaca-se a dificuldade dos alunos em pensar por si próprios, a refletir e originar ideias, a desenvolver as atividades autonomamente, a pensar crítica e criativamente
- A observação direta permitiu também perceber a falta de experiências individuais e em grupo de práticas de projetos no âmbito das Artes Visuais
- Finalmente, a observação direta permitiu ainda constatar um desconhecimento geral dos alunos em aspetos culturais, visuais, linguagens e contextos históricos das artes

De forma a contribuir para melhorar esta situação, respondeu-se com as seguintes propostas:

- Desenvolvimento de atividades que promovam o processo de Ensino Aprendizagem em sistemas de trabalho úteis, impulsionadores de autonomia e flexibilidade do aluno aliados à metodologia do Trabalho de Projeto como uma prática centralizada no papel dos alunos enquanto responsáveis e produtores.

- Programação de um Trabalho de Projeto interdisciplinar e transversal de forma inclusiva a outras áreas do conhecimento.
- Promoção das artes e da sua importância através da exploração e experiência de Arte Urbana – Pintura Mural de forma a ir ao encontro dos interesses dos alunos.
- Representar, divulgar, preservar e sensibilizar para o Património local e natural da localidade da escola, tão importante para a sociedade, natureza e envolventes
- Acompanhamento diversificado de ferramentas que promovam a criatividade através de elementos impulsionadores de cultura visual e artística

Esclarecida a pergunta de partida e a problemática geral e fundamentando esta Investigação - Ação no âmbito de um processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Visual, desenvolveu-se uma metodologia de Trabalho de Projeto interdisciplinar e transdisciplinar com intuito de divulgar e sensibilizar para a preservação do Património natural local através da prática artística.

Atendendo às já referidas vulnerabilidades observadas nos alunos no início da PES, propôs-se assim, com o assentimento e acompanhamento da professora orientadora, uma Unidade Didática que consistiu na conceção e execução de um projeto de Pintura Mural a realizar no espaço escolar. Esta pintura foi concebida através de um Trabalho de Projeto e teve por tema o Património natural e local existente na proximidade da escola, designadamente o Paul de Manique do Intendente. Com o projeto procurava-se, não apenas sensibilizar para a preservação da natureza, mas também valorizar o Paul como elemento identitário importante na comunidade local.

Para o desenvolvimento do Trabalho de Projeto interdisciplinar aliou-se a disciplina de Educação Visual à Educação Tecnológica, abordando as aprendizagens dos meios comunicativos e de multimédia; e as aprendizagens essenciais (2018) visando o Perfil do aluno da disciplina de Educação Visual.

Finalmente, procurou-se que esta Unidade Didática promovesse a criatividade, a autonomia e a Cultura Visual dos alunos.

Objetivos Principais:

- Proporcionar uma experiência de intervenção de Pintura Mural num espaço público de grande dimensão, alterando o suporte e os meios que os alunos habitualmente usam;

- Dar a conhecer os elementos do Património local natural, designadamente a Bio e Geodiversidade do Paul de Manique do Intendente, e sensibilizar para a sua preservação;
- Valorizar o Património local natural, reconhecendo o seu papel no sentimento de pertença e identidade da Comunidade;
- Educar para a Cidadania, desenvolvendo hábitos de trabalho em equipa e promovendo a cooperação na execução de um projeto coletivo;
- Promover a interligação de várias áreas do saber num projeto interdisciplinar;
- Através do Trabalho de Projeto, desenvolver a autonomia, a responsabilidade e o sentido crítico dos alunos;
- Desenvolver a Criatividade dos alunos, colocando desafios e “problemas” a resolver no contexto de projeto;
- Desenvolver a Cultura Visual, através da exploração de redes sociais, vídeos e imagens como fontes de conhecimento;
- Trabalhar a inclusão, a solidariedade e a empatia.

Estes objetivos vão ao encontro das Aprendizagens Essenciais da disciplina de EV, bem como, genericamente, do Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória.

Acreditamos, tal como defendido pela Unesco (2006) que:

todos os seres humanos têm potencial criativo. A arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparáveis, em que o educando participa activamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos (...) A iniciação dos educandos nos processos artísticos, desde que se incorporem na educação elementos da sua própria cultura, permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma “bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e acção. Além disso, 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. (UNESCO, 2006, p.6)

4.2.1 Procedimentos da Investigação e Instrumentos de pesquisa

Como se referiu, esta investigação fundamentada pela questão de partida: - **“Como pode a Pintura Mural contribuir para a exploração do Património natural local, no âmbito do ensino das Artes Visuais?”** acompanhou a implementação de uma Unidade Didática que consistiu num Trabalho de Projeto conducente à realização de uma Pintura Mural sobre o tema do Património natural local. Foram realizados vários momentos de análise e pesquisa de acordo com os procedimentos da I-A.

Como se referiu, sendo a investigação-ação a metodologia utilizada no presente estudo, seguiram-se os passos propostos por LaTorre (2005): planificação, ação, observação e reflexão.

Assim, cronologicamente, esta investigação partiu da observação realizada na PES, a partir da qual se diagnosticaram algumas fragilidades nos alunos. Posteriormente, planificou-se uma extensa Unidade Didática que se pôs em prática entre 15 de março e 23 de junho de 2021, durante a qual se procedeu regularmente à recolha de dados, seguindo a sua análise e tratamento, reflexões e conclusão.

Recolha de dados:

Observação direta e participativa:

- Observação direta do ambiente das aulas, relação com a professora orientadora e com os colegas.
- Registo em diário de bordo da observação direta e participativa.
- Observação direta e participativa dos alunos em atividades paralelas realizadas no âmbito do Projeto Paul Natura – Conhecer para Proteger, de que fui responsável, designadamente: *Workshop* de “Técnicas de Impressão Direta e *Frottage* das Folhas do Paul de Manique do Intendente” e Exposição dos trabalhos resultantes deste *Workshop* no dia 16 de outubro de 2020; Visita ao Paul de Manique do Intendente; leção de uma aula exterior no Paul de Manique.

Inquéritos e questionários:

- Realização de um Inquérito para que os alunos se dessem a conhecer, aplicado no início do ano letivo, respetivamente no 1º período
- Prova diagnóstico de conteúdos da disciplina de Educação Visual aplicado aos alunos no início do ano letivo

- Questionário aplicado aos alunos no final do ano letivo sobre o decorrer do trabalho de projeto
- Auto-avaliação dos alunos

Outros documentos relevantes:

- Memórias expositivas dos trabalhos
- Avaliação formativa e qualitativa dos trabalhos

No âmbito deste estudo, a investigação teve como base a recolha destes dados, e foi desenvolvida através do método da observação direta e participativa, utilizada ao longo de toda a PES. Ao longo do ano letivo foram registadas no diário de bordo ideias, reações, reuniões de departamento, o decorrer das aulas, a relação dos alunos às atividades propostas, e considerações individuais da investigação-ação.

O diário de bordo como uma reflexão diária, permitiu dar vida e realidade à observação direta e participativa, apresentou-se como uma ferramenta metodológica na investigação-ação, indispensável para o registo escrito e visual das propostas didático-pedagógicas, descritas no início, no decorrer e no final da investigação. Portanto, esta descrição permitiu a análise da observação direta e participativa das aulas, do comportamento dos alunos, da participação pedagógica, das atividades curriculares, o desenrolar do projeto, as propostas curriculares, as reações das aprendizagens e emoções dos alunos perante essas mesmas propostas, o planeamento das aulas e notas pessoais, proporcionado a recolha desses dados, como memórias pessoais, coletivas, seletivas e intencionais, possibilitando uma prática investigativa crítico-reflexiva.

Entretanto, a recolha de dados a partir de inquéritos e questionários foi essencial para a investigação. Realizaram-se vários momentos de recolha da “voz” e da opinião dos alunos, através de inquéritos, testes diagnósticos, autoavaliações dos alunos e questionários que foram posteriormente estudados e analisados.

Paralelamente, realizou-se uma análise documental estruturada de outros documentos escritos que acompanharam todo o processo, tais como relatórios, projeto educativo, projeto curricular de turma, planos de atividades e avaliações.

O cruzamento destes dois tipos de dados – inquéritos realizados por mim vs. planificações e documentos próprios da disciplina - contribuiu para o aprofundamento da investigação, comparando respostas e *feedbacks* dos alunos, propondo melhorias metodológicas e pedagógicas através da observação dos dados e reflexão dos mesmos, identificando se as dificuldades dos alunos foram superadas ou não, e o que se poderia vir a melhorar.

Como se referiu, a investigação-ação é um estudo de observação e participação, concretizado de acordo com registos, documentos, pesquisas, experiências e dados. É fundamentada por processos de pesquisa no decorrer da prática, e essas informações obtidas através dos dados recolhidos servem para compreender, refletir e eventualmente alterar a própria prática (Latorre, 2005).

De modo cronológico, realizou-se no início do ano letivo, um inquérito e uma prova diagnóstica qualitativa às duas turmas do 8º ano com quem foi realizada a PES. O inquérito teve o intuito de conhecer as considerações dos alunos pela disciplina, pelas manifestações de pintura e desenho e pelo Património local natural, enquanto a prova diagnóstica teve como objetivo identificar as dificuldades dos alunos, contribuindo como dados prévios, para definir estratégias e fundamentar métodos de ensino-aprendizagem adaptados a cada uma das turmas.

O procedimento seguinte foi a reflexão sobre os inquéritos e testes de diagnóstico realizados com os alunos da turma A e B do 8.º ano.

Durante todo o processo de ensino-aprendizagem realizou-se, como se referiu, um registo de observação direta e participativa das reações dos alunos no decorrer do trabalho de projeto, incidindo sobre as dificuldades dos alunos e as formas encontradas para a sua superação.

A avaliação formativa e sumativa, realizada na disciplina de Educação Visual também foi elemento de estudo. Por outro lado, o processo de autoavaliação aos alunos foi outro método de recolha de evidências, que possibilitou refletir sobre o desempenho dos alunos, saber os benefícios que os trabalhos trouxeram, relacionar o que os alunos identificaram com o que nós concluímos.

Consideramos, como Teresa Estrela *et al.* (2015) que a avaliação promove as aprendizagens dos alunos. Quer a avaliação, como a autoavaliação e a heteroavaliação são cruciais para o processo estruturador das aprendizagens.

A avaliação formativa para os investigadores anglo-saxónicos, por exemplo, é desenvolvida como um sistema de orientação e apoio, enquadrada na concretização dos trabalhos pedagógicos, na resolução de tarefas, na comunicação com os alunos, melhorando as suas aprendizagens (Fernandes, 2006). O autor defende a ideia da avaliação formativa como uma das práticas avaliativas importantes para a integração de aprendizagens, visto que, por meio dela, é possível regular, acompanhar individualmente, motivar os alunos e fazer classificações justas.

Não sendo um elixir para os males dos sistemas educativos, a avaliação formativa é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social (Fernandes, 2006, p.45).

A avaliação formativa, registada por observação direta e diário de bordo, consistiu, portanto, no *feedback* dado aos alunos, acompanhando o seu desempenho e autonomia, criatividade, cooperação, atenção, aprendizagem de arte e recuperação de dificuldades, contribuindo para a sua motivação e autoestima. Possibilitou ainda que os próprios alunos entendessem que os processos de aprendizagem são diferentes para todos, permitindo uma avaliação justa para todos os alunos no desenrolar do projeto.

Por fim, o último momento de recolha de dados foi um questionário entregue aos alunos no fim do ano letivo, especificamente na última semana de aulas do 3º Período. Este questionário destinava-se a compreender a relação dos alunos com o projeto, as dificuldades superadas (ou não) os processos criativos, e o êxito das metodologias e estratégias empregues ao longo da PES, nas várias atividades letivas propostas.

4.2.2 Contexto da Investigação no âmbito da PES

O contexto desta investigação experimental e científica enquadrou-se na prática de ensino supervisionada do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, realizada no ano letivo de 2020/2021, com as turmas do 8.ªA e do 8.º B da Escola Básica Integrada de Manique do Intendente, na disciplina de Educação Visual, com 16 alunos em ambas as turmas. O fato de se ter realizado em duas turmas do mesmo ano letivo, possibilitou a criação de um projeto único, mas coletivo, trabalhando os mesmos conteúdos programáticos, permitindo, porém,

experiências de lecionação diferentes, quanto a estratégias de ensino e também quanto a reações e desempenho dos alunos.

No início do ano letivo, as reuniões com o conselho de ano e com a professora titular da disciplina, tornaram possível a organização de um projeto de Pintura Mural, segundo uma metodologia de ensino em Trabalho de Projeto integrada nas duas turmas. Esta proposta pressupõe uma abordagem interdisciplinar na Unidade de Trabalho III, implementando aprendizagens inovadoras e experimentais, pretendendo envolver os alunos na disciplina, nas artes e na escola.

A necessidade e proposta do desenvolvimento de uma pedagogia projetual foi ao encontro do Projeto Educativo¹⁴ do Agrupamento de Escolas do Alto da Azambuja, “Educar para os valores”, entre o ano de 2019 e de 2023. Nas opções curriculares estruturantes deste documento é apresentada como promoção de aprendizagens a valorização das artes enquanto trabalho prático e experimental; o desenvolvimento de competências de pesquisa; a valorização do património da comunidade, do local e as componentes da natureza, a participação de matérias da atualidade e a dinamização do trabalho de projeto enquanto promotor de responsabilidade e autoria.

Entrelaçando as propostas promotoras de aprendizagem, segundo o agrupamento, com os domínios organizadores das Aprendizagens Essenciais da disciplina de EV (Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação) planificou-se a Unidade Didática lecionada - o trabalho de projeto de Pintura Mural articulado com o Património natural local como tema – envolvendo o espaço e a comunidade escolar, através de saberes transversais, e simultaneamente combatendo determinadas vulnerabilidades encontradas nas duas turmas.

O projeto, intitulado “**Representar o Paul Natura**”, foi, portanto, delineado para duas turmas do mesmo ano letivo, apoiado pela Direção da Escola e pela Câmara Municipal da Azambuja.

Destaca-se o uso da pedagogia de Trabalho de Projeto em ambiente escolar como uma prática centralizada no papel dos alunos enquanto responsáveis e produtores, como promoção de atividades de sensibilização e promoção do Património local e natural do concelho e a divulgação do mesmo por via de uma manifestação artística contemporânea.

Vasconcelos (2011) defende a metodologia de Trabalho de Projeto centrado no aluno como investigador. Esta metodologia deve proporcionar conhecimento multidisciplinar, saber

¹⁴ Fonte: <https://aealtoazambuja.wixsite.com/index/documentos>

cooperativo, centrado na resolução de um assunto, de modo integrado, aliando grupos heterogéneos. As competências que o aluno pode desenvolver sobre uma metodologia de Trabalho de Projeto, de acordo com esta autora:

- conhecer a diversidade do ser
- ter consciência da responsabilidade social
- elaborar conteúdos estéticos e éticos
- desenvolver o sentido de pesquisa e motivação
- estimular a interação com o ambiente
- promover fins sociais da educação
- ganhar aptidões de autossuficiência
- estimular a criatividade.

A implementação de um Trabalho de Projeto com as turmas do 8.º A e do 8.º B implicou a planificação e programação das aulas e das atividades com ele relacionadas. A metodologia de investigação-ação no projeto educativo permitiu uma planificação gradual, progressiva de atividades que promovessem o processo de ensino-aprendizagem.

No contexto da PES foram planificadas e programadas três unidades de trabalho incluídas na concretização do Trabalho de Projeto “Representar o Paul Natura”, a unidade de trabalho I (“Luz/cor”); a unidade de trabalho II; (“Preparação para a Pintura Mural”) e a unidade de trabalho III (“Execução da Pintura Mural”). As últimas duas unidades de trabalho foram em contexto interdisciplinar com a disciplina de ET.

5º CAPÍTULO: PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

5.1 Caraterização do Agrupamento de Escolas da Azambuja: EBI Manique do Intendente.

A vila milenar de Manique do Intendente no concelho de Azambuja é histórica e cheia de espaços agradáveis e com uma grande carga patrimonial. Em tempos, a vila foi intitulada “Alcoentrinho”. No final do século XVIII foi oferecida a Diogo Inácio de Pina de Manique, pela rainha D. Maria I. Este desejava realizar uma sumptuosa cidade e concretizar o Palácio de Pina Manique, mas devido à sua morte o plano foi cancelado, e apenas foi concretizada a capela do palácio, que posteriormente se transformou na igreja matriz da vila.

A Escola Básica Integrada de Manique do Intendente (Sede) faz parte do Agrupamento de Escolas do Alto de Azambuja, do qual fazem parte outros dois estabelecimentos de ensino: o Jardim de Infância de Manique do Intendente e o Centro Escolar de Alcoentre. A EBI de Manique do Intendente localiza-se na freguesia de Manique do Intendente, pertencente ao concelho de Azambuja, a 70km de Lisboa.

A escola tem Bar/Sala de Convívio para os alunos e docentes, Papelaria e Reprografia, Refeitório, sala de Associação de estudantes, um Auditório, salas de aula e salas específicas para Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical e Laboratório de Ciências, um gabinete de Serviço Escolar de Apoio Educativo, Sala de TIC, Sala do “Futuro”, Laboratório, uma arrecadação de audiovisuais e salas próprias para pessoal docente e não docente. Este estabelecimento de educação e ensino possui um conjunto de serviços disponíveis tais como, Biblioteca Escolar, Centro de Apoio à Aprendizagem, Programa Eco Escola, Projetos Educativos, Ensino Especial, Proteção e Prestação de Socorros, entre outros.

Existem vários clubes de que a escola dispõe, tais como Desporto Escolar, Ciências, Música e Línguas, o Projeto Educativo de Agrupamento promove vários projetos: Sala do Futuro, “Labmóvel” – Laboratório Municipal de Inovação, Projeto Rios (Parceria com a Universidade Lusófona); Projeto Paul NATURA – CONHECER para Proteger (Parceria com a Universidade Lusófona – Projeto Financiado pelo Fundo Ambiental), PIICIELT (Plano Integrado Inovador de Combate ao Insucesso Escolar de Lezíria do Tejo), Formação aos membros da Comunidade Educativa (Programa parentalidade positiva, serviços de psicologia e animação cultural), entre outros.

A instituição que permitiu a presente investigação, usufrui de muito espaço verde e procura estar sempre envolvida em diversos projetos. Os dados seguintes aqui apresentados estão incluídos na caracterização do Agrupamento, realizada no ano de 2019, que é composto por 40 professores, maioritariamente docentes efetivos na escola, um técnico especializado na área de psicologia educacional, o pessoal não docente é constituído por 20 assistentes operacionais e 34 assistentes de serviços administrativos. Não há a presença de uma Associação de Estudantes, mas existe uma Associação de Pais e Encarregados de Educação.

A EBI de Manique do Intendente possui poucos alunos¹⁵, cerca de 330, distribuídos pelo 1.º, 2.º e 3.º ciclos. No 3º Ciclo existem 2 turmas de 7º ano, o 7ºA tem 13 alunos (é uma turma articulada com o Conservatório de Música de Santarém), o 7ºB é composto por 16 alunos, os alunos do 8º ano também são divididos em 2 turmas, o 8º A tem 16 alunos, e o 8ºB igualmente, já o 9º ano é formado por 25 alunos e é turma única. Sabe-se que em geral os alunos que estudam na escola vêm de terras vizinhas, como: Maçussa, Alcoentre, Casais de Além, Quebradas, Arrifana, Vila Nova de S. Pedro e Arrouquelas.

Constata-se a vinda de alunos estrangeiros (Brasil, Angola, Nepal e Afeganistão) para a EBI de Manique do Intendente. Os comportamentos na sala de aula e noutros espaços da escola pelos alunos são adequados e prudentes. No geral os alunos têm algumas dificuldades de aprendizagens, revelando falta de ambição e esperança por uma vida académica. A média dos encarregados de educação mostra baixa escolarização e situação económica desfavorável. A população envelhecida apresenta baixa natalidade e relativamente à mobilidade está sujeita a uma cobertura reduzida de transportes públicos (Agrupamento de Escolas do Alto de Azambuja, 2020).

¹⁵ Dados correspondentes ao ano letivo 2020/2021, disponibilizados pela Direção escolar

5.1.1 Projeto educativo do Agrupamento de Escolas do Alto da Azambuja

Verifica-se alguma persistência do Agrupamento de Escolas do Alto da Azambuja em valorizar questões ambientais e patrimoniais e o constante apoio que a Câmara Municipal de Azambuja oferece nesta área. A EBI de Manique do Intendente é uma instituição de ensino que tem como objetivo formar e desenvolver cada indivíduo, promovendo as aprendizagens através da valorização das línguas, matemática, ciências, humanidades, desporto, artes e informática.

A valorização das questões ambientais e patrimoniais do concelho, já promovida pelo Agrupamento de Escolas de que a EBI de Manique do Intendente é escola sede, foi o principal apoio do Trabalho de Projeto: - **“Representar o Paul Natura”** no contexto da PES. As principais ações orientadoras de ensino do Projeto Educativo deste agrupamento são as seguintes:

- Promover trabalhos que desenvolvam a autonomia e a flexibilidade do aluno;
- Diminuir a avaliação sumativa e aumentar contextos de avaliação formativa;
- Aplicar instrumentos de avaliação diversificados;
- Aplicar novas práticas de ensino;
- Realizar atividades experimentais;
- Promover os professores com formações para o desenvolvimento da prática docente;
- Reforçar a interdisciplinaridade de disciplinas e conteúdos;
- Valorizar ações de sensibilização para cuidar do património natural local, pertencente ao Alto Concelho da Azambuja;
- Promover visitas de estudo com o intuito de apresentar uma atitude responsável aos alunos e recorrer a trabalhos de acordo a uma metodologia de trabalho de projeto.

O Agrupamento de Escolas do Alto da Azambuja define também no seu Projeto Educativo a sua Missão, Valores, Avaliação e Lema, apresentados da seguinte forma:

Missão:

- Contribuir para um ensino inovador;
- Proporcionar uma educação organizada para a formação de cidadão ativos, sociais e ambientais;
- Promover a participação de atividades com a comunidade educativa e espelhar o espírito de solidariedade

- Possibilitar a participação da comunidade e das famílias em ambiente escolar
- Ter responsabilidade em criar igualdades de oportunidades nas escolas para todos os alunos, integrando-os na proteção do Decreto de lei 54 da Inclusão

Valores:

- Liberdade, integridade e responsabilidade
- Participação e cidadania
- Exigência e excelência
- Curiosidade, reflexão e inovação

Avaliação:

- A avaliação é relativa à prática do Projeto Educativo, no final de cada período letivo, analisado pelos docentes e outros administrativos da escola, realizando uma autoavaliação de critérios e reflexões do projeto mediante a sua execução e resultados. Os concelhos pedagógicos e o conselho geral reúnem-se no fim de cada ano letivo para ponderar os resultados e proporcionar estratégias a melhorar.

De acordo com Projeto Educativo, o agrupamento deve ser

um palco onde se possam estabelecer pontes e lembrar todos os intervenientes que todos somos atores nesta peça de teatro, com papéis diferentes, com responsabilidades diferentes, mas com um objetivo comum: criar uma cultura de oportunidade educativa vasta, flexível e rigorosa, com espaço para os valores humanísticos, patrimoniais, democráticos e solidários, num Agrupamento que se pretende inclusivo. Caminhamos lado a lado, num caminho que se faz, caminhando de forma autónoma e responsável, para o desenvolvimento de cidadãos ativos (Agrupamento de Escolas do Alto da Azambuja, 2020, p.12).

5.1.2 - A EBI Manique do Intendente e a sua envolvente

Para além do Património histórico existente na vila de Manique do Intendente existe um Património natural magnífico, o Paul Natura¹⁶. Muito rico a nível de biodiversidade, é um ecossistema composto por relativamente 97 mil metros quadrados, com mais de 180 espécies, das quais se salientam cinco: o junco, a cegonha-preta, o cágado-de-carapaça-estriada, a lontra e o caimão-comum. O Paul é considerado único e protegido pela União das Freguesias de Manique do Intendente, Vila Nova de S. Pedro e Maçussa e pelo Município, que têm desenvolvido projetos e infraestruturas no âmbito de divulgar este espaço natural, preservando ao mesmo tempo o seu ecossistema. Este meio natural, em meados dos anos 80, foi utilizado na plantação do melão. Nos anos 90 deixou de ser cultivado e voltou ao seu ambiente de flora e fauna natural.

A EBI Manique do Intendente tem desenvolvido em âmbito curricular e extracurricular atividades que explorem e divulguem o património local e natural, com objetivos fundamentais a transmitir à comunidade e aos alunos: apreciar e cuidar do Paul.

Como valores educativos, a escola apoia, para o desenvolvimento do currículo, do pensamento crítico e criativo, uma cultura artística, científica e humanista, potencializadoras das Aprendizagens Essenciais. Abordando a interdisciplinaridade, a escola aproveita e dinamiza todos os projetos relacionados com o Paul Natura, como espaço de observação, experimentação e aprendizagem para os jovens. A criatividade e a capacidade de resolução de problemas são também expandidas e potenciadas através de valores que o Património local natural pode promover, explorando a fauna e flora da natureza.

Uma nota importante a adicionar neste estudo, é o facto deste Património local natural ter vindo a ser largamente estudado por equipas de professores e investigadores da Universidade Lusófona em vários projetos de investigação, iniciadas em 2018, contando com o apoio da Câmara Municipal da Azambuja.

¹⁶ Fonte: <http://paulnatura.pt/>



Figura 9. Paul Natura de Manique do Intendente. Fotografia: Paulo Rocha. Fonte: Website oficial do Paul natura <http://paulnatura.pt/>.

5.2. Prática pedagógica na disciplina de Educação Visual

“Eu acho que a disciplina de Educação Visual é importante, porque desenvolve muito as nossas capacidades motoras, faz-nos desenvolver mais a nível mental.”

Aluna do 8.º A.

“Eu não considero importante porque penso que não vou utilizar o que aprendi para a minha vida.” Aluno do 8.º B.

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 visual e plástica 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 (Currículo do Ensino Básico e Secundário.

Aprendizagens Essenciais. Educação Visual –
Ministério da Educação, 2018).

A abordagem do ensino no 3º ciclo do ensino básico organiza-se por Aprendizagens Essenciais¹⁷, apresentadas “como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar” (Artigo nº 3, Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018).

A área disciplinar relacionada com o ensino artístico do 3º ciclo do ensino básico é aplicada pela disciplina de Educação Visual, que tem como objetivos denominados de “Organizadores das Aprendizagens Essenciais”, sendo esses distribuídos por Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação, visto que trabalham essencialmente a comunicação e o mundo visual; a aprendizagem de componentes visuais, (expressões, técnicas, processos artísticos, estruturação do pensamento, perceção estética e construção de cultura visual), conteúdos individuais e coletivos, envolvendo habilidades motoras, cognitivas e sensoriais pertencentes ao Ser humano, interligando-os com as áreas de competências do perfil dos alunos.

O desenvolvimento da PES na disciplina de Educação Visual, nomeadamente na EBI Manique do Intendente, foi proposto pela professora orientadora da presente dissertação, e acordado com a professora orientadora de estágio e a professora diretora da escola. A leção da disciplina na escola é realizada numa sala específica, pela professora orientadora da PES, docente da disciplina de Educação Visual do 7.º, 8.º e 9.º ano do 3º ciclo básico.

A opção pela realização da PES, compreendendo leção e investigação com o 8.º ano, na disciplina de EV, deveu-se ao facto de poder trabalhar com duas turmas, visto que a do 9.º ano era apenas uma. Por outro lado, os conteúdos programáticos do 8.º ano eram bons como ferramentas de integração das artes com ligação ao Trabalho de Projeto proposto, possibilitando uma abordagem mais completa e poder ser comparativa. A carga horária letiva foi atribuída segundo o horário escolar das turmas A e B do 8.º ano, isto é, quarta-feira dois blocos de 45 minutos com o 8.ºA e quinta-feira dois blocos de 45 minutos com o 8.ºB.

¹⁷ Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho

No âmbito das atividades não letivas, deve referir-se a presença em todas as reuniões de Conselho de turmas e de Departamento de Expressões, e a participação noutros projetos transversais, envolvendo as turmas do 8.º ano. A interação com o pessoal docente e as diretoras de turma das respetivas turmas da PES, possibilitaram documentos facultativos com informações essenciais dos nomes dos alunos, idades e fotografias e as suas caraterizações.

As relações cooperativas e dinâmicas entre professor e aluno, foram alvo de incentivo, motivação e empenho para os processos de ensino/aprendizagem, em ambas as turmas do 8.º ano. Promoveu-se o interesse dos alunos pelas atividades propostas, pelo contínuo elogio aos esforços e empenho dos alunos, incentivando-os a desenvolver as suas capacidades criativas e expressivas.

5.2.1 Caraterização das Turmas do 8.ºA e do 8.º B no âmbito da Prática Supervisionada.

No início do ano letivo, foram facultados pelas professoras diretoras de turma do 8.º A e do 8.ºB documentos informativos sobre as turmas, fichas que incluíam o nome de cada aluno, a idade, o encarregado de educação, a fotografia, se possuía escalão e apoio social escolar, necessidades específicas e se necessitavam de aulas de apoio nas respetivas disciplinas, disponibilizando sempre do seu auxílio no decorrer do ano letivo.

Para além de toda a informação disponibilizada para o conhecimento dos alunos, reporta-se a descrição das turmas onde interferimos, com apoio nestes documentos, com o apoio



Figura 10 e 11. Sala de Aula de Educação Visual.

do relato da observação direta e participativa, e sobretudo com o apoio de toda a relação estabelecida com os alunos no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada.

Estas informações permitiram a análise das turmas, com intuito de promover uma investigação precisa, conseguindo ter elementos para relacionar, independentemente de o fato da investigação-ação ser em turmas diferentes.

O currículo da disciplina de Educação Visual tem conteúdos e domínios iguais, mas as estratégias a utilizar foram diferentes. As diretoras de turma do 8.ºA e do 8.º B disponibilizaram documentos oficiais com a organização das turmas e dos seus registos em relação ao desempenho individual de cada turma.

Com os documentos oficiais da organização das turmas e os registos da observação participativa ao longo da PES, passamos à análise desses dados, recolhidos no ano letivo 2020/21.

A **turma do 8.º A** é constituída por 16 alunos, 1 deles transferido para outra escola no 1º Período, sendo que no mesmo Período letivo chegou outro aluno, esse aluno vindo do estrangeiro com nacionalidade nepalesa. Este aluno não falava nem escrevia português, mas fala e escrevia fluentemente a língua inglesa, sendo a única forma de comunicar com aluno. Foram adaptadas medidas seletivas no percurso escolar¹⁸, nos objetivos específicos, apoio psicológico e medidas de suporte para a língua portuguesa à aprendizagem e à inclusão. Em contexto da PES, foram realizados documentos, materiais didáticos traduzidos em inglês para o aluno estrangeiro, e também em português como estratégia de inclusão e facilitadora de

¹⁸ Artig. 28, DL n. º54/ 2018

aprendizagens, afirmando ainda, que em ambiente de sala de aula, a leção era realizada nos dois idiomas.

Distribuição dos alunos por idade e sexo

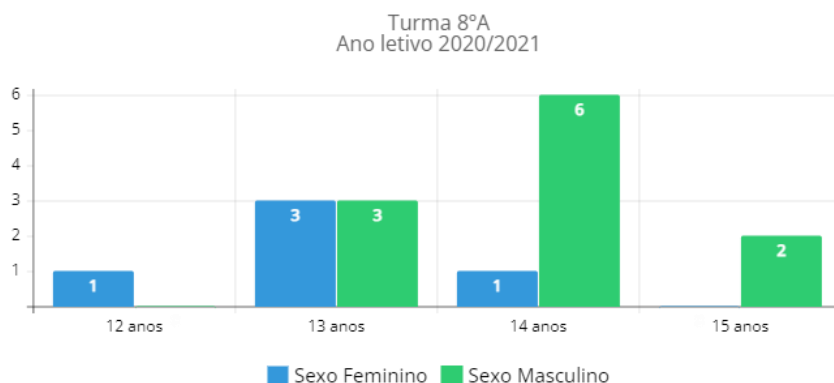


Figura 12. Gráfico da distribuição dos alunos do 8.º A por idade e género.

Identificamos a turma do 8.ºA como sendo uma turma mista, composta por 6 raparigas e 10 rapazes, como podemos na figura 12. Este gráfico apresenta o número de alunos à esquerda em relação às suas idades e género, que variam entre os 12 e os 15 anos com uma média de idades entre os 13 e os 14 anos, sendo que 1 dos alunos tem 12 anos e 2 alunos têm 15 anos.

A turma é constituída maioritariamente por alunos que estão nas mesmas turmas desde o 5.º. De acordo com a “Relação de Alunos” na caracterização da turma, três alunos têm Necessidades Específicas (NE), e dentro desse grupo um deles tem NEE (Necessidades Educativas Específicas), ou seja, muitas dificuldades de leitura e compreensão de aprendizagens, necessita de um reforço de atenção e leitura do que é ditado em aula, porém o aluno tem muito interesse na disciplina de Educação Visual e os outros 3 alunos têm também a disciplina de Religião e Moral (RM).

A média da turma é de 75% nível de sucesso, mediante à disciplina de Educação Visual o desempenho também foi revelado como satisfatório, porém não existem problemas disciplinares, o comportamento e o aproveitamento das aprendizagens são satisfatórios. Relativamente às considerações da turma em relação à disciplina de EV, foi identificado a partir dos questionários do início do ano letivo de que gostavam muito da disciplina e a consideravam essencial na escola, levantou-se também no inquérito que gostavam de desenhar mais do que pintar, porque não tinham experimentado outras expressões, e através da observação participativa, analisou-se que os alunos só conheciam técnicas de pintar convencionais e materiais mais comuns, considerando-as aborrecidas.

Entretanto, a turma demonstrou especial esforço e dedicação na conclusão do projeto, apesar de se verificar nas atividades complementares muita demora na sua concretização e pouca autoestima nas ideias apresentadas.

Respetivamente à **turma do 8.ºB**, analisamos o seguinte, a turma é composta por 16 alunos, tendo um deles sido transferido para a escola no início do 3º Período, com nacionalidade brasileira, contudo não lhe foram implementadas medidas adicionais às aprendizagens.

Conforme exemplificado na Figura 13, o gráfico apresenta-nos o número de alunos à esquerda em relação à idade e o sexo respetivo, verifica-se que a turma é composta por elementos mistos, constituída especificamente por 5 raparigas e 11 rapazes, as idades alteram-se entre os 12 anos e os 14 anos, sendo que 11 alunos têm 13 anos, 3 alunos têm 14 anos e 2 alunos têm 12 anos.

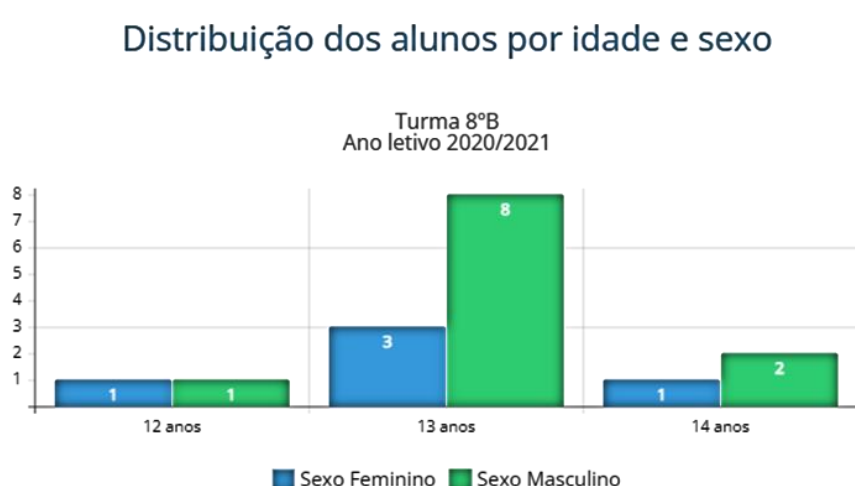


Figura 13. Gráfico de distribuição dos alunos do 8.º B por idade e género.

Em maioria, estes alunos estão nas mesmas turmas desde o 5.º ano. O documento da Relação de alunos descreve que quatro estão em situação de Necessidades Específicas (NE) e três estão inscritos em Religião e Moral (RM), não existindo nenhum em NEE (Necessidades Educativas Específicas). As medidas universais e seletivas foram exercidas de acordo com as necessidades de cada aluno, assim como o apoio psicológico.

O balanço relativamente ao aproveitamento geral da turma é bom, assim como o comportamento. Relativamente ao desempenho na disciplina de EV na maioria dos alunos constata-se no ano anterior e no 1º período como satisfatório, porém no inquérito implementado no início do ano letivo, a respeito da disciplina de Educação Visual em contexto da PES, os

alunos afirmam, em maioria, que gostam da disciplina e a acham muito importante, encontrando algumas respostas adicionais de que apesar do gosto pela disciplina, considerarem que não sabem desenhar, ou pintar. Foi constatado, na observação participativa que se mostravam bastante inseguros e não colaboravam uns com os outros.

Todavia, o nível motivacional e empenho dos alunos ao longo da PES, foi bastante impulsionador e gratificante, promovendo o desenvolvimento do projeto.

Destaca-se o interesse de ambas as turmas pelas atividades propostas, providenciando uma melhoria nos resultados a nível do pensamento autónomo, criativo e crítico.

5.3 Representar o Paul Nura, um Trabalho de Projeto em três unidades de trabalho

Articulando a dinâmica da investigação com as aprendizagens essenciais ao Perfil dos Alunos à saída do ensino básico, propôs-se uma metodologia de Trabalho de Projeto dividido em três unidades de trabalho sendo que, nas últimas duas são abordadas de uma forma interdisciplinar e em cada uma das unidades se trabalhavam determinadas fragilidades diagnosticadas previamente nas turmas do 8.ºA e do 8.ºB e que serão referidas mais à frente. Os objetivos gerais destas três unidades de trabalho eram assim:

- Articular conteúdos de aprendizagem teóricas estruturados na prática da experiência individual.
- Explorar o pensamento reflexivo e crítico, ganhar autoestima e originar ideias, desenvolver as atividades autonomamente e explorar a imaginação e a criatividade.
- Experimentar práticas de atividades no âmbito das artes visuais de modo cooperativo
- Conhecer aspetos comunicativos, culturais, visuais, linguagens e contextos históricos e contemporâneos das artes visuais.

As duas primeiras unidades de trabalho (Unidades de Trabalho I e II) implicaram um conjunto de etapas curriculares e de desenvolvimento de propostas finais para a execução da Pintura Mural explorada na Unidade de Trabalho III. Em todas as atividades foi abordado o tema do Património natural local e a exploração de técnicas e elementos em contexto da pintura mural.

O projeto foi planeado para se culminar na realização de uma Pintura Mural, abordando vários conteúdos temáticos e técnicas correspondentes à educação artística e respetiva disciplina, sendo esses:

- A temática da luz/cor
- Representações bidimensionais e tridimensionais
- Configuração figura-fundo
- Composições visuais
- Expressões de recortes e colagem
- Desenho de observação
- Representação do contorno do objeto
- Impressões indiretas
- Tipologia de moldes
- Elementos de comunicação visual
- Desenvolvimento de um projeto
- Exploração de um dossiê digital
- Manifestações artísticas
- Técnicas de Pintura
- *Stencil*

De modo a estas temáticas dialogarem com o Paul de Manique do Intendente, promoveram-se várias experiências práticas de Artes Visuais, nas duas primeiras Unidades de Trabalho, tendo sempre como finalidade a preparação de um projeto de Pintura Mural. Estas atividades foram planeadas de modo a combater da falta de decisão própria, à tomada de consciência autónoma, ao desenvolvimento de autoestima e incentivo criativo e ao conhecimento da cultura visual e artística, problemas detetados nas duas turmas que se aprofundará mais à frente.

A planificação letiva do Trabalho de Projeto a realizar com os alunos do 8.ºA e do 8.º B, teve como base o nível programático de conteúdo em planificações a médio e longo prazo, em conformidade com a Professora orientadora da disciplina de EV, sendo que, durante a sua deliberação, foram alteradas sempre que se considerava necessário, de acordo com a metodologia da I-A.

Como argumenta Eisner (2002) “When working with students, surprise is always present to some degree. Therefore, the need for improvisation by the teacher is always necessary. The surest road to hell in a classroom is to stick to the lesson plan, no matter what.” (p.48).

A planificação das aulas, caracterizadas também na planificação geral, incidiram como processos de ensino-aprendizagem, registados através de notas pessoais sobre desempenhos, atitudes, reações dos alunos e retificação de estratégias metodológicas a melhorar, manter ou modificar nas seguintes aulas.

A planificação do Trabalho de Projeto inclui a avaliação, como meio de aprendizagem, tomando como referência os documentos dos critérios de avaliação da disciplina, segundo as Aprendizagens Essenciais ao Perfil do Aluno à Saída do Ensino Básico, organizada em domínios cognitivos e socio-afetivos, como várias vezes se referiu.

A intervenção da planificação e programação do Trabalho de Projeto em ambiente de PES, teve em atenção as aprendizagens transversais da educação em artes visuais (Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação), em três Unidades de Trabalho, que compunham a metodologia de Trabalho de Projeto e a interdisciplinaridade e que foram:

- Unidade I - “Luz/cor”;
- Unidade II - “Preparação para a Pintura Mural”
- Unidade III - “Execução da Pintura Mural”

Como também se referiu, as três Unidades de Trabalho foram propostas pelo estudo prévio de análise de documentos, inquéritos e provas diagnósticos, registos fotográficos e pessoais, observação direta e participativa e elaboração de um *Workshop*.

Em resposta à reflexão obtida a partir de todos estes elementos, as três unidades de trabalho promoveram atividades de exploração de materiais naturais do Paul; novas técnicas artísticas; desenvolvimento de próprios materiais para uso técnico e expressivo; aulas em contato com a natureza/património; visita de estudo ao Património natural local; compreensão e visualização de meios digitais, incluindo rede social como promoção da cultura visual; discussões argumentativas entre aluno/aluno e aluno/professor e apoios específicos dependente da dificuldade de cada aluno.

Nestas Unidades de Trabalho, distinguiram-se, pela sua complexidade as aprendizagens interdisciplinares, transversais e múltiplas, proporcionando conhecimento de acordo com as particularidades dos alunos.

Selecionaram-se para o efeito, materiais e recursos didáticos de acordo com as características dos alunos complementares aos conteúdos programáticos. Foi possível refletir na investigação no “terreno”, a importância, curiosidade e disposição dos alunos em conhecer as matérias e temas abordados em sala de aula.

Nas duas turmas a investigar, observou-se o que se demonstra cada vez mais na atualidade: a influência das redes sociais e a necessidade de imagens interativas na vida dos jovens. Pelo meio de observações diretas e participativas em ambiente de sala de aula e recinto escolar, afirmamos a presença imensa dos meios comunicativos, as redes sociais e as visualizações de vídeos e música nos alunos, não só nos abrangidos por esta investigação, mas em geral do 2º e 3º ciclo básico.

O interesse pelo tecnológico e digital que os jovens demonstram, nomeadamente nas turmas do 8.ºA e do 8.ºB, incide muito especificamente sobre rede social *TikTok*. Estes alunos têm a necessidade constante de ver e fazer pequenos vídeos e o consumo musical eletrónico. Nestes media globalizados, a cultura é dinamizada a grandes velocidades, uma cultura de massas, de natureza consumista e presa a uma realidade virtual, sendo que os nossos alunos acreditam e são influenciados pela sua Cultura Visual. São por isso influenciados por valores e escolhas preconcebidas, sem a necessária crítica construtiva e a interpretação de imagens.

O que se constata é que essa cultura visual virtual cumpre o seu objetivo, chamar a atenção do observador ao conteúdo, influenciando o modo de pensar, vestir, comer e agir, por estratégias de entretenimento e modas globais, afetando o pensamento crítico-reflexivo e divergente dos jovens. Tendo isto em conta, exploraram-se diversos recursos didáticos, reinterpretando-os pela cultura visual artística, procurando relacionar a lógica dinâmica de processamento de imagens com domínios artísticos e culturais.

Portanto, decidiu-se abordar outra forma de consumir cultura visual virtual, a saber: um modo reflexivo de armazenamento de informação, de exploração visual, de conhecimento de história de arte e de aprendizagem de conteúdos programáticos da disciplina a lecionar. Transportando estes saberes para a sala de aula, as explorações de artistas do *TikTok* foram essenciais para a aprendizagem do tema da cor, assim como, apresentações multimédia

(*PowerPoint*); *blogs* e páginas de *internet*; dossiês digitais e apresentações de pequenos filmes, imagens e músicas. Trabalhando com os alunos competências de aprendizagem da educação artística:

- consciência de variedade de culturas,
- modos de interpretação de imagens de obras artísticas históricas e contemporâneas,
- crítica construtiva e o diálogo
- a conotação e denotação do que uma imagem suporta,
- desenvolver a investigação individual,
- promover a pesquisa e proporcionar uma visão reflexiva e seletiva de informação fiável.

É fundamental entender que cada indivíduo tem de pensar por si próprio e questionar sempre o que está à sua volta. Os recursos didáticos utilizados na investigação-ação cativaram os alunos, por entrar no meio do conhecimento deles, captando a sua atenção e interesse em novos saberes, resultando em melhorias de aprendizagem. Foi possível relacionar essas intervenções multimédia propostas aos alunos, com observações de aulas anteriores, concluindo que os estímulos visuais e cognitivos de curto prazo e interativos provocam motivação dos alunos. No entanto é importante não esquecer a dinamização dos conhecimentos curriculares entregues em suporte físico aos alunos, suporte de papel, manuais, fichas, outros livros, entre outros como meios fundamentais de aprendizagem.

Consolida-se que a pedagogia artística tem um papel fundamental na transmissão de cultura visual. Na sua leitura, compreensão e conexão com outros domínios, coloca-se em questão a pedagogia artística e a sua relação com a cultura visual. Freedman (2003) defende as Artes Visuais como um conjunto de manifestações artísticas com influência no mundo, portanto é inevitável a sua presença nas sociedades. Estudar as manifestações artísticas permite compreender a importância de decodificar mensagens, e aceitar outras visões de comunidades de outras épocas históricas, compreender outros pontos de vista.

Em todo o percurso realizado nas três unidades de trabalho, foram criados pela autora outros recursos e materiais didáticos para o desenvolvimento do Trabalho de Projeto, tais como: fotografia, moldes de cartão, elementos vegetais do Paul de Manique do Intendente, fichas de apoio às aprendizagens, com imagens de obras artísticas, quadro de giz, cartolinas, sobras de papel, entre muitos outros. Estes foram recursos fundamentais para a interação com os alunos e temas curriculares assim como, para todo o processo de ensino/aprendizagem.

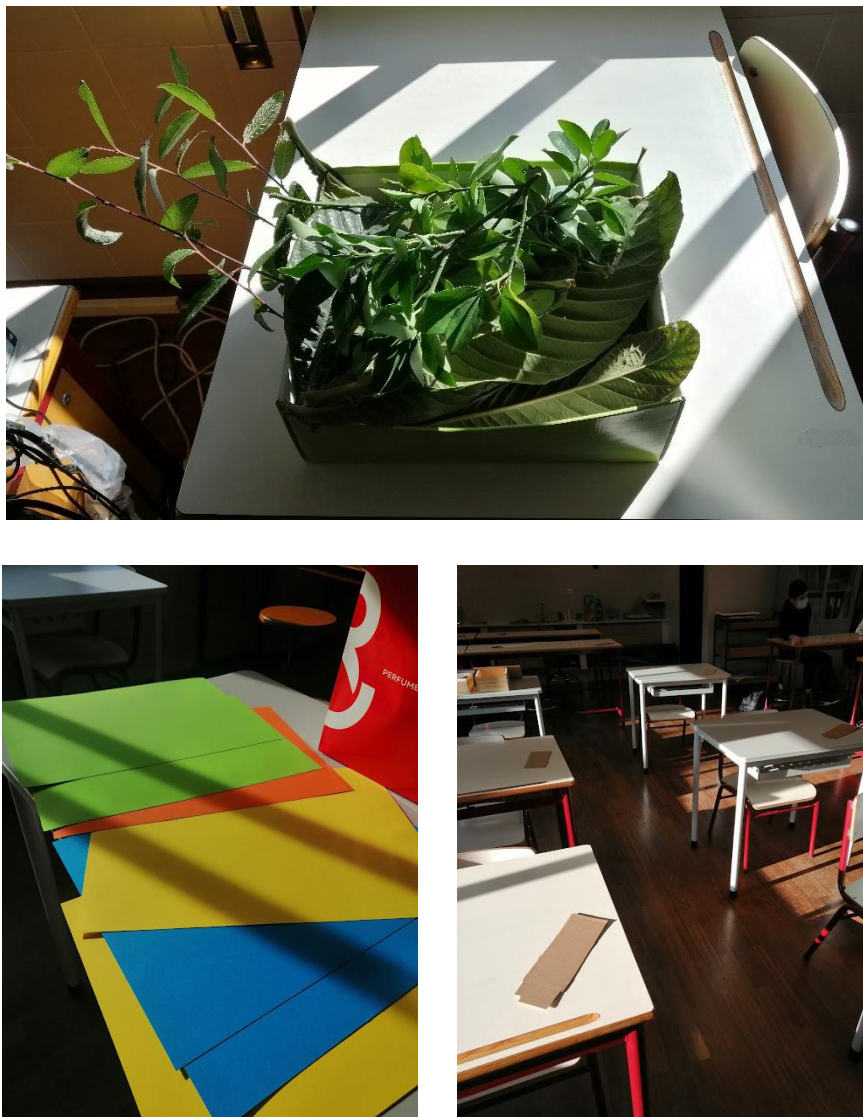


Figura 14,15 e 16. Recursos didáticos para o Trabalho de Projeto: "Representar o Paul Natura".

“...the teacher needs to behave like an environmental designer, creating situations that will, in turn, create an appetite to learn. These situations will contain tasks and materials that will engage students in meaningful learning, learning that they can apply and that connects with other aspects of the world.” (Eisner, 2002, p.47).

Entretanto, além da planificação e criação de materiais didáticos, foram pedidos materiais e recursos para a execução da Pintura Mural com os alunos, em acordo com a Direção escolar e a Câmara do Concelho de Azambuja. Para o efeito foi necessário realizar quatro propostas plásticas para a aceitação da pintura em contexto escolar, seguindo os seus estudos temáticos e as cores planeadas (verde, amarelo, laranja, branco e azul) e o tema (Património natural local: Paul de Manique do Intendente). Após a sua aceitação em reunião com as duas organizações, foi necessário solicitar três orçamentos em três lojas de materiais de pintura. A Câmara do Concelho de Azambuja financiou o projeto, aceitando o orçamento de uma das lojas.

5.3.1 Unidade de Trabalho I, II e III

Segue-se a descrição de cada Unidade de Trabalho inseridas na pedagogia de Trabalho de Projeto planificadas nas turmas do 8.ºA e do 8.ºB. Em apêndice (**APÊNDICE I**) está a planificação a médio e longo prazo da metodologia de Trabalho de Projeto utilizada com os alunos da PES.

A **Unidade de Trabalho I (UTI I): “Luz-cor”**, foi iniciada apresentando o projeto a realizar: “Representar o Paul Natura”, Pintura Mural na Escola com o tema do Paul de Manique do Intendente. Porém, teve como principal objetivo, o estudo do conteúdo da teoria da cor, trabalhando transversalmente os seguintes domínios temáticos, Figura-fundo; Composições visuais; Recortes e colagens; Contorno do objeto; Impressões indiretas; Representações bidimensionais; Aplicação e criação de moldes e Elementos de comunicação visual. Importante a salientar, as técnicas e contextualização das mesmas, envolvendo 4 atividades relacionadas com o tema do Património local natural.

Esta Unidade de Trabalho desenvolveu conhecimentos e domínios acima identificados, explorados com o objetivo de fortalecer as competências e domínios no âmbito da educação em Artes Visuais. Sistematizando, a duração da **UTI I** foi de 5 blocos de 90 minutos para cada

turma do 8.º ano, sendo que 2 dos primeiros blocos de 90 minutos foram lecionados em sistema de aulas à distância.

A planificação desta unidade curricular teve como intuito desenvolver soluções estratégicas, promover a criatividade dos alunos, a exploração de cultura visual, a cooperação entre colegas, a concentração de conteúdos, a intervenção de ideias e o incentivo autónomo dos alunos.

5.3.1.1 Unidade de Trabalho I

Descrevem-se as 4 atividades realizadas na **UTI**, os seus domínios temáticos, recursos e materiais didáticos, as estratégias, a duração, a descrição dos enunciados, o que proporcionaram e a avaliação.

Unidade de Trabalho I - Primeira atividade

A **primeira atividade**, desenvolvida em sistema de aulas à distância, devido ao confinamento do país, teve uma duração de 2 blocos de 90 minutos em ambas a turma da PES, através do computador, câmara e som, transmitiu-se a partir de uma apresentação de informação, o PowerPoint.

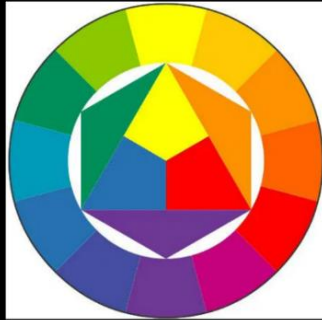
Descrição da 1ª atividade:

A primeira atividade, teve como base a leitura e aprendizagem da teoria da cor e os seus compostos, pela visualização de um PowerPoint, que continha a explicação escrita português/inglês de cada conceito, incluindo imagens; pequenos vídeos e *TikTok*, relacionados com os temas a estudar e aplicar.

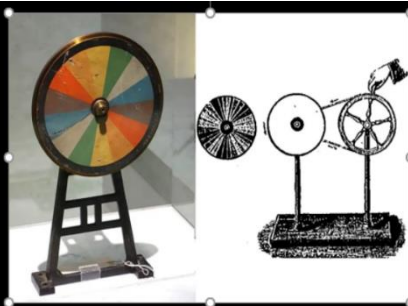
Analizou-se e interpretou-se obras artísticas da história de arte, verificando em muitas delas pinturas murais, para uma melhor compreensão da relação cor-luz e cor-pigmento, exemplificou-se através da câmara o Disco de Newton, recriado em cartão pela professora estagiária, explicando os processos para os alunos, caso quisessem fazer em casa.

CÍRCULO CRÓMATICO - Chromatic Circle

O estudo da cor: Disco de cores primárias, secundárias e terciárias de Johannes Itten. (1961), foi Itten que dispôs as cores de forma a facilitar a sua leitura e compreensão- Círculo cromático



The study of color: Disc of primary, secondary and tertiary colors by Johannes Itten. (1961), Itten was the one who arranged the colors in order to facilitate the reading and understanding- Chromatic circle



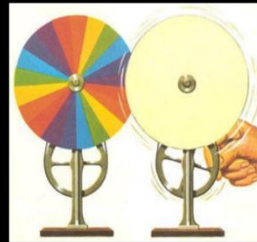
This phenomenon was called REFRACTION OF THE LIGHT.

It is the deviation of colors with different degrees of inclination
Newton's disc (optical mixture of colors)

REFRAÇÃO DA LUZ.

É o desvio de cores com diferentes graus de inclinação

Disco de Newton (mistura ótica das cores)



Renascimento:

Michelangelo (1475-1564), O Dia do Juízo Final, 1535-1541, fresco, 13,7 m x 12,2 m, Capela Sistina, Vaticano

Renaissance:

Michelangelo (1475-1564), The Day of Judgment, 1535-1541, fresh, 13.7 m x 12.2 m, Sistine Chapel, Vatican



Figura 17, 18,19 e 20. Material didático: - PowerPoint "Luz-cor".

No 2º exercício competia aos alunos, em casa, terem o apoio de uma ficha informativa e formativa da temática Luz/cor, em apêndice (**APÊNDICE II**), sendo que podiam imprimir a ficha, ou para quem não tivesse esse recurso, copiar o círculo cromático e pintar com lápis de cor (um material comum a todos os alunos) com as cores primárias, secundárias e terciárias. Deviam identificar as cores complementares e demonstrar a síntese subtrativa, a relação cor-pigmento. Após a sua execução os alunos teriam de tirar fotografia e colocar na plataforma digital escolhida pela escola, a *Classroom*, na pasta indicada o exercício.

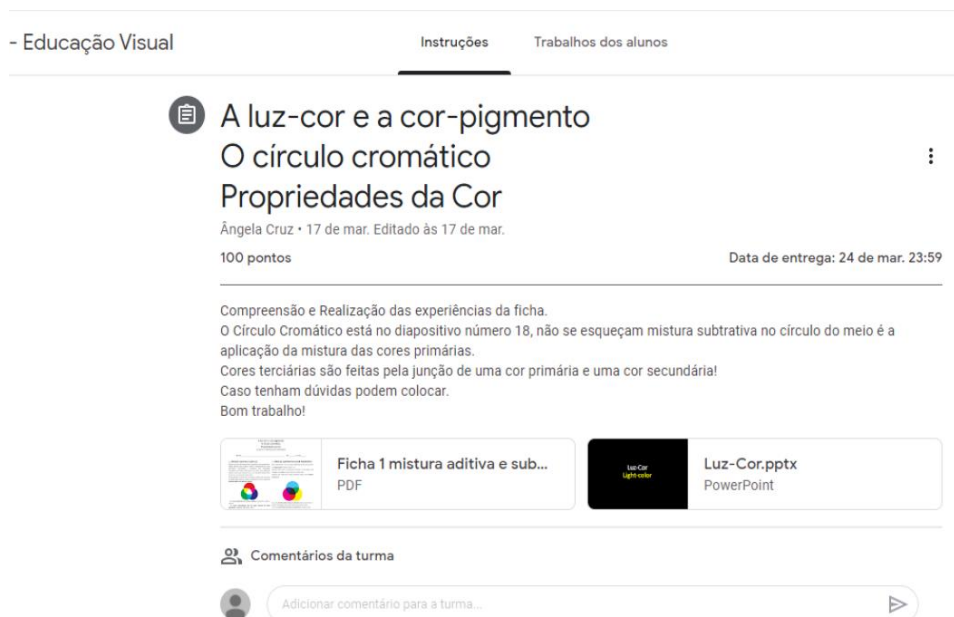
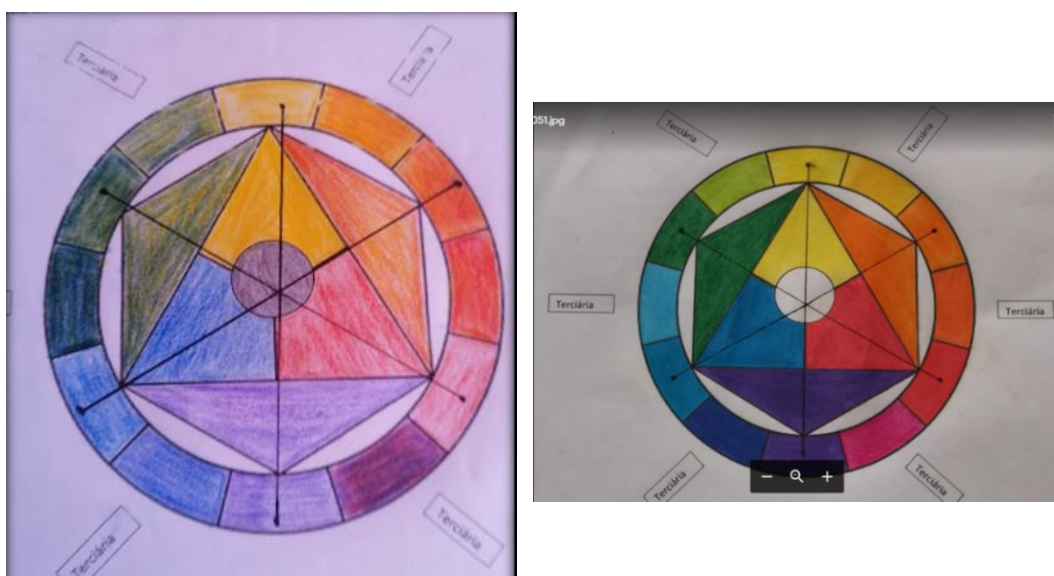


Figura 21. Recurso didático: - plataforma digital *Classroom*.



Figura 22, 23, 24 e 25. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºA no âmbito da Unidade de Trabalho I, exercício 1, “Círculo Cromático” em sistema de aulas à distância.



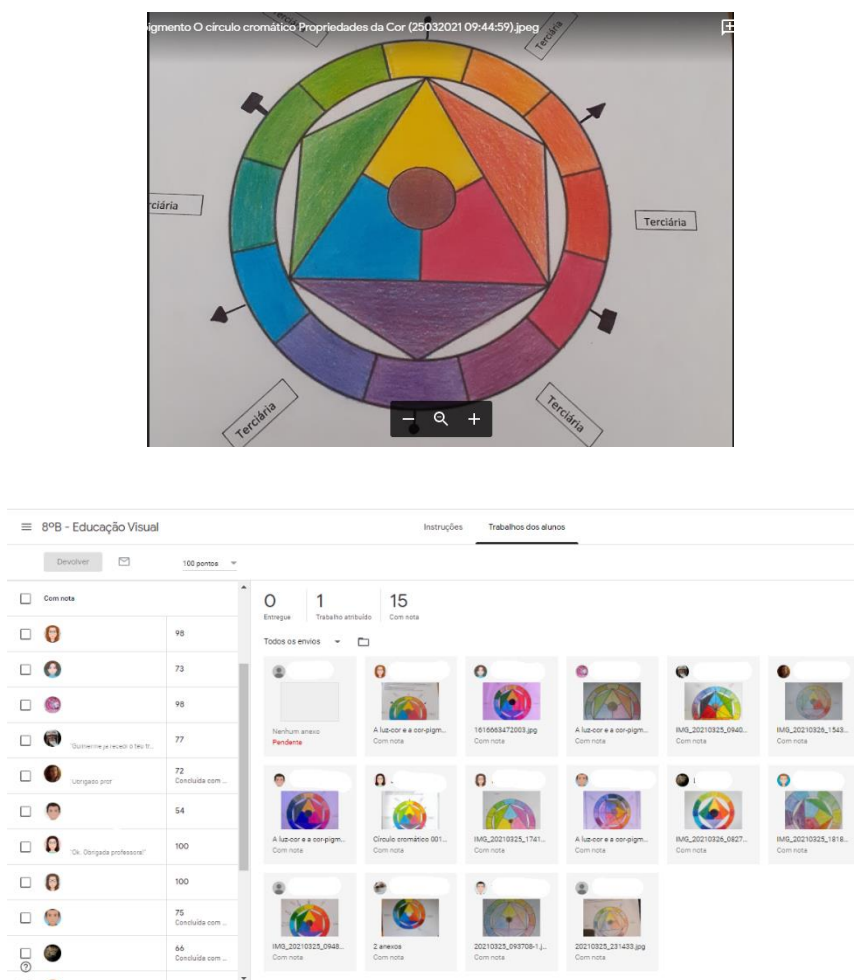


Figura 26,27,28 e 29. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºB no âmbito da Unidade de Trabalho I, exercício 1, “Círculo Cromático” em sistema de aulas à distância.

Depois da retificação da entrega do exercício passou-se ao esclarecimento de dúvidas em diálogo aberto sobre os exercícios realizados.

Conteúdos temáticos da atividade:

- Contextualização da teoria da cor; a perceção da cor; os domínios da cor-luz, da cor-pigmento; as propriedades e qualidades da cor, o enquadramento, movimento, ritmo e harmonia da cor/forma e os valores de claro-escuro, a contextualização histórica do património mundial cultural e artístico e técnicas de pintura.

Materiais e recursos didáticos:

- Os materiais necessários pelos alunos: Computador, Papel A4, ou outro como substituto; impressora (facultativo) e lápis de cor.
- Os recursos didáticos utilizados nesta atividade foram: Computador e câmara; Plataforma digital *Classroom*; Apresentação multimédia *PowerPoint*; imagens, pequenos vídeos e *TikTok*; Disco de Newton; Ficha de Trabalho informativa e formativa

Metodologias e estratégias:

- Apresentou-se a informação dos conteúdos ao aluno num modo expositivo, contudo, promoveu-se a intervenção crítica e de dúvidas, originando um certo diálogo com os alunos e originar senso crítico
- Motivou-se os alunos através de ferramentas tecnológicas do meio de conhecimento deles, os vídeos e *TikTok*, promovendo uma melhor aprendizagem, pesquisa, atenção e interesse, assim como se deu realidade a saberes teóricos a partir de exemplares práticos realizados, como por exemplo o Disco de Newton em cartão, facilitando o entendimento da síntese aditiva, para facilitar a execução do pintura do círculo cromático, entregou-se uma ficha informativa sobre os conteúdos que o *PowerPoint* continha, assim como o enunciado da atividade e o círculo já realizado, para quem não conseguisse imprimir também tinha acesso, por via online, e podia passar através do ecrã, ou construir o próprio círculo.

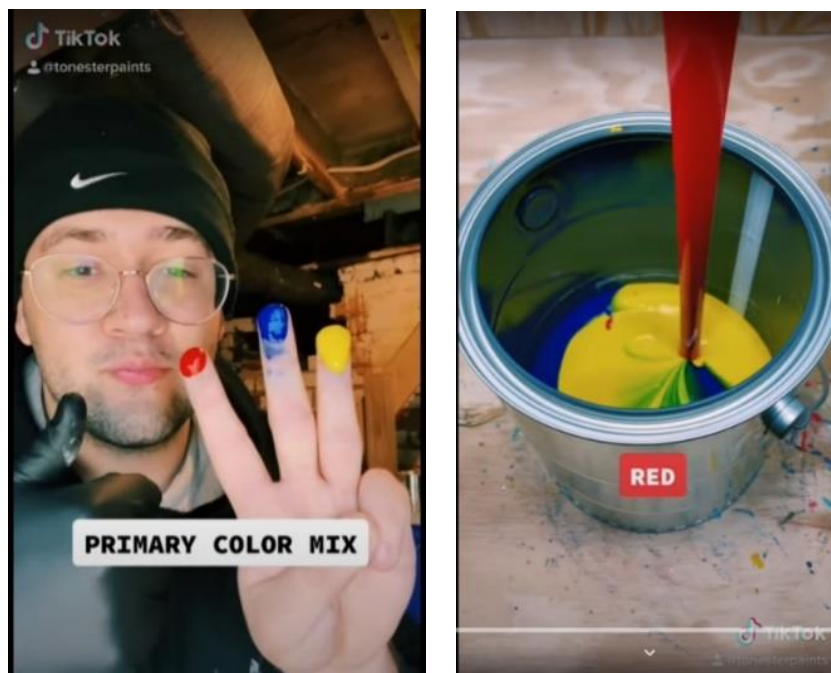


Figura 30 e 31. Tiktok realizado pelo usuário: tonesterpaints. Recurso didático para a abordagem do conteúdo “Luz-cor”. Fonte: Instagram.

Competências a desenvolver:

- Vocabulário específico
- Linguagens artísticas
- Conceitos e técnicas da teoria da cor
- Comunicação visual
- Exploração de sistemas culturais e visuais
- Compreensão de sistemas simbólicos
- Discussão argumentativa
- Participação cooperativa
- Resolução de situações inesperadas

Unidade de Trabalho I - Segunda atividade

A **segunda atividade**, desenvolvida em sistema de aulas presenciais, nas turmas do 8.ºA e do 8.ºB em contexto da PES, em ambiente de sala de aula e decorreu em 1 bloco de 90 minutos.

Descrição da 2ª atividade:

Acompanhamento dos conteúdos lecionados pelo PowerPoint com uma segunda ficha informativa e formativa junto em apêndice (**APÊNDICE III**), distribuída aos alunos, como meio de consulta, exemplificação da atividade a executar (realizada pela professora estagiária) e leitura da ficha informativa e formativa, esclarecimento de dúvidas. A atividade teve como objetivo propor ao aluno a assimilação do conhecimento teórico da Luz-cor, especificamente os contrastes de cor, nomeadamente entre o claro-escuro, entre uma cor neutra e outra do círculo cromático, realizando um desenho livre, com o tema de um elemento da natureza vegetal do Paul de Manique já visto em imagens e presencial, tendo em conta a sua composição no suporte de desenho, experimentando a técnica de guache, dividindo o desenho, a lápis, em tiras horizontais, pintando uma gradação entre a cor neutra e a outra cor à escolha do aluno.





Figura 32, 33 e 34. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºA no âmbito da Unidade de Trabalho I, exercício 2, “Gradação de cor claro-escuro”.

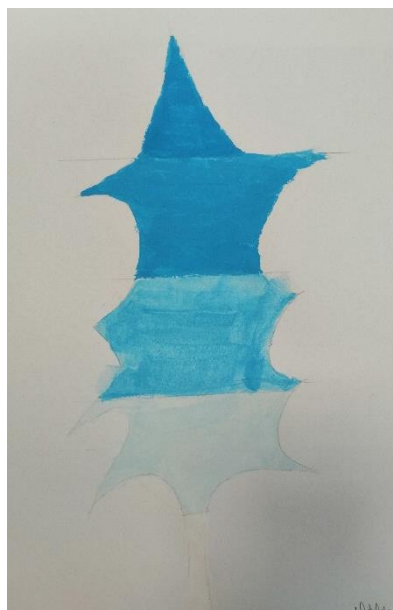


Figura 35 e 36. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºB no âmbito da Unidade de Trabalho I, exercício 2, “Gradação de cor claro-escuro”.

Conteúdos temáticos da atividade:

- Propriedade e qualidades da cor: Contrastes de cor claro-escuro
- Composição visual
- Desenho à mão livre
- Técnica de pintura a guache
- Enquadramento do desenho

Materiais e recursos didáticos:

- Papel A4, lápis grafite, pincel 2/3, suporte de tintas (facultado pela professora estagiária), pano e/ou papel, tinta de guache uma cor neutra e outra à escolha do aluno
- PowerPoint “Luz-cor”, ficha de trabalho informativa e formativa e exemplo do exercício feito pela professora estagiária.

Metodologias e estratégias:

- Metodologia ativa, facilitadora de ensino-aprendizagem por via de ferramentas didáticas variadas, promovendo o interesse, motivação, pesquisa e cultura artística e visual. Metodologia de análise, pesquisa e ação, promoção do saber e fazer entre a atividade intelectual e a prática exploratória de experiências. Assim como, uma atuação de constante feedback ao trabalho dos alunos, retratando algo de positivo no seu trabalho, proporcionando mais autoestima e combatendo com respostas gerais, tais como: “eu não consigo fazer”; “eu não sei fazer”; “eu não tenho ideias” e “não está bom”.
- As estratégias usadas nesta atividade variaram entre a estimulação do desenho livre, introdução da temática do Património natural local (para uma melhor abordagem futura), consolidação de informação com um documento informativo dos conteúdos abordados, como elemento promotor de análise, pesquisa e referência, desenvolvimento de alunos mais pró-ativos e autónomos, conhecer informação teórica ligada à sua prática, tal como elementos conceituais a imagens de obras artísticas, desenvolvendo a cultura visual dos alunos aos poucos.



Figura 37 e 38. Estratégias didáticas para a execução do exercício 2 da UTI.

Competências a desenvolver:

- Desenvolvimento de cultura visual
- Observar; analisar; descrever; interpretar e sintetizar
- Compreender períodos históricos
- Experimentação plástica
- Autossuficiência
- Compreensão de expressividade na linguagem das imagens
- Acumulação de narrativas visuais
- Relacionar conceitos com técnicas e temas
- Interpretar elementos do Paul de Manique à sua visão

Unidade de Trabalho I - Terceira atividade

A **terceira atividade**, desenvolvida em sistema de aulas presenciais, nas turmas do 8.ºA e do 8.ºB em contexto da PES, em ambiente de sala de aula e decorreu em 1 bloco de 90 minutos.

Descrição da 3ª atividade:

- Acompanhamento dos conteúdos lecionados pelo PowerPoint com uma segunda ficha informativa e formativa, distribuída aos alunos, como meio de consulta, e pesquisa. Anteriormente à apresentação do enunciado da 3ª atividade, visualizou-se um documento multimédia, informativo com imagens de obras contemporâneas, pinturas abstratas, escultura da Bauhaus, pintura mural e um vídeo de uma instalação de manifestação de arte urbana em Lisboa, inclusive exemplos quotidianos de verificação de cores quentes e frias. A atividade teve como objetivo propor aos alunos a realização de uma composição geométrica com moldes facultados, inclusive a construção de um molde irregular feito em cartão reutilizável, contornando o objeto. Os alunos tinham de escolher uma cor quente e uma cor fria, utilizando a técnica de pintura com canetas de filtro, compondo os elementos de forma criativa (sobrepostos, justapostos, dispersos e concentrados).

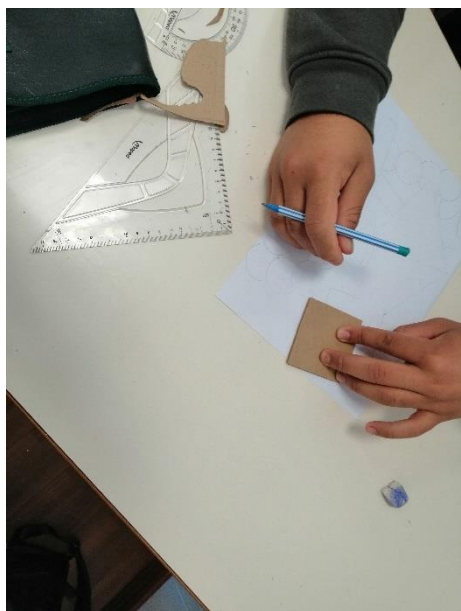




Figura 39, 40, 41 e 42. Desenvolvimento da 3ª atividade da UT I.



Figura 43 e 44. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºA no âmbito da Unidade de Trabalho I, exercício 3, “Cores quentes e frias utilizando moldes de cartão”.



Figura 45, 46, 47 e 48. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºB no âmbito da Unidade de Trabalho I, exercício 3, “Cores quentes e frias utilizando moldes de cartão”.

Conteúdos temáticos da atividade:

- Propriedades e qualidades de cor: contraste (claro e escuro) e temperatura (frio e quente)
- Técnica de pintura a canetas de feltro
- Composição de elementos visuais (sobreposição, justaposição, disperso, concentrado)
- Criação e aplicação de moldes
- Representação do contorno do objeto
- Desenvolvimento de formas tridimensionais
- Arte contemporânea

Materiais e recursos didáticos:

- Suporte papel A4, ficha de trabalho formativa e informativa, lápis grafite, canetas de feltro, tesoura, cartões.
- PowerPoint “Luz-cor”, ficha de trabalho formativa e informativa, documento multimédia de arte contemporânea, moldes geométricos previamente feitos em cartão reutilizável



Figura 49. Moldes de cartão reciclável. Material e estratégia didática para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Metodologias e estratégias:

- Metodologia interativa/visual com os alunos
- Estratégias ao combate da demora na execução dos trabalhos identificados na observação direta anterior ao trabalho de projeto, reduzindo o suporte de trabalho de desenho para o papel A4, assim como distribuição de moldes geométricos de pequena dimensão já realizados.
- Estratégia de inclusão de mais um documento visual demonstrativo de Arte Urbana, manifestações artísticas variadas, inclusive Pintura Mural, identificando as cores quentes e frias que as compunham, tais como: exemplos de explicação dos contrastes de cores no círculo cromático e imagens da vida quotidiana, animais, paisagem e outras, com o objetivo de promover uma aprendizagem mais dinâmica e interativa, visto que

os alunos tinham demonstrado dificuldade nas aprendizagens e no desenvolvimento da criatividade. Tal como a introdução de moldes para o primeiro contato e conhecimento sobre a forma como funcionam, para uma melhor experiência futura na Pintura Mural.

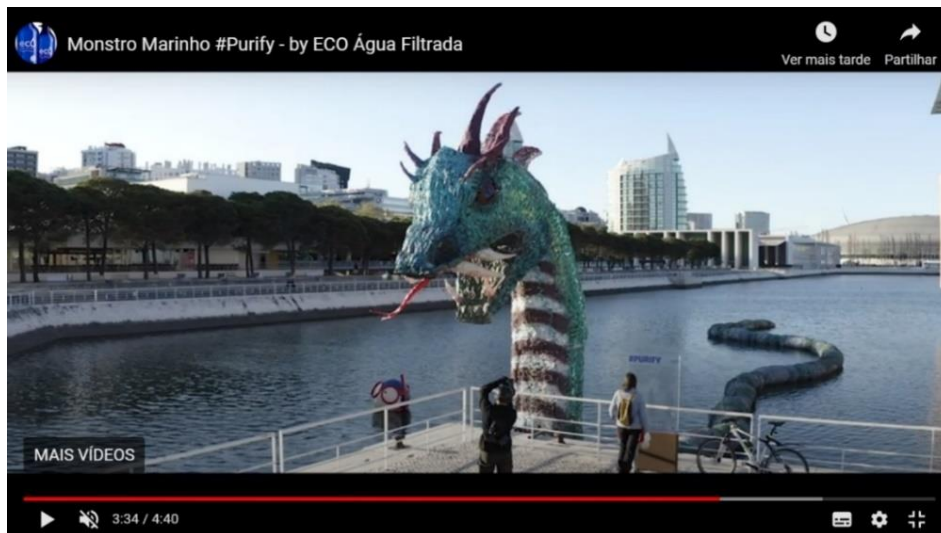


Figura 50. Recurso didático e estratégia de uma intervenção de Arte Urbana em Lisboa, Fonte: <https://www.imagensdemarca.pt/artigo/ja-ouviu-falar-do-quot-monstro-marinho-quot-que-mergulha-nas-aguas-do-mundo/>.



Kazimir Malevich (1879-1935),
Suprematismo,
1915, óleo s/tela, 87,5 cm x 72 cm.



Liubov Popova (1889-1924), *Architectonics*, 1917,
Óleo s/tela, 107 x 88 cm, Museu de Arte
Moderna, Nova Iorque.

Figura 51. Recurso didático em PowerPoint de acompanhamento às aprendizagens.

Competências a desenvolver:

- Criatividade
- Dinâmica na execução dos trabalhos
- Conhecimento de conteúdos ligados à prática artística
- Experiência visual
- Capacidade de interpretação de elementos e figuras visuais
- Domínio técnico de pintura a canetas de feltro

Unidade de Trabalho I – Quarta atividade

A **quarta atividade**, desenvolvida em sistema de aulas presenciais, nas turmas do 8.ºA e do 8.ºB em contexto da PES, em ambiente de sala de aula e decorreu num 1 bloco de 90 minutos.

Descrição da 4ª atividade:

- Acompanhamento dos conteúdos lecionados pelo PowerPoint com uma segunda ficha informativa e formativa, distribuída aos alunos, como meio de consulta e pesquisa. A atividade teve como objetivo retirar ao aluno consolidar os contrastes das cores, e o conhecimento do círculo cromático. Era proposto, ao aluno, escolher duas cores complementares e realizar uma composição de movimento e criativa numa folha A4, recolhendo previamente folhas vegetais do Paul de Manique do Intendente para usar como moldes de figuras, e com a técnica de recorte e colagem, produzir uma composição visual livre com as formas das folhas, como sendo moldes naturais.



Figura 52 e 53. Desenvolvimento da 4ª atividade da UTI.





Figura 54, 55 e 56. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºA no âmbito da Unidade de Trabalho I, exercício 4, “Recortes e Colagens com cores Complementares





Figura 57, 58 e 59. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºB no âmbito da Unidade de Trabalho I, exercício 4, “Recortes e Colagens com cores Complementares.

Conteúdos temáticos da atividade:

- Propriedade e qualidades da cor: Contrastes de cor e Cores complementares
- Linguagem Visual
- Estruturas modulares
- Técnica de recortes e colagens
- Representação bidimensional
- Representação do contorno do objeto

Materiais e recursos didáticos:

- Lápis grafite, papel A4, cartolinas com as cores do círculo cromático, tesoura, cola, folhas naturais recolhidas do Paul de Manique do Intendente
- *Powerpoint* “Luz-cor”, ficha de trabalho formativo e informativo, distribuição de folhas vegetais do Paul, cartolinas

Metodologias e estratégias:

- Metodologia interativa, condicionada à decisão do aluno na escolha de folhas que lhes mais agradavam para a sua composição, as cores complementares escolhidas e as disposições das mesmas.
- Estratégia impulsionadora de criatividade e autonomia, a partir das escolhas individuais para a execução do trabalho, através da experiência plástica dos recortes e colagens. Proporcionou-se aos alunos trabalhar outra expressão artística, possibilitando o desenvolvimento de experiências de aprendizagem artística, assim como a aquisição de técnicas, meios e materiais de conhecimento, adequados aos elementos do Património natural local, e o uso deles como moldes, explorando a ideia da técnica do *Stencil*, assim como o tema proposto para a intervenção do mural, não esquecendo a dinâmica das cores e a exploração da composição visual.

Competências a desenvolver:

- Conhecimento da teoria da cor
- Linguagem visual
- Domínios técnicos de recortes e colagens e controle da variedade de moldes
- Domínio criativo e decisivo individual
- Experiência plástica e ilustrativa
- Autoestima
- Desenvolvimento de ideias
- Criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas

5.3.1.2 Unidade de Trabalho II

A **Unidade de Trabalho II: - “Preparação para a Pintura Mural”**, teve como principal objetivo, o estudo do conteúdo envolvendo duas atividades relacionadas com a exploração do tema do Património natural local, trabalhando transversalmente os seguintes domínios temáticos: desenho de observação; exploração de técnicas mistas; exploração de elementos de composição visual (linha, forma, direção, dimensão, movimento, escala e textura); experiência de aula no exterior em plena natureza; análise, interpretação e conhecimento do tema a trabalhar no Trabalho de Projeto através de uma visita de estudo, reflexão argumentativa, fotografia e dossiê digital (trabalhados na disciplina de ET), Arte Urbana e Pintura mural com a respetiva contextualização histórica, conceitos, técnicas, materiais e obras, planeamento de trabalho, recortes e colagens, figura-fundo.

Esta Unidade de Trabalho desenvolveu conhecimentos e domínios acima identificados, explorados com o objetivo de fortalecer as competências das Aprendizagens Essenciais, especificamente os eixos identificados nas dificuldades dos alunos por meio do tema e projeto escolhidos. Sistematizando, a duração da **UT II**, foi planeada para 2 blocos de 90 minutos e 1 bloco de 45 minutos na disciplina de ET.

A planificação desta unidade curricular teve como intuito desenvolver soluções estratégicas, promover a criatividade dos alunos, a exploração de cultura visual, a cooperação entre colegas, a intervenção de ideias e o incentivo autónomo dos alunos, por meio da estimulação didática.

Neste sentido, descreve-se as atividades realizada nesta **UT II**, os seus domínios temáticos da disciplina, recursos e materiais didáticos, as estratégias, a duração, a descrição dos enunciados e o que proporcionaram e a avaliação.

Unidade de Trabalho II – Primeira atividade

A **primeira atividade**, desenvolvida em sistema de aula no exterior, nas turmas do 8.ºA e do 8.ºB em contexto da PES, em ambiente de sala de aula e decorreu num bloco de 90 minutos.



Figura 60, 61, 62 e 63. Exercício 1 no âmbito da Unidade de Trabalho II, Desenho de observação direta dos elementos naturais do Paul de Manique do Intendente.

Descrição da atividade:

Esta atividade teve início numa visita de estudo ao Património natural local: o Paul de Manique do Intendente. Esta visita teve o objetivo de dar a conhecer presencialmente o tema a explorar no Trabalho de Projeto, e realizar uma aula na natureza, fora do contexto tradicional de sala de aula, através de variados materiais, ainda não explorados nas outras unidades. O intuito desta aula foi de desenvolver desenhos de observação, registos exploratórios de desenho à vista e à mão livre dos elementos do Paul: folhas, flores, paisagem e animais. Após essas observações e aprendizagens, cada aluno, a partir do seu telemóvel (aceite para a aula,

verificando se todos os alunos dispunham desse meio) tinha de tirar fotografias do que achava mais importante do património. Nos últimos 15 minutos da aula, voltámos para ambiente de sala de aula, e discutiram-se ideias através do quadro de giz, com palavras que o Paul transmitia.



Figura 64 e 65. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºA no âmbito da Unidade de Trabalho II, exercício 1, Desenho de observação dos elementos naturais do Paul de Manique do Intendente.



Figura 66 e 67. Trabalhos realizados pela turma do 8.ºB no âmbito da Unidade de Trabalho II, exercício1, Desenho de observação dos elementos naturais do Paul de Manique do Intendente.

Conteúdos temáticos da atividade:

- Dossiê digital
- Desenho de observação
- Elementos de expressão e comunicação visual (textura, linha, cor, ponto, dimensão, escala e enquadramento)
- Técnicas de expressão de materiais mistos

Materiais e recursos didáticos:

- Folhas brancas e de cor A4; suporte para desenhar, carvão; lápis de cera; lápis sanguíneos; giz branco; telemóvel
- Dossiê digital e quadro em sala de aula

Metodologias e estratégias:

- Metodologia: Encorajar a experimentação e criação.
- Estratégias: estimular a habilidade de pensamento espontâneo de criar através do desenho livre e de observação; proporcionar a criatividade, a partir do conhecimento prático, recolher informação sobre o tema da pintura mural, estimular a inspiração através da experiência e técnicas diversas. Para uma assimilação da valorização do património, considerou-se importante a descrição do mesmo por palavras dos alunos, em debate e discussão dos seus pontos de vista sobre o que significava o Paul e a sua importância no mundo.

Competências a desenvolver:

- Explorar a fotografia e meios tecnológicos
- Enriquecer experiências visuais
- Mobilizar a criatividade
- Pensar crítica e analiticamente
- Reconhecer a importância do Património local natural
- Registar de ideias
- Manifestar expressividade nos trabalhos desenvolvidos
- Selecionar, de forma autónoma, ideias, registos, pesquisa e experimentação do tema/conteúdo
- Acumular aprendizagens teórico/práticas

Unidade de Trabalho II – Segunda atividade

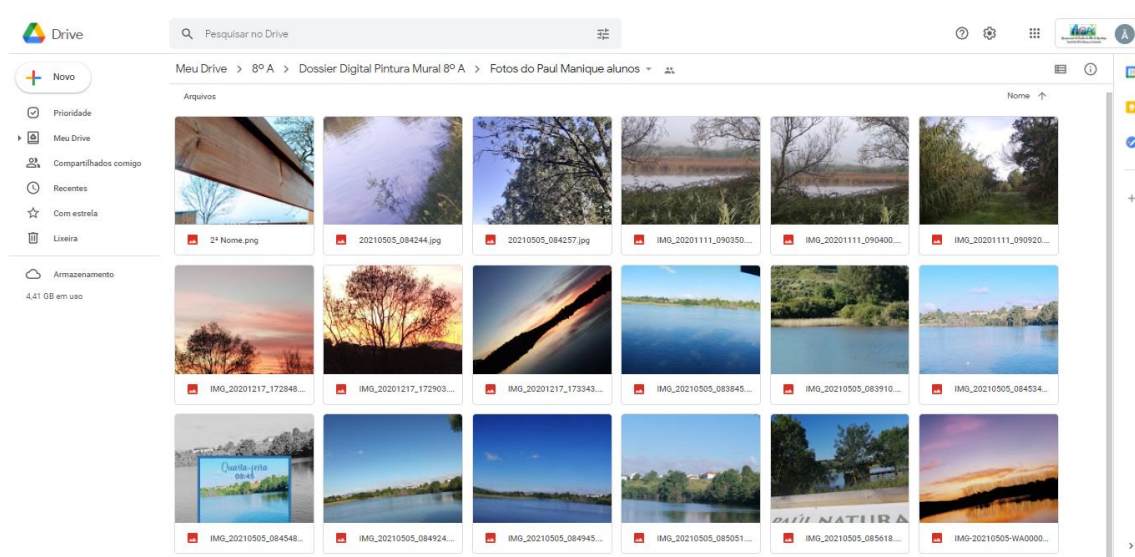
A **segunda atividade**, desenvolvida em sistema de aula presencial em ambiente de sala de aula tradicional, nas turmas do 8.ºA e do 8.ºB em contexto da PES, decorreu num bloco de 45 minutos de aula em contexto interdisciplinar, em apêndice (**APÊNDICE IV**), na disciplina de Educação Tecnológica e 1 bloco de 90 minutos na disciplina de EV.

Descrição da atividade:

- Esta atividade teve início na segunda parte de uma aula de ET, onde os alunos descarregaram as suas fotografias do Paul de Manique do Intendente e as imagens dos seus trabalhos anteriores, para um dossiê digital com a ajuda da professora, sendo esta

uma ferramenta de aprendizagem e recurso à seguinte tarefa a desenvolver na aula de EV.

Em contexto da disciplina de EV, foi apresentada uma demonstração multimédia, um *PowerPoint* “Arte Urbana. Pintura Mural” como recurso de informação e visualização da contextualização histórica da Pintura Mural, explicando técnicas e materiais utilizados e com o objetivo de enriquecer a cultura visual artística. Mediante o que os alunos consolidaram das aprendizagens anteriores, foi sugerido o desenvolvimento de uma proposta A3 (folha a usar na vertical) para um espaço específico da Pintura Mural com o objetivo de representar o Paul de Manique, assim como divulgá-lo, através de símbolos, elementos caracterizadores do Património. A proposta era transmitir uma composição criativa, com a técnica de recortes e colagens, dando a ideia do ecossistema do Paul de Manique, explorando as cores identificadas como mais adequadas (branco, azul, verde, laranja e amarelo).



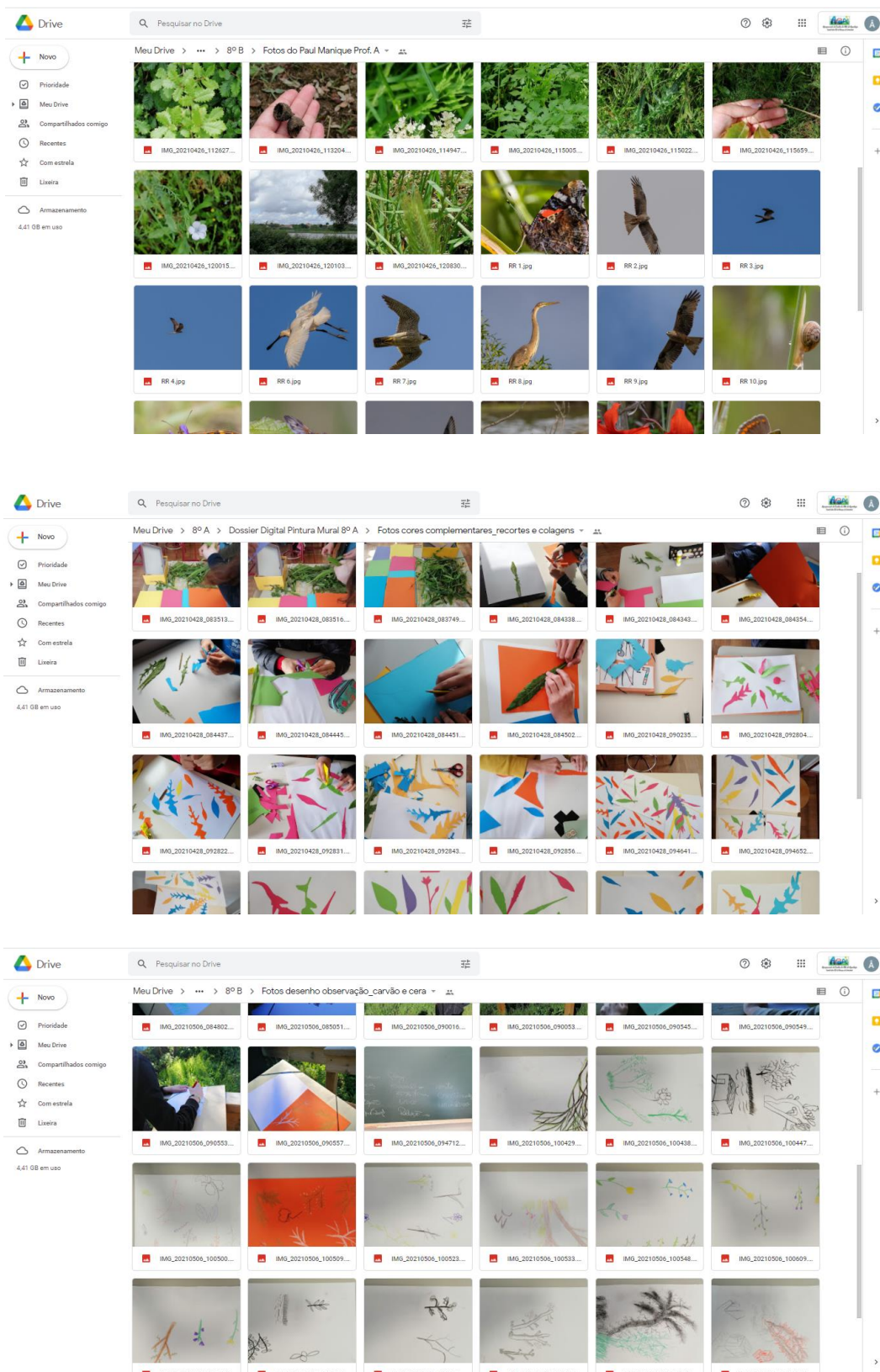


Figura 68, 69, 70 e 71. Material didático interdisciplinar, abordado na disciplina de ET: dossiê digital.

Conteúdos temáticos da atividade:

- Domínios tecnológicos como apoio ao projeto
- Arte Urbana: Pintura Mural contexto histórico e técnico
- Figura-fundo
- Composição Visual (enquadramento, ritmo, movimento e peso visual)
- Linguagem visual (comunicação, movimento e escala)
- Técnica de Recortes e colagens
- Património natural local

Materiais e recursos didáticos:

- Cartolinas de cor; tesoura; cola;
- Dossiê digital; *PowerPoint*: “Arte Urbana: Pintura Mural” e quadro de giz

Metodologias e estratégias:

- Contextualização visual de obras e manifestações artísticas de Arte urbana e de Pintura Mural como impulsionadores de aprendizagem, e conhecimento cultural artística, promovendo inspiração, criatividade e resolução de ideias de forma autónoma.
- Potencialização de interesse, motivação e criação pelas experiências visuais de pequenos vídeos e músicas do processo do *Graffiti*, identificação de pinturas murais em locais conhecidos pelos alunos e processos de pintura de *Stencil* em murais.
- Trabalhar com os alunos um suporte de maior dimensão, propondo mais incentivo e exigindo mais esforço e habituação a um espaço maior (suporte de ação/intervenção).
- Dossiê digital disponível para casos de impasse, bloqueio de imaginação e criatividade



Figura 72 e 73. Material didático: Apresentação multimédia, *PowerPoint*: “Arte Urbana: Pintura Mural.





Figura 74 e 75. Recurso didático de pequenos vídeos/documentários sobre a realização de *Graffitis* e Pinturas Murais com técnica de stencil. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=q7NS_fn9Hnc&t=291s.

Competências a desenvolver:

- Cooperação entre colegas
- Domínio autónomo, solucionar o problema com ideias inovadoras
- Registo de opiniões, planeamento e execução do trabalho
- Seleção de elementos temáticos, técnicas e ideias para a representação, outrora explorados nas unidades de trabalho anteriores
- Reconhecimento da importância do património humano cultural e artístico
- Fundamentar o trabalho realizado
- Envolver saberes e processos para a prática criativa
- Enriquecimento das experiências de cultura visual
- Interpretação do Património natural local através da arte

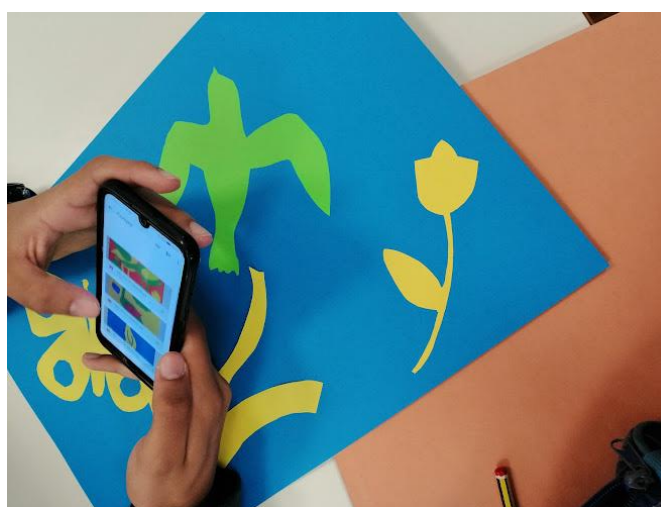


Figura 76, 77, 78 e 79. Desenvolvimento da 2ª atividade da UTII.

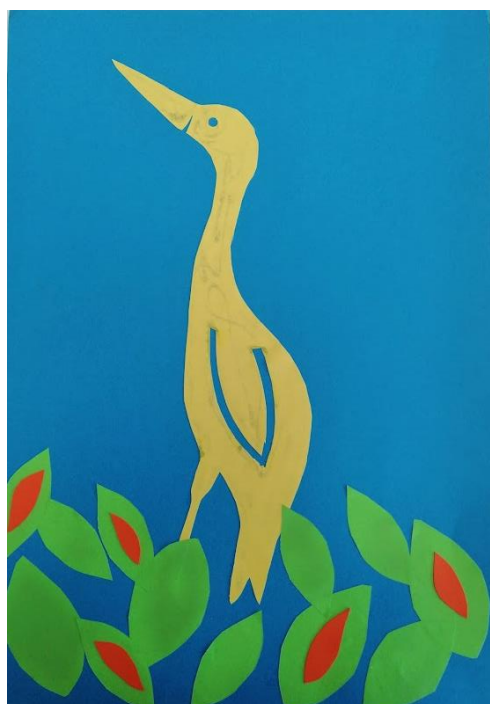




Figura 80, 81, 82, 83, 84 e 85. Trabalhos realizados pelo 8.ºA e no âmbito da Unidade de Trabalho II, exercício 2, Proposta para a Pintura Mural.

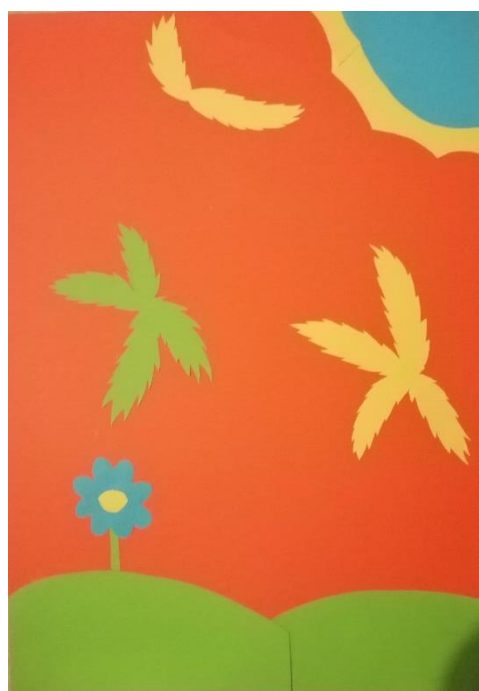




Figura 86, 87, 88, 89, 90 e 91. Trabalhos realizados pelo 8.ºB e no âmbito da Unidade de Trabalho II, exercício 2, Proposta para a Pintura Mural.

5.3.1. Unidade de Trabalho III

A **Unidade de Trabalho III: “Execução da Pintura Mural”**, teve como principal objetivo, envolver a disciplina de Educação Tecnológica para o projeto, intercalando alguns domínios da disciplina para o apoio da realização da unidade três atividades gerais, relacionadas com o tema do Património local natural e manifestação urbana.

Esta Unidade de Trabalho desenvolveu conhecimentos e domínios acima identificados, explorados com o objetivo de fortalecer as competências das Aprendizagens Essenciais. Sistematizando, a duração da **UT III**, foi dividida em 3 blocos de 90 minutos e 1 bloco de 45 minutos em tempo de aula na disciplina de Educação Tecnológica e outros 6 blocos de 90 minutos em tempo de aula na disciplina de Educação Visual.

A planificação desta unidade curricular teve como intuito desenvolver soluções estratégicas, promover a interdisciplinaridade e a criatividade dos alunos; inspirar a cultura visual, a cooperação entre colegas; a intervenção de ideias e o incentivo autónomo dos alunos.

Neste sentido, descreve-se as duas atividades realizadas nesta **U.T.III**, os seus domínios temáticos da disciplina, recursos e materiais didáticos, as estratégias, a duração, a descrição dos enunciados, o que proporcionaram e a avaliação.

Unidade de Trabalho III – Primeira atividade

A **1ª atividade**, desenvolvida em sistema de aulas Interdisciplinares, nas turmas do 8.ºA e do 8.ºB em contexto da PES, em ambiente de sala de aula, decorreu em 3 blocos de 90 minutos e 1 bloco de 45 minutos no horário da disciplina de ET.

Descrição da atividade:

A atividade foi de acordo com a disciplina de ET e a respetiva professora da disciplina, orientando com alguns temas da mesma, para o tratamento das propostas dos alunos em A3, utilizando cartões recicláveis de grande dimensão e um projetor para a passagem dos desenhos de cada proposta para o cartão específico, adaptado às dimensões do mural. Para isso foi necessário preparar os *Stencils*, de acordo com os estudos realizados de escalas. Após a preparação dos *Stencils*, os alunos acompanhados pela professora estagiária tiveram de dividir o mural em blocos da mesma largura e preparar o mural, identificando cada espaço correspondente a cada proposta A3 de cada aluno (já estudado anteriormente e ditado o espaço

correspondente a cada proposta das duas turmas), e limpando a área da parede, deu-se início à primeira camada de pintura, base de cor para o mural.



Figura 92 e 93. Em contexto da disciplina de ET, no âmbito da Unidade de Trabalho III, exercício 1, Preparação dos *Stencils*.

Conteúdos temáticos da atividade:

- Aprendizagem criadora e planeada de projeto
- Domínios tecnológicos como apoio à estruturação da proposta A3 ao *Stencil*
- Método solidário e inclusivo

Materiais e recursos didáticos:

- Projetor e computador
- Propostas dos alunos realizadas numa folha de formato e tamanho A3
- X-ato
- Régua
- *Stencils* de cartão reciclado
- Tinta de parede com fusão de primário ou base (cor do fundo de cada composição)
- Tabuleiros e rolos de pintura exterior e em grande escala
- Roupa velha (a usar como proteção individual, e vestuário de trabalho).

Metodologias e estratégias:

- Metodologia prática e construtiva
- Estratégia de inclusão aos conceitos interdisciplinares, como resolução de problemas.

Competências a desenvolver:

- Desenvolvimento criativo
- Cooperação
- Espírito de equipa
- Atuação e intervenção em situações inesperadas e previstas
- Construção de processos de trabalho e compreensão do que é necessário para um projeto completo, ideias, planeamento, ações e trabalho
- Intenção expressiva das representações
- Enriquecimento de experiências técnicas de Arte Urbana, adequadas à Pintura Mural e que contribuem para o Património local de Arte Urbana.







Figura 94, 95, 96 e 97. Início da Pintura Mural no âmbito da atividade 1 da UT III.

Unidade de Trabalho III – Segunda atividade

A 2ª **atividade**, desenvolvida num sistema de aulas Interdisciplinares, nas turmas do 8.ºA e do 8.ºB em contexto da PES, em ambiente de sala de aula, decorreu em 6 blocos de 90 minutos, no horário da disciplina de EV.

Descrição da atividade:

- Distribuição das propostas dos alunos para cada parte adequada na parede, explicação e exemplificação de técnicas de pintura e sobre os materiais a utilizar. Preparação (tintas, *Pincéis*, *Stencils*) dos materiais para a Pintura Mural e execução da mesma.

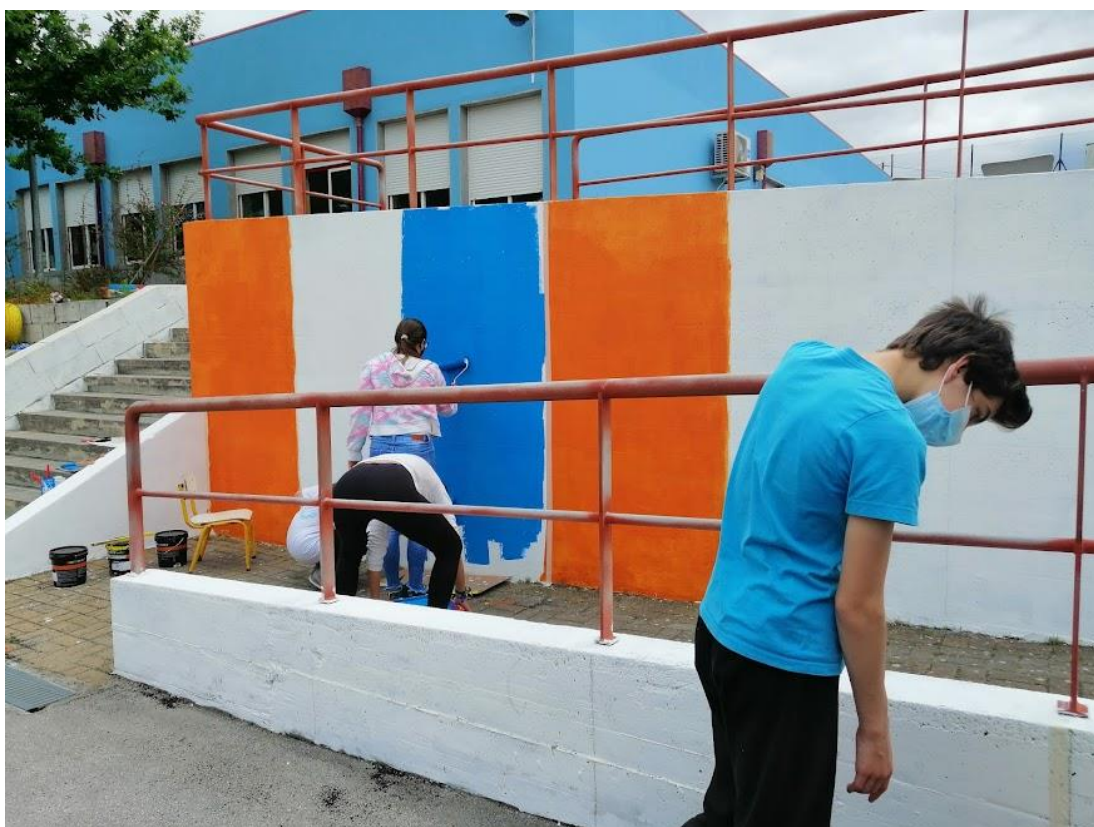
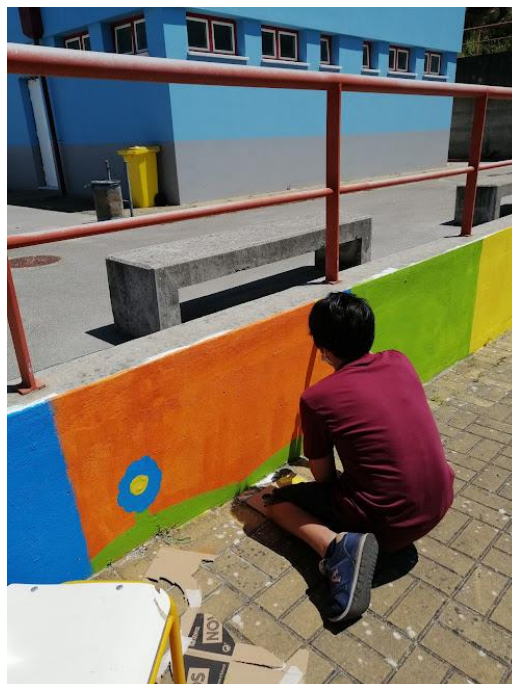




Figura 98, 99, 100, 101, 102 e 103. Execução da Pintura Mural turmas do 8.ºA e do 8.ºB.

Conteúdos temáticos da atividade:

- Planeamento, desenvolvimento e realização de uma obra do princípio ao fim
- Metodologia de Projeto Interdisciplinar
- Intervenção Urbana, Pintura Mural numa parede escolar
- Técnica do *Stencil*
- Técnica de pintura de parede
- Figura-fundo
- Representação num espaço tridimensional
- Exploração de composições e comunicações visuais

Materiais e recursos didáticos:

- Propostas A3 para a pintura mural
- *Stencils*
- Fita amarela e lápis de grafite
- Muro da escola
- Tintas acrílicas
- Pincéis
- Trinchas
- Rolos
- Tabuleiros
- Roupa velha (a usar como proteção individual, e vestuário de trabalho).

Metodologias e estratégias:

- Constante *feedback* no desenvolvimento da pintura, promovendo a motivação, interesse e autoestima
- Motivar os alunos a apoiarem-se uns aos outros, registando mais cooperação
- Motivar para a experimentação de técnicas de pintura em parede exterior
- Constante apoio da professora estagiária, como artista plástica na execução do mural, ajudando sempre os alunos.

Competências a desenvolver:

- Desenvolvimento criativo
- Cooperação
- Espírito de equipa, entreajuda e colaboração
- Atuação e intervenção em situações inesperadas
- Construção de processos de trabalho e compreensão do que é necessário para um projeto completo: ideias, planeamento, ações e trabalho
- Intenção expressiva das representações
- Enriquecimento de experiências técnicas de Pintura Mural
- Valorização do Património natural local via arte
- Incentivar o gosto pela arte através da impressão direta
- Compreender os processos teóricos e articular conceitos, referências, experiências, materiais e suportes nas composições plásticas.









Figura 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112 e 113. Pintura Mural realizada pelos alunos do 8.ºA e do 8.ºB.

5.4 Recursos e materiais didáticos, estratégias e metodologias de ensino do Trabalho de Projeto adaptadas ao 8.ºA e ao 8.ºB

A partir dos recursos didáticos escolhidos para o desenvolvimento do trabalho de projeto, os alunos das turmas do 8.ºano foram criados outros de modo desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Os recursos didáticos foram explorados para combater as dificuldades dos alunos, como ferramentas de auxílio, facilitando a compreensão dos conteúdos lecionados. Sabendo que todos os alunos são diferentes a nível de personalidade e no desenvolvimento da inteligência (porque exigem inteligência cognitiva, emocional e sensorial); também são diferentes os seus processos de aprendizagem. Usaram-se assim recursos didáticos diversos e diferenciados, de modo a facilitar os processos de aprendizagem e a desenvolver a criatividade e a autonomia.

A partir de apresentações multimédias, vídeos, imagens, *TikToks* visualização de obras de arte, fichas de trabalho e de acompanhamento informativo, o uso da plataforma *classroom*, um dossiê digital, o quadro de giz, documentos *word* e exemplos do trabalho pedido, procurou-se incentivar o interesse dos alunos, a autoestima e a formulação de ideias e criações.

Os recursos didáticos e os materiais utilizados no decorrer das aulas são tao importantes quanto as planificações letivas para a articulação de conceitos assimilados com a prática. Além

dos materiais didáticos e exemplificativos os alunos experimentaram variados materiais e técnicas artísticas específicas como o lápis de cor, canetas de feltro, tinta de guache, recortes e colagens, moldes de cartões, carvão, lápis de cera, lápis sanguíneos, grafite, giz branco, *Stencils* de pequena e grande dimensão, rolos, trinchas, pincéis e tintas de parede acrílicas.

Como se referiu, todos os recursos didáticos realizados ao longo do Trabalho de Projeto, foram desenvolvidos como estratégias pedagógicas para a aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação.

As estratégias de ensino foram planeadas de forma a visar o perfil das turmas, consoante as vulnerabilidades das mesmas, a nível cognitivo e sócio-afetivo, relacionadas com a dinamização da disciplina de Educação Visual, compreendendo as dimensões que compunham o Trabalho de Projeto.

Neste sentido, procurou-se através do Trabalho de Projeto e da interdisciplinaridade, ir ao encontro da experimentação-criação, como resposta, planificada, num processo de investigação-ação. Como várias vezes se referiu, as várias atividades propostas nas três unidades de trabalho procuraram responder à pergunta que está na base desta investigação: Como uma intervenção artística em contexto escolar, subordinada ao tema do Património local natural, pode contribuir para o processo de ensino aprendizagem no âmbito da Educação Visual. Visou-se, especificamente, a promoção da criatividade, a cooperação entre colegas, o desenvolvimento autónomo, o pensamento reflexivo e criador e a cultura visual nos alunos.

Em todas as Unidades de Trabalho lecionadas, foi dada importância à exploração da criatividade por meio de conteúdos e técnicas mistas da educação artística proporcionado experiências transversais e complexas. Para a estimulação criativa foram desenvolvidos meios divergentes de pensamento, a partir de modelos de associação, resolução de problemas, de investimento e intencionalidade, de acordo com a UNESCO, que mais uma vez citamos.

“... a Educação Artística é um dos melhores meios para alimentar a criatividade (quando os métodos de ensino e de aprendizagem a apoiam) ...” (Unesco, 2006, p.16).

A observação dos resultados das atividades pedagógicas realizadas, foram fornecendo um arquivo das dificuldades sentidas e das estratégias implementadas para as superar, e ao mesmo tempo foram-se definindo melhor os objetivos gerais e os objetivos específicos.

Constatou-se, logo nas aulas observadas, que as turmas do 8.ºA e do 8.ºB, apresentavam dificuldades no desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da concentração e da

cooperação, por isso foi implementada a metodologia do Trabalho de Projeto como apoio para o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, pensamento crítico e criador e autonomia de informação, sendo este o objetivo geral.

Como objetivos específicos, encontrou-se em cada turma dificuldades e problemas, que foram combatidos com estratégias associadas a cada uma delas. Como já se referiu, e a título de exemplo, usaram-se ferramentas como o *TikTok* e pequenos vídeos para nos aproximarmos do campo cultural dos alunos, com isso motivá-los e explorar a cultura visual e artística. Também se entregaram fichas formativas e informativas, para a melhor compreensão da matéria.

A utilização do dossiê digital foi uma fonte que consideremos que ajudaria os alunos a inspirarem-se quando se sentissem bloqueados. Optou-se por desenvolver várias técnicas e materiais, sempre no âmbito de representar o Paul de Manique, como meio de assimilação e ligação de vários conhecimentos, para que quando chegassem à proposta final tivessem à disposição uma série de processos e aprendizagens adquiridas.

Uma outra estratégia metodológica, ainda não referida, que foi experimentada e aplicada para os níveis de concentração e aprendizagem dos conteúdos melhorarem, em ambas as turmas, foi a implementação em todas as aulas da “Pergunta da Semana”. Esta atividade resumia-se basicamente a colocar uma pergunta sobre o tema abordado na semana anterior, especificamente a alunos que tinham revelado mais dificuldade sobre os mesmos.

Portanto, tentamos procurar respostas para as dificuldades dos alunos através de uma variedade de técnicas e atividades, como forma de os alunos conseguirem com essas ferramentas pensar espontaneamente e explorar sem medo. Através da investigação, análise, realização, construção, expressão e imaginação acreditamos ter solucionado vários impasses.

5.5 Avaliação

“Avalia-se para se conhecer e só conhecendo o que o aluno sabe ou não sabe é que é possível realizar intervenções pedagógicas apropriadas, que tendam a gerar melhorias nas suas aprendizagens” (Boggino, 2009, p.79)

Na opinião de Boggino (2009), a avaliação é considerada como uma estratégia de ensino, como promoção do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo a construção e reconstrução de conhecimentos, conforme as competências cognitivas e as dificuldades dos alunos. Para o autor, o importante é que o docente elabore com o aluno um conjunto de conceitos, noções, normas, valores e procedimentos.

Em sintonia com este autor, podemos referir que a avaliação foi tomada como uma estratégia complementar para a resolução de problemas identificados nas turmas, permitindo compreender melhor cada aluno, em cada nível de avaliação e como indicador de intervenções a pôr em prática.

Pode dizer-se que, numa avaliação formativa, “...os alunos têm um papel mais central, mais destacado e mais autónomo, funcionando (..) quase como um processo de auto-avaliação com a interferência do professor reduzida ao mínimo”. O docente deve estimular a partilha da responsabilidade pela aprendizagem com os próprios alunos, envolvendo-os constantemente no processo de auto-avaliação. (Fernandes, 2006, p.25)

No que diz respeito à avaliação realizada na PES foram levados em conta os critérios de avaliação definidos pela disciplina de EV. A avaliação foi dividida de forma sumativa e formativa, considerando o Domínio Cognitivo e o Domínio Sócio-afetivo.

De acordo com os critérios da disciplina, o Domínio Cognitivo teve como base de avaliação competências transversais, das Aprendizagens Essenciais, visando áreas de competências do perfil dos alunos, sendo essas divididas em ponderações quantitativas, estruturadas da seguinte forma:

- Apropriação e Reflexão, 15%;
- Interpretação e Comunicação, 15%;
- Experimentação e Criação, 40%.

Os instrumentos de avaliação foram designados nas Unidades de trabalho como registos de auto e heteroavaliação e registos de observação direta que avaliavam de forma formativa, a

participação, o empenho, a autonomia, o interesse, a articulação de aprendizagens, a evolução, a criatividade, a intervenção e comunicação e a capacidade de resolução de problemas.

O Domínio Sócio-afetivo, tendo também por base os critérios designados pela disciplina e adaptado à avaliação formativa, para além da qualitativa, foi avaliado nos seguintes domínios e com a seguinte ponderação:

- Responsabilidade, 10%;
- Autonomia, 10%;
- Cooperação incluindo a Participação, 10%

Levaram-se ainda em conta outras componentes nestes domínios, como o Pensamento crítico e criativo; o Relacionamento interpessoal; o Desenvolvimento pessoal e autónomo, o Bem-estar, saúde e ambiente e a Consciência e domínio do corpo.

Os níveis de avaliação quantitativos do Domínio Cognitivo e Sócio-afetivo, foram denominados como níveis de desempenho desde o 1 ao 5, isto é Insuficiente; Suficiente; Bom e Muito Bom.

A avaliação formativa teve em conta o acompanhamento contínuo dos alunos, ao longo das suas realizações das Unidades de Trabalho, sendo feita através de considerações sobre os trabalhos dos alunos, assim como as suas atitudes, e o que poderiam melhorar. Procurou-se salientar as qualidades dos seus trabalhos, dando a cada aluno um ponto de situação da sua avaliação, promovendo também as suas auto-considerações das atividades realizadas, aprendizagens e atitudes.

Procurou-se avaliar todos os processos criativos, cooperativos e autónomos, em cada unidade de trabalho, sendo avaliadas por domínios específicos de forma sumativa, que no final do Trabalho de Projeto foram somadas com as ponderações sócio-afetivas (fatores de desempenho; responsabilidade; autonomia; participação e cooperação).

A autoavaliação como um dos instrumentos de avaliação do Domínio Cognitivo, foi preponderante para o registo desta investigação, apoiando-a, no sentido de associar as aprendizagens e as considerações pessoais de cada aluno, perante os seus níveis de desempenho ao longo do Trabalho de Projeto.

Tomou-se em conta que a autoavaliação como instrumento de pesquisa, propôs informações em relação à tomada de consciência do potencial próprio de cada aluno, sendo que também foi crucial para a avaliação que a professora realizou.

A “auto-avaliação, apesar de ser um processo do aluno, aparece bastante associada às orientações e apoios que o professor proporciona durante o processo de ensino-aprendizagem.” (Fernandes, 2006, p.25)

Foi também instrumento desta investigação a heteroavaliação sustentada por um diálogo com os alunos, na última aula da disciplina de EV no 3º período, sobre metas futuras e conquistas adquiridas no Trabalho de Projeto, com o objetivo de promover a motivação e o interesse dos alunos no ensino das artes visuais.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO VISUAL (3º ciclo) 2020-2021

DOMÍNIOS	COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS - TRANSVERSAIS ÁREAS DE COMPETÊNCIA DO PERFIL DOS ALUNOS	DOMÍNIO COGNITIVO				
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO 15%	- Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global; (A, B, D, E, F, H, I) - Dominar os conceitos de plano, ritmo, enquadramento, espaço, estrutura, luz-cor, entre outros; (A, B, D, H, I) - Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados; (A, B, D, H, I) - Enquadrar os objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da História da Arte; (A, B, D, H, I)	Ponderações		Domínios avaliados	Instrumentos de Avaliação	
		70%	15%	APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	- Registos de observação direta para o interesse, capacidade de intervenção e argumentação, participação, autonomia, empenho e desempenho, contributo para atividades de articulação curricular e outros - Guiões de trabalho - Portfólio - Apresentação de trabalhos - Registos de auto e Heteroavaliação	
			15%	INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO		
			40%	EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO		
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO 15%	- Experimentar, individualmente ou em grupo, diversos materiais e suportes - analógicos e digitais - nas suas produções, para a concretização de ideias e de temáticas; (A, B, C, D, H, I) - Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas; (A, B, C, D, H, I) - Manifestar expressividade nos seus trabalhos através da seleção de materiais, suportes, técnicas, conceitos, temáticas e intencionalidades; (A, B, C, D, H, I) - Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos); (A, B, C, D, H, I)	DOMÍNIO SÓCIO-AFETIVO				
		Ponderações		Domínios avaliados	Instrumentos de Avaliação	
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO 40%	- Organizar exposições em diferentes formatos - físicos e/ou digitais - individuais ou de grupo, selecionando trabalhos tendo por base os processos de análise, síntese e comparação, que conjugam as noções de composição e de harmonia, de acordo com o objetivo escolhido/proposto; (A, B, C, D, H, I) - Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvem a pesquisa, investigação e experimentação. (A, B, C, D, H, I)	30%	10%	Responsabilidade	Perfil do Aluno D, E, F, G, J	Registo de observações
			10%	Autonomia		Registo de participação no Concurso do Departamento
			10%	Cooperação		

LEGENDA: A- Linguagens e textos B- Informação e comunicação C- Raciocínio e resolução de problemas D- Pensamento crítico e criativo E- Relacionamento interpessoal F- Desenvolvimento pessoal e autonomia G- Bem-estar, saúde e ambiente H- Sensibilidade estética e artística I- Saber científico, técnico e tecnológico J- Consciência e Domínio do Corpo

Tabela 1. Critérios de Avaliação da disciplina de Educação Visual – 3ºciclo 2020/21, segundo as Aprendizagens Essenciais, visando o Perfil dos Alunos, da EBI Manique do Intendente. Fonte: Facultado pela Professora Orientadora de PES.

Disciplina: Educação Visual - Critérios de Avaliação – Turma 8.ªA/8.ªB	
Trabalho de Projeto: Representar o Paul Natura	Duração: 2 Blocos de 90 min. no 2º Período letivo + 14 Blocos de 90 min. no 3º Período letivo
Domínio Cognitivo: Competências Essenciais – Transversais: Áreas de competências do Perfil dos alunos	70%
- Processos criativos, autónomos, ideias, planeamento e pensamento crítico dos trabalhos	Unidade de Trabalho I – 20%
	Unidade de Trabalho II – 20%
- Compreender e aplicar conhecimentos e processos dos conteúdos lecionados	Unidade de Trabalho III- 30%
- Intenção expressiva das representações: técnicas	
- Qualidade final e entrega dos trabalhos	
Domínio Sócio-afetivo: Competências Essenciais- Transversais: Áreas de competências do Perfil dos alunos	30%
Responsabilidade	7,5%
Autonomia	7,5%
Cooperação	7,5%
Participação	7,5%

Tabela 2. Proposta de estrutura dos Critérios de Avaliação para o Trabalho de Projeto: “Representar o Paul Natura”. Fonte: da autora.

6º CAPÍTULO: Análise e Reflexão dos resultados

6.1 Análise dos primeiros questionários diagnósticos aplicados à turma do 8.ºA e do 8.ºB

“...a Investigação-Acção, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação”. (Coutinho et al., 2009, p.376)

Como é sabido qualquer investigação em educação tem vários momentos de recolha de dados. No início do ano letivo 2020/21 foi entregue às turmas do 8.º A e do 8.ºB um questionário diagnóstico de carácter aberto, com 10 perguntas, sendo 9 de desenvolvimento, bem como uma ficha diagnóstica de experiência prática sobre técnicas e conteúdos de Artes Visuais dos anos passados.

Esta ficha foi construída com o apoio da Professora orientadora, que tinha sido professora das duas turmas. A ficha teve um carácter exploratório, e foi entregue a ambas as turmas em aula de observação direta e participativa, com um tempo de duração de 90 minutos. Ainda a acrescentar, que ambos, o Inquérito e a Ficha diagnóstica, não tiveram propriedades avaliativas, mas sim, informativas, para a investigação das competências dos alunos, das suas necessidades no processo-aprendizagem, como também os seus interesses pessoais, sendo possível através da observação e reflexão dos dados obtidos, uma planificação letiva justificável às duas turmas e às suas condições, bem como à investigação.

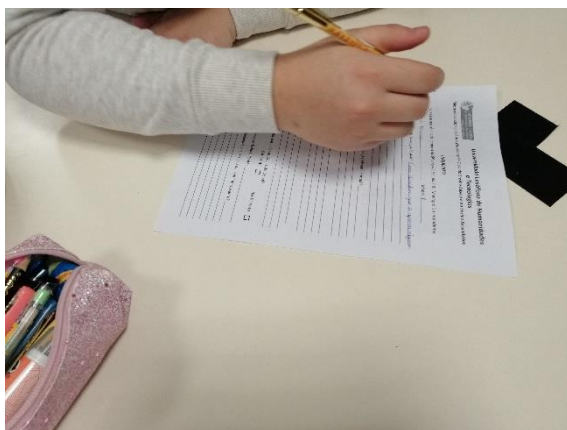


Figura 114 e 115. Alunos das turmas do 8.ºA e do 8.ºB a realizarem o Inquérito.

O Inquérito em apêndice (**APÊNDICE V**) e a análise dos seus dados em apêndice (**APÊNDICE VI**) teve como base, o objetivo de compreender os alunos e os seus interesses; a consideração e o reconhecimento que demonstravam sobre a disciplina de Educação Visual; a forma como cada aluno se relacionava com o desenho e a pintura; o conhecimento e valorização do Património local natural, e se tinham em conta o que são Pinturas Murais.

Comentam-se seguidamente os quadros de análise das respostas ao Inquérito. Constatam-se que ambas as turmas têm opiniões semelhantes, embora naturalmente com ligeiras diferenças de respostas. Em relação à reflexão pessoal e à importância da disciplina de EV, em maioria nas duas turmas os alunos responderam que a disciplina é essencial e de que gostam dela.

Relativamente ao desenho e à pintura, verificamos que a turma do 8.ºA, em maioria, gosta de desenhar que de pintar. Esta diferença é acentuada na turma do 8.º B, que consideram pintar aborrecido e cansativo.

A nível da autoavaliação do desempenho dos alunos na disciplina de EV, ambas as turmas avaliaram-se de forma positiva.

Quanto ao Património natural local, na turma do 8.ºA, todos já tinham visitado o Paul e valorizavam-no pela diversidade de animais, o habitat, a fauna e a flora, as espécies de aves e a lontra, enquanto na turma do 8.ºB quatro alunos ainda não tinham visitado o Paul de Manique, contudo o que achavam de mais interessante era a variedade de pássaros; o facto de quando está coberto de água, e os animais, sendo estas respostas comuns às da outra turma.

Examinando o tema da Pintura Mural, conclui-se que a maioria dos alunos das duas turmas investigadas não conheciam o conceito e, menos ainda, exemplos de Pinturas Murais. No entanto relativamente à imagem colocada como exemplo de uma Pintura Mural com o tema relativo à pandemia provocada pela Covid.19, os alunos tiveram de descrever a sua consideração, e o que podemos concluir foi que, a maioria dos alunos das turmas do 8.ºA e do 8.ºB responderam de forma positiva, tomando-a como importante:

“Esta pintura é interessante, porque com o seu tamanho chama a atenção as pessoas. E o desenho das máscaras nesta época de pandemia, chama a atenção para que as pessoas usem as suas máscaras”;

“Acho a pintura muito bonita. Acho interessante o facto de que esta pintura retrata os nossos dias de hoje. Gosto que tenham feito esta pintura em homenagem aos profissionais de

saúde, eles merecem, mas não só agora, sempre!! Acho este tipo de pintura muito incrível, para mim parece-me muito difícil!! (...)”;

“Eu gosto destas pinturas porque fazem embelezar as ruas na minha terra Alcoentre também estamos num projeto para fazer numa parede da praça com os vários monumentos”

Em última análise, foi questionado aos alunos como divulgar o Património local natural deles, se fosse através de uma pintura, apostando aqui para conhecer se os alunos estavam dispostos a essa intervenção, interessados e motivados, as respostas de ambas as turmas foram muito positivas. Esta foi uma das principais razões para a realização da Pintura Mural na escola. Os alunos da turma do 8.ºA em geral representavam uma pintura com fauna e a flora:

“Eu representaria a beleza da fauna e da flora desta paisagem bonita”;

“Eu representaria os animais e as plantas”

Os alunos da turma do 8.ºB estabeleceu mais diversidade de respostas, sendo essas, mais descritivas e complexas a nível temático, como por exemplo:

“se eu pudesse divulgava com uma pintura muito grande culpa [sic] o no fundo e todas as espécies que lá vivem e representava o lixo ao lado e uma forma má. Ao país ele só faz mal, mas o lixo não tem culpa os culpados somos nós há pessoas que atiram o lixo para o Paul”

“Eu representaria o Paul com uma pintura bonita num muro, por exemplo os pássaros a passarem por cima da água e as árvores do lado e os peixes a saltarem”;

“Eu representaria o Paul de Manique numa parede grande representado por um gráfiti [sic] chamativo para as pessoas verem”;

“Eu falaria mostrar uma foto de alguns anos atrás e como está agora e pergutaria [sic] se não podia ajudar também falaria que todos os peixes de lá não estão a conseguir viver e pederia [sic] que se ajuda-nos a salvar o Paul de Manique do Intendente.”.

Atendendo a esta análise, foi possível concluir que os alunos das duas turmas desta investigação valorizavam e consideravam importante o Património local natural, e a sua divulgação no âmbito artístico. Este inquérito esclareceu bem o quanto eles demonstravam empatia; motivação e ideias, porém também se refletiu que os alunos não apresentavam gostar de pintar e nem conheciam Pinturas Murais.

A Ficha diagnóstica e exemplos dos exercícios dos alunos em apêndice (**APENDICE VII**) foi fundamental para a investigação e para a planificação da metodologia de Trabalho de Projeto, dos conteúdos e estratégias a abordar para os problemas identificados.

A ficha diagnóstica foi outro meio de recolha de dados aplicado no início do ano letivo, teve um carácter informal, apreciativo, atendendo à compreensão e interpretação dos enunciados e dos conteúdos expostos de artes visuais; a exploração de técnicas e materiais; o processo de envolvimento da teoria vs prática; o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística; o interesse e motivação dos alunos; a criatividade e expressividade contida e a sua dinâmica autónoma na realização da ficha e a concretização a tempo dos exercícios.

No que diz respeito à turma do 8.ºA, o tempo de execução foi estipulado para 90 minutos, e não houve um aluno que conseguisse terminar tudo a tempo. Desde logo, os alunos apresentaram muita dificuldade na interpretação do enunciado e na sua compreensão, que posteriormente foi apresentada aos alunos oralmente. Mesmo dessa forma, foi necessário exemplificar todos os exercícios no quadro. Em questões de autonomia, os alunos apresentaram muita necessidade na produção de ideias sobre o que realizar nos exercícios, os materiais a utilizar e como os utilizar, pelo que foi necessário acompanhar todos os alunos individualmente, porque tinham muita insegurança e não conseguiam pensar autonomamente.

A nível de conteúdos, verificou-se dificuldade a apresentar a sobreposição de formas; na composição da figura-fundo; as características formais técnicas; o desenho de observação a um objeto e no desenho livre. No entanto pode constatar-se que, na sua maioria, os alunos sobressaíram-se na manipulação da gradação de tons e nas cores primárias e secundárias. Em questões de expressividade, os alunos demonstraram pouca diversidade de elementos visuais e comunicativos, no entanto foi possível verificar que conseguiram trabalhar o ponto (como elemento da linguagem visual).

No último exercício foi proposta a execução de um desenho espontâneo, relacionado com um poema sobre a Liberdade da autoria de Sophia de Mello Breyner, não restringindo materiais, técnicas, conteúdos aos alunos. Deste exercício se concluiu a grande dificuldade dos alunos em gerar ideias; em criar ilustrações criativas e exploratórias, identificando essa falta de intenção em geral na execução dos outros exercícios.

Analisando os dados recolhidos dos exercícios práticos da turma do 8.ºB, o tempo de execução foi estipulado também para 90 minutos, sendo que todos os alunos conseguiram concretizar os exercícios pedidos. Apesar do enunciado de cada exercício ter sido explicado

oralmente, não foi necessária explicação aprofundada sobre os mesmos. Em questão de autonomia, houve alunos que não precisaram de apoio, e outros de alguma direção de imaginação e ideias, verificou-se 5 alunos com mais dificuldade na compreensão dos exercícios e na resolução de ideias de forma pró-ativa.

A nível de conteúdos de artes visuais, reflete-se sobre a dificuldade dos alunos para os procedimentos técnicos; a utilização de elementos visuais e comunicativos; a compreensão da composição figura-fundo; o desenho de observação e no desenho livre, porém verifica-se que em geral os alunos se destacaram bastante no entendimento das cores primárias e secundárias, na sobreposição de elementos visuais e na gradação de cor.

Em questões criativas os alunos apresentaram pouca diversidade de criação e imaginação, no entanto exploraram algumas temáticas relativas ao tema da Liberdade no último exercício.

Em ambas as turmas as semelhanças de problemas identificados são maiores do que as diferenças, sendo que na turma do 8.º A existiu ligeiramente mais dificuldade na autonomia, criação e compreensão de enunciados na execução dos exercícios, do que na turma do 8.ºB. No entanto, ambas tinham essas capacidades pouco desenvolvidas e exploradas.

Podemos concluir poucas diferenças entre as turmas, sendo que o 8.ºA demonstrou mais vulnerabilidades no processo de ensino-aprendizagem e necessidade de apoio individual, mais falta de autoestima, mas tendo alunos mais participativos que o 8.ºB. Em questões de criatividade; autonomia; exploração de elementos visuais e comunicativos; elementos de forma; desenho de representação livre e de observação, podemos refletir que as duas turmas tinham certas dificuldades nesses campos.

Através deste balanço de conhecimento dos alunos, processos de aprendizagens e competências foram desenvolvidas e planeadas (com o apoio da Professora orientadora da PES) estratégias e metodologias de ensino que promovessem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e explorassem as dificuldades dos alunos, de modo a melhorá-las.

Como já se referiu, optou-se pela escolha do Património local natural, visto ser um tema bastante valorizado e importante para os alunos, em conjunto com uma intervenção prática artística em contexto escolar.

Escolheu-se abordar a pintura, como objeto principal na lecionação, sabendo ser uma técnica sobre a qual os alunos em maioria mostraram desagrado. Esta escolha foi, no entanto, intencional porque se constatou que os alunos que não gostavam de Pintura, só a tinham

experenciado em suporte de papel e na maioria das vezes com lápis de cor ou canetas. Portanto, a ideia foi proporcionar-lhes uma outra experiência, uma outra visão de conteúdos, técnicas e materiais de Pintura.

Em tempo de lecionação, os temas que os alunos tinham mais dificuldade a nível do programa da disciplina e do Perfil do Aluno, foram abordados a partir de atividades exploratórias que os instigassem, incentivando os alunos a progredir. Também foram incentivados a trabalhar os domínios sócio afetivos.

6.2 Análise dos dados referentes ao desenvolvimento do Trabalho de projeto nas turmas 8ºA e 8ºB

Através da análise da observação direta e participativa, e da avaliação formativa e sumativa (que remetem a ponderações de uma nota quantitativa), das atividades que os alunos realizaram ao longo do Trabalho de Projeto, foi possível verificar um crescente desenvolvimento das competências cognitivas nas turmas do 8.ºA e do 8.ºB. O enfoque principal no desenvolvimento dos alunos foi a nível do processo de associação de aprendizagens; na interpretação de conteúdos, técnicas e materiais relacionados com a prática experimental; envolvimento da criatividade; na identificação de saberes e processos no incentivo prático; a participação e cooperação entre alunos; o enriquecimento de experiências visuais e culturais dos alunos; o reconhecimento do património local natural como potencial tema explorado nas artes visuais; na intencionalidade e autonomia das experiências plásticas; a autoestima e criação de ideias e na transversalidade de disciplinas.

Relativamente ao **desenvolvimento do Trabalho de Projeto na turma do 8.ºA**, foi-se tendo em conta o constante interesse dos alunos e motivação em todas as propostas de atividades correspondentes a cada unidade de trabalho. No sentido de manter estes aspetos, procurou-se trabalhar o pensamento reflexivo, crítico, cooperativo, criativo e autónomo, na medida da metodologia de Trabalho de Projeto.

Verificou-se, no entanto, nesta turma: falta de atenção, pouca autonomia, desenvolvimento criativo pouco estimulado, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, comportamento exaltado, baixa autoestima. Como se referiu várias vezes, procurou lidar-se com estas fragilidades seguindo estratégias inclusivas com as atividades propostas nas três unidades de trabalho.

Há a salientar como aspetos positivos que os alunos trabalharam de forma muito cooperativa a vantagem no uso da tecnologia como meio interativo com os alunos, de forma a estimular o seu interesse nas aulas, assim como a constante visualização de obras e imagens artísticas em consonância com a matéria dada, como meio de assimilação de aprendizagem. Estes aspetos contribuíram para o desenvolvimento criativo, autónomo, cooperativo e para a atenção.

Os alunos conseguiram finalizar as fases do trabalho individual, de cada um no projeto, pesquisa; estudos experimentais e produção/criação, de forma organizada, participativa e cooperativa, contudo houve algumas falhas na concretização das atividades, algumas entregues posteriormente.

Foi verificada uma evolução nas aprendizagens dos alunos e nos desenvolvimentos criativos, autónomos e as componentes teórico/práticas das aprendizagens das artes visuais consoante as Unidades de Trabalho, assim como na conclusão dos trabalhos. É possível contabilizar, através de registos anotados no diário de bordo, que na UT I houve 11 trabalhos não concluídos, na UT II houve 1 trabalho não concluído e na UT III todos os alunos realizaram e concluíram as suas pinturas murais. Entretanto realizamos uma média quantitativa pelos critérios de avaliação das atividades de cada Unidade de Trabalho, e constatou-se de na UT I uma média de 61,5 %; na UT I uma média de 77% e na última unidade de trabalho uma média de 81%.

No que diz respeito ao desenvolvimento do Trabalho de Projeto na turma do 8.ºB, também foi constatado no seu decorrer uma pré-disposição positiva por parte dos alunos a nível do interesse e motivação em realizar as propostas de atividades nas Unidade de Trabalho, no sentido de manter estas estruturas, procurou-se trabalhar o pensamento reflexivo, crítico, criativo, participativo e autónomo, na medida da metodologia de Trabalho de Projeto.

Podemos refletir, através de dados dos critérios de avaliação específicos de cada atividade desenvolvida no âmbito da sua respetiva Unidade de Trabalho, de anotações pessoais segundo a observação direta e participativa e pela avaliação formativa, um progresso nos conhecimentos, capacidades e competências sensoriais, estéticas e percetivas dos alunos desta turma.

Porém, já tinha sido identificada antes da lecionação do Trabalho de Projeto em contexto de observação direta, falta de cooperação entre colegas, pouca participação em sala de

aula, dificuldade no rigor e habilidade técnica, pouca autonomia, desenvolvimento criativo pouco estimulado e algumas dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem.

Essas vulnerabilidades ainda estavam bem vincadas no início do Trabalho de Projeto, especificamente em contexto de ensino à distância, acrescentando a falta de atenção, desorganização dos trabalhos e algumas dificuldades nas aprendizagens.

Posto isto, desenvolveram-se estratégias adaptadas, bem como modificações na planificação da metodologia, de forma a trabalhar as dificuldades apresentadas por meio de Unidades de Trabalho. Cada aluno teve de desenvolver pesquisa; estudos experimentais e produção/criação, contudo houve algumas falhas no rigor e criatividade nas atividades, embora posteriormente se tenham melhorando.

Podemos observar uma evolução nas aprendizagens dos alunos e nos desenvolvimentos criativos, autónomos e as componentes teórico/práticas das aprendizagens das artes visuais consoante as Unidades de Trabalho, assim como na concentração em sala de aula, visto que foram propostas várias atividades, que mantivessem o interesse dos alunos para novos desafios e experiências, tal como a já referida estratégia da “Pergunta da Semana”, como meio de assimilação de aprendizagens. Também se instituiu a crítica e argumentação estética na reflexão final de cada trabalho desenvolvido em cada atividade, estimulando a participação dos alunos.

Quanto à conclusão dos trabalhos, é possível contabilizar, através de registos anotados no diário gráfico, que na UT I houve 4 trabalhos não concluídos e na UT II e na UT III não houve nenhum trabalho que não fosse terminado e entregue pelos alunos.

Neste sentido de descrever o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e capacidades dos alunos da turma do 8.ºB ao longo da pedagogia de Trabalho de Projeto, auxiliamo-nos da reflexão dos trabalhos realizados pelos alunos e o seu percurso, segunda a observação dos mesmos, inclusive os dados dos critérios de avaliação de cada atividade proposta, que nos apresentam uma média de resultados na UT I de 72% na UT II de 79% e na UT III de 78%. Portanto com estas verificações, podemos acrescentar à avaliação formativa, que refletiu um progresso das aprendizagens dos alunos, uma evolução, no entanto uma ligeira descida da média sumativa na última unidade.

Sobre estas análises de avaliação formativas e quantitativas e de observação direta, foi possível perceber um crescente desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e

expressivas dos alunos de ambas as turmas, evoluindo as dificuldades que apresentavam de forma positiva.

6.2.1 Análise das autoavaliações dos alunos do 8.º A e dos alunos do 8.º B

No âmbito desta pesquisa, associámos uma avaliação formativa e qualitativa, refletida no ponto anterior com os dados obtidos das autoavaliações dos alunos das turmas do 8.ºA e do 8.ºB. Foi realizado na plataforma da *Classroom*, um questionário, em apêndice (APÊNDICE VIII) de escolha múltipla, anónimo, correspondente a cada turma e de carácter autoavaliativo.

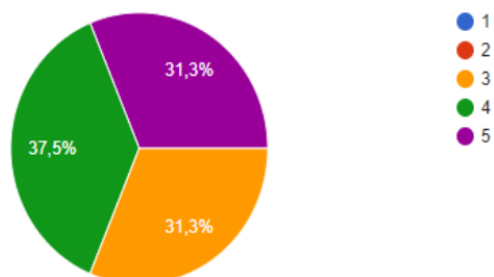
Segundo uma abordagem de questões, correspondentes aos alunos, individualmente, colocámos várias questões em contexto letivo sobre a realização do Trabalho de Projeto: “Representar o Paul Natura”, para que cada aluno avaliasse o seu nível de competências e capacidades de autonomia; responsabilidade; concentração; cooperação; participação criatividade e comportamento ao longo das atividades propostas. Também foi pedido aos alunos para considerarem que conhecimentos aprenderam nesta atividade, como por exemplo: teoria da cor; técnicas e materiais mistos experienciados nas atividades; concretização das atividades; criatividade; enquadramento dos desenhos; aplicar elementos de expressão visual; aplicar elementos de composição visual; construir *Stencils* e realizar uma Pintura Mural.

A penúltima pergunta foi no âmbito dos métodos desenvolvidos em sala de aula e a consideração de cada aluno, e por último o aluno tinha de classificar o seu nível de desempenho de forma quantitativa, de acordo com os critérios da disciplina de EV, que conheciam, de 0 a 5, ou seja, cada aluno tinha de fazer a sua autoavaliação.

A conclusão que podemos tirar da análise destes dados, a partir de uma análise descritiva, nesta investigação-ação em contexto de PES, **relativamente à turma do 8.ºA**, é a seguinte, consoante os gráficos:

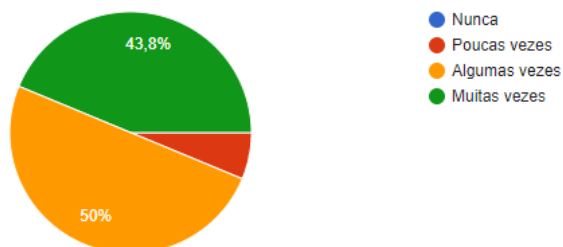
Nas tarefas realizadas como avalias a tua autonomia?

16 respostas



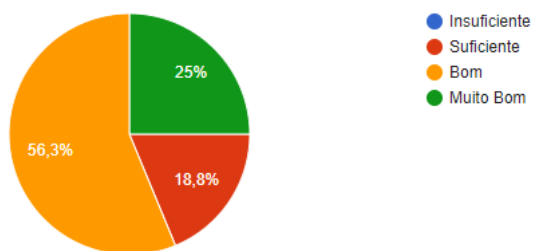
Conseguiste realizar as atividades de forma autónoma?

16 respostas



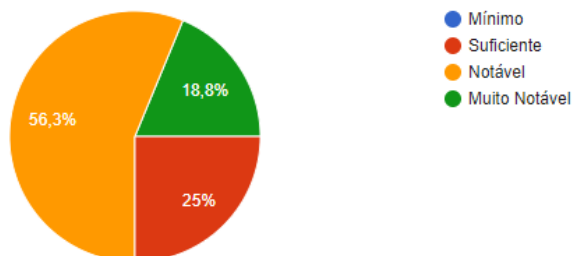
Sentes que o teu desempenho foi:

16 respostas



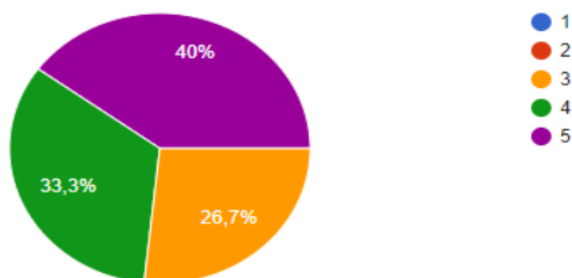
Ao longo do 3º Período avalia o teu progresso criativo

16 respostas



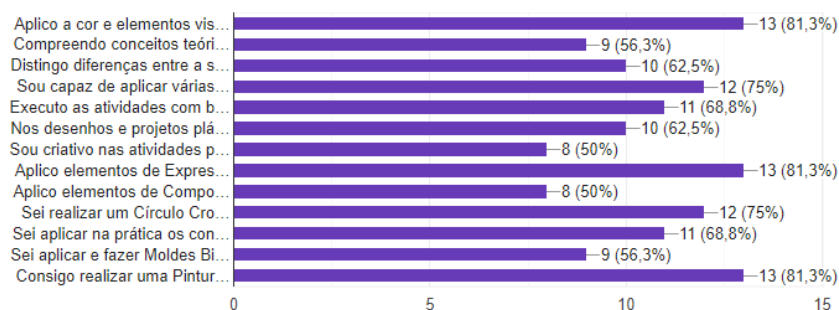
Como avalias a tua cooperação com os colegas?

15 respostas



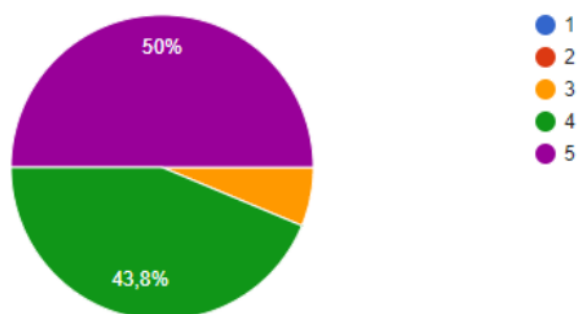
No domínio das aptidões e conhecimentos indica os que correspondem à tua situação, referente aos domínios que foram lecionados no 3º Período.

16 respostas



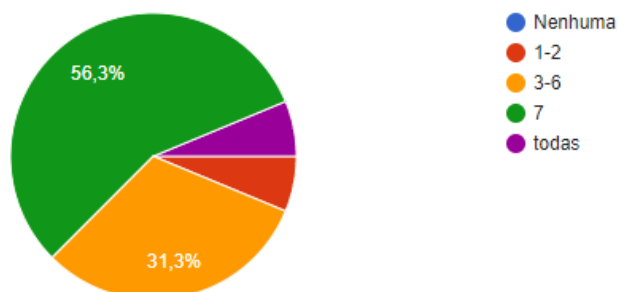
Como avalias a tua cooperação com a Prof. Ângela?

16 respostas



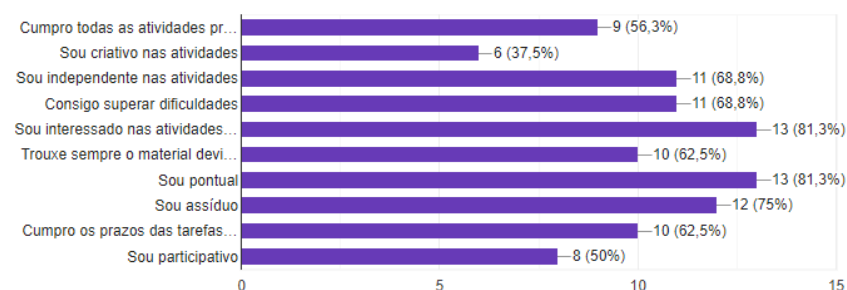
Das 7 tarefas realizadas ao longo do 3º Período quantas executaste?

16 respostas



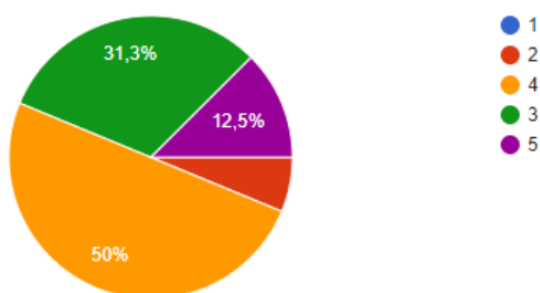
No domínio do comportamento e atitudes assinala o que corresponde à tua situação referente ao 3º Período

16 respostas



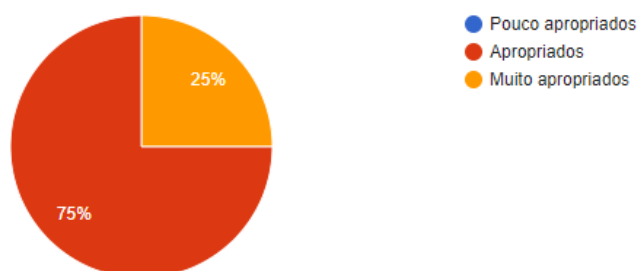
Avalia a tua atenção/concentração nas atividades realizadas em sala de aula:

16 respostas



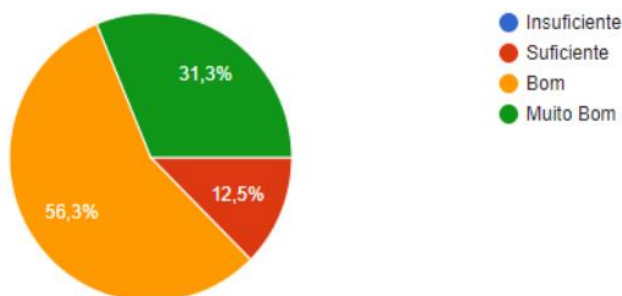
Os métodos desenvolvidos nas aulas foram

16 respostas



O que achas do teu nível de responsabilidade ao longo do 3º período?

16 respostas



De 1 a 5 classifica a tua avaliação a Educação Visual no 3º Período neste ano letivo 2020/2021

16 respostas

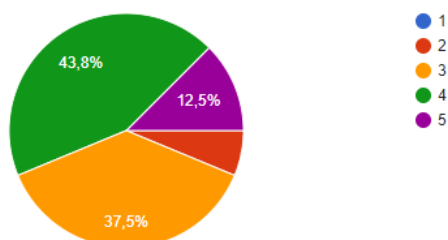


Figura 116 a 128. Gráficos queijo da análise da autoavaliação dos alunos da turma do 8.ºA.

Os gráficos mostram que a nível de competências e capacidades autónomas; cooperativas; pontuais; assíduas; superação de dificuldades; desempenho; responsabilidade e atenção em sala de aula, os alunos consideraram, na sua maior parte, terem sido positivas, até mesmo boas, revelaram serem cooperativos com os colegas e a professora durante o Trabalho de Projeto de forma muito positiva.

A nível das aptidões e conhecimentos, todos os alunos consideraram que as desenvolveram, porém onde apresentaram menos reconhecimento foi na criatividade e na aplicação de composições visuais, e em relação ao que correspondia mais à sua situação, mais alunos acharam que desenvolveram conhecimentos e aptidões sobre a Pintura Mural e a aplicação de elementos de expressão.

Em questões de participação e desenvolvimento criativo nas atividades em geral, os alunos não consideraram referente às suas posições, no entanto quase todos os alunos apresentaram cumprimento nas atividades propostas, incluindo os métodos desenvolvidos nas

aulas como apropriados. No que diz respeito às suas avaliações de níveis de desempenho, 1 aluno avaliou-se em insuficiente, 2 alunos avaliaram-se em muito bom, nível 5, 6 alunos avaliaram-se a nível 3 suficiente e 7 alunos avaliaram-se em nível 4, bom.

Interligando os dados relativos à autoavaliação dos alunos, à avaliação formativa e quantitativa e à observação direta, foi possível compreender que apesar da maior parte da turma não considerar que tenha evoluído a nível criativo; participativo e na aplicação de composições visuais equilibradas, entendemos que o que verificamos nos trabalhos e atitudes dos alunos foi o oposto, a turma evoluiu bastante no pensamento criativo, no decorrer do tempo letivo da investigação-ação os alunos apresentaram sempre dispostos a participar e contribuíram para a cooperação entre pares, verificando também atitudes pró-ativas por parte deles.

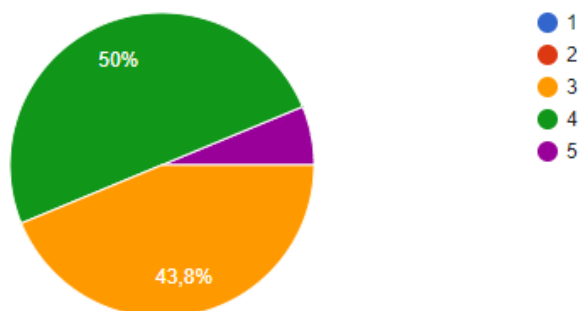
A aquisição de conhecimentos de conteúdos e a dimensão da cultura visual, promoveu o processo criativo verificados nos trabalhos dos alunos, assim como a experiência técnica e prática promoveu a representação melhorada dos enquadramentos; figura-fundo; da proporção e do movimento. A não esquecer que, os prazos de entrega das tarefas realizadas foram melhorando ao longo das unidades de trabalho.

Desta forma, os alunos conquistaram e progrediram de forma positiva e interessada nas aprendizagens cognitivas, afetivas e expressivas, sendo que os eixos denominadores das dificuldades maiores que apresentavam, o pensamento autónomo e criativo, o processo de ensino-aprendizagem, o comportamento e a criação de ideias, as construções críticas e a intenção expressiva e cooperação foram desenvolvidas.

Relativamente às informações da autoavaliação dos alunos da **turma do 8.ºB** é exposto uma análise de dados das questões que lhes foram colocadas, nas seguintes figuras abaixo.

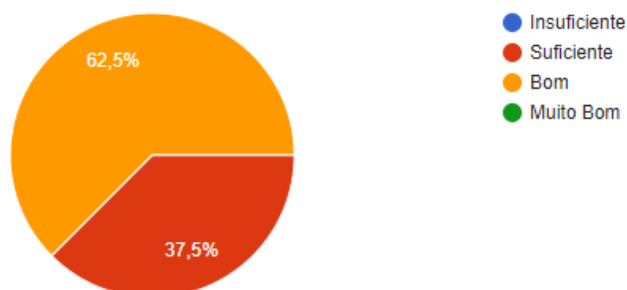
Nas tarefas realizadas como avalias a tua autonomia?

16 respostas



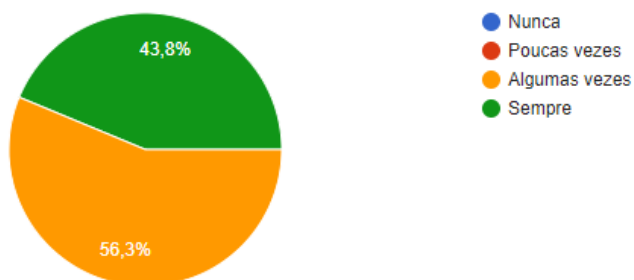
Sentes que o teu desempenho foi:

16 respostas



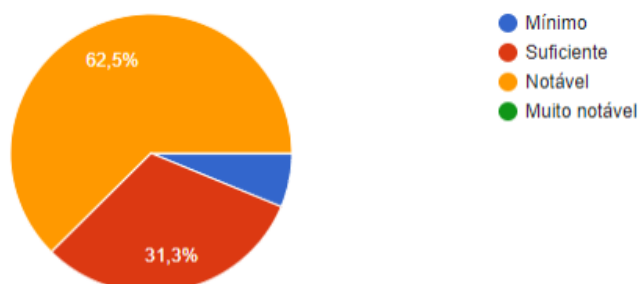
Conseguiste realizar as atividades de forma autónoma?

16 respostas



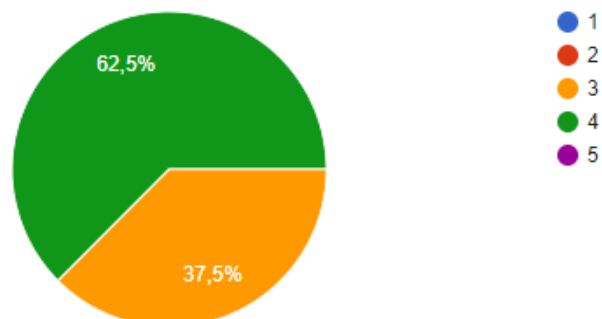
Ao longo do 3º Período avalias o teu progresso criativo:

16 respostas



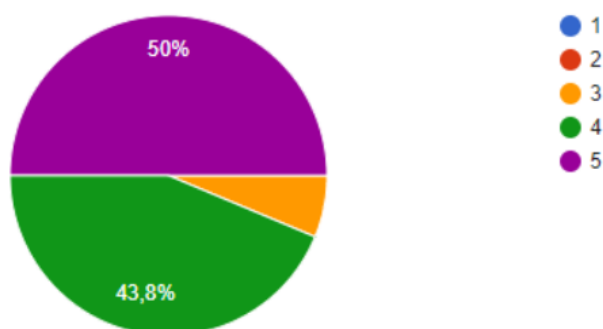
Como avalias a tua cooperação com os colegas?

16 respostas



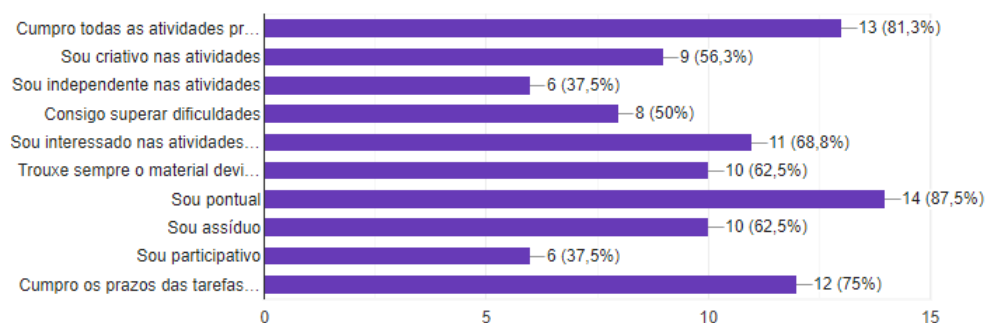
Como avalias a tua cooperação com a Prof. Ângela?

16 respostas



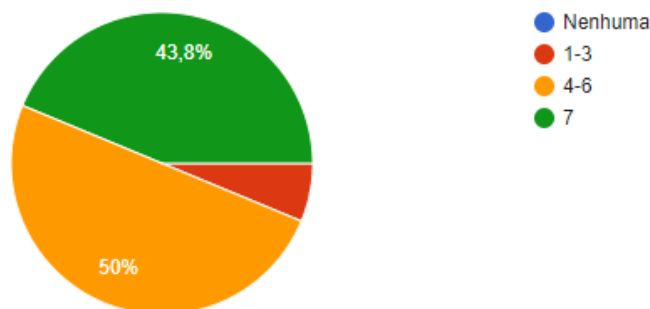
No domínio do comportamento e atitudes assinala o que corresponde à tua situação referente ao 3º Período:

16 respostas



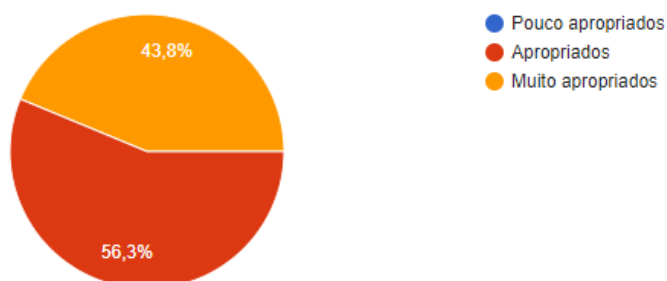
Das 7 tarefas realizadas ao longo do 3º Período quantas executaste?

16 respostas



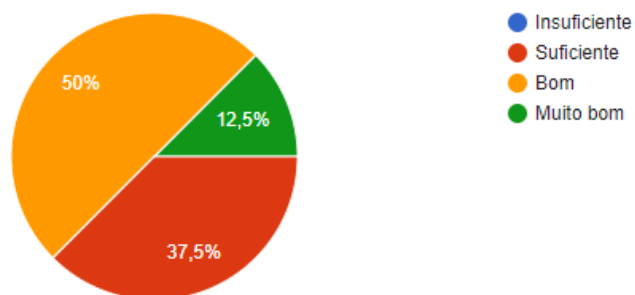
Os métodos desenvolvidos nas aulas foram:

16 respostas



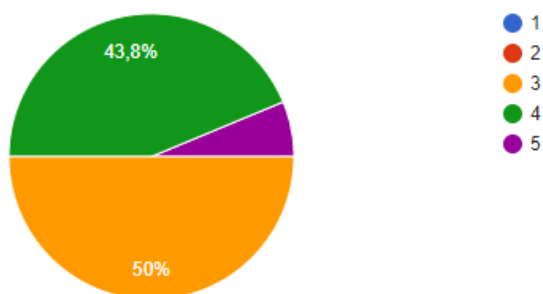
O que achas do teu nível de responsabilidade ao longo do 3º período?

16 respostas



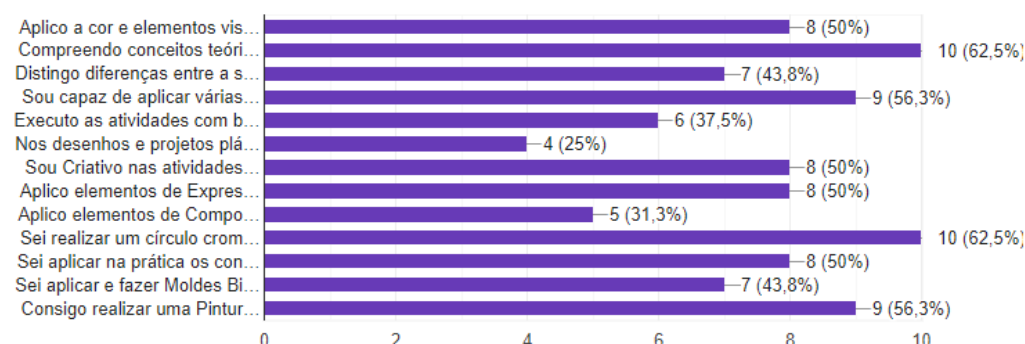
Avalia a tua atenção/concentração nas atividades realizadas em sala de aula

16 respostas



No domínio das aptidões e conhecimentos indica os que correspondem à tua situação, referente aos domínios que foram lecionados no 3º Período.

16 respostas



De 1 a 5 classifica a tua avaliação a Educação Visual no 3º Período neste ano letivo 2020/2021

16 respostas

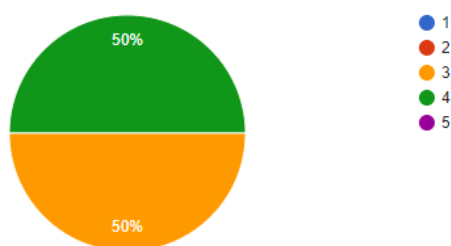


Figura 129 a 141. Gráficos queijo da análise da autoavaliação dos alunos da turma do 8.ºB.

Através da síntese dos gráficos apresentados sintetizamos a recolha desses dados. Foi possível refletir que a maioria dos alunos do 8.ºB, avaliou as competências sócio-afetivas, a pontualidade; a responsabilidade; a atenção; a cooperação; o cumprimento das atividades propostas; a assiduidade; o interesse e o desempenho como capacidades conseguidas de forma positiva.

Por outro lado, autoavaliaram-se de forma menos positiva em relação à participação; autonomia e superação de dificuldades. Em questões sobre os conhecimentos e aptidões a nível positivo a maioria da turma considerou ter aprendido conceitos teórico científicos sobre o tema luz-cor; aplicar diversas técnicas plásticas e conseguir realizar uma Pintura Mural.

No entanto, no domínio das aptidões e conhecimentos correspondentes aos domínios lecionados no Trabalho de Projeto, a minoria dos alunos considerou que tinha aprendido a

aplicar enquadramentos de formas nos suportes, a expressar elementos de composição visual e a executarem atividades com rigor e apresentação.

Sobre o progresso criativo, os alunos concluíram em maioria que foi notável, suficiente. Os métodos da sala de aula foram também considerados em geral como apropriados. A turma apresentou 50% de alunos concluíram entre 4 a 6 atividades, avaliaram-se segundo os níveis de desempenho da disciplina de EV, no nível 4, bom metade da turma, e a outra metade a nível 3, suficiente.

Analisando os dados relativos à autoavaliação dos alunos, à avaliação formativa e quantitativa e à observação direta, foi possível detetar diferenças e semelhanças entre a avaliação feita pelos alunos e a avaliação feita por nós sobre alguns aspetos.

As diferenças entre a autoavaliação e a nossa avaliação, revelam-se nas capacidades de autonomia participação, superação de dificuldades e criatividade. Ou seja, os alunos não consideram que evoluíram, mas as atividades desenvolvidas por eles nas unidades de trabalho refletem um progressivo crescimento dessas competências e dos conhecimentos dos conceitos, técnicas e materiais lecionados.

A cooperação entre colegas foi verificada como gradual, identificada mais na UT II e na execução da Pintura Mural, comparando-a com a observação direta dessas aulas, é possível concordar com os alunos, sendo que cooperaram uns com os outros muito mais na última unidade de trabalho do que nas outras, identificando uma acentuada evolução.

O que não conseguimos incentivar, foi a autoestima dos alunos. Ao longo das suas autoavaliações, os alunos sentiram, em geral, que não evoluíram no pensamento autónomo, cooperativo e criativo. A nossa perceção, considerando os trabalhos que realizaram e as atitudes que foram demonstrando ao longo do projeto, vai em sentido contrário. Parece-nos ser evidente uma progressão clara na autonomia, criatividade e cooperação destes alunos.

6.2.2 Análise dos questionários finais aos alunos do 8º. A e 8º. B

Para a concretização desta pesquisa, os questionários foram fundamentais. No início do ano letivo na PES foram realizados com os alunos um inquérito e uma ficha diagnóstico, como se referiu e analisou.

No fim do ano letivo, acompanhando a finalização do Trabalho de Projeto, foi também realizado um questionário final, na última aula do 3º Período letivo, em ambiente de sala de aula,

presencial, com um tempo de duração de 45 minutos. O objetivo principal deste questionário foi o de abordar de forma mais conclusiva as temáticas desta investigação, focando por exemplo o ensino em tempos de pandemia; os processos de ensino-aprendizagem; as unidades de trabalho realizadas; os conhecimentos e as competências e capacidades adquiridas.

Procurou-se conhecer as opiniões dos alunos sobre a experiência que tiveram sobre o Trabalho de Projeto “Representar o Paul Natura” e, agora, refletir sobre os dados apresentados pelos alunos.

Por conseguinte, conseguimos refletir sobre o registo de considerações dos alunos, de forma apreciativa, tendo em questão os objetivos desta investigação.

Sabendo a dificuldade de empenho e atenção dos alunos das turmas do 8.ºA e do 8.ºB apresentaram a nível de teoria, pergunta e resposta de desenvolvimento, o Questionário foi realizado de forma a despertar a concentração dos alunos, proporcionando-lhes escolhas múltiplas, do que consideravam, apesar de resumidas.

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
Mestrado Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

QUESTIONÁRIO sobre o Trabalho de Projeto: “Representar o Paul Natura” - 8.ºano Educação Visual

Género: Feminino ☐ Masculino ☐

1 - Referente a este ano letivo 2020/2021, preferes o ensino à distância ☐ ou o ensino presencial ☐ ?
 Porquê: _____

2 - Das três UT desenvolvidas ao longo do 2º/3º Período escolhe a/as que mais gostaste de executar?

Unidade de Trabalho I “Luz-Cor” (Círculo cromático; Gradação Cor com guache; Contraste Cor quente e fria com canetas de feltro; Cores Complementares com recortes e colagens).	Unidade de Trabalho II “Preparação Pintura Mural” (Desenho Observação com técnicas mistas e Proposta Plástica A3 com recortes e colagens).	Unidade de Trabalho III “Execução Pintura Mural” (Estêncil/ Moldes e Pintura Mural com tinta de Parede).
☐	☐	☐

3 - Consideras que os PowerPoints apresentados ao longo do Trabalho de Projeto (“Luz-Cor” e “Arte Urbana- Pintura Mural”) ajudaram na compreensão dos conteúdos lecionados e na realização dos exercícios realizados?
 SIM ☐ NÃO ☐ TALVEZ ☐

4 - Achas que os Tiktoks, Vídeos, Contextos Históricos, Obras de Arte, Imagens e Fichas de acompanhamento que foram demonstrados e utilizados em sala de aula ajudaram na execução e melhoraram a assimilação/apropriação dos temas retratados?
 SIM ☐ NÃO ☐ TALVEZ ☐

5 - Dentro das unidades de trabalho qual a atividade realizada, que mais gostaste?

6 - Consideras que o Trabalho de Projeto: “Representar o Paul Natura”, contribuiu para o teu desenvolvimento a que níveis?
 (Assinala um ou mais que um)

Nenhum	Criatividade	Autonomi	Responsabilidade	Artístico	Pintura	Originalidade	Rigor	Cooperação
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7 - Consideras que o Trabalho de Projeto contribuiu para a tua aprendizagem no ensino das Artes Visuais?
 SIM ☐ NÃO ☐ TALVEZ ☐

8 - Para que serviu a “Pergunta da Semana” feita pela professora Ângela sobre os conteúdos lecionados?

Melhorar a atenção.	Recordar a matéria dada.	Enriquecer a concentração e interesse pelos conteúdos.
☐	☐	☐

9 - Achas que a visita ao Paul de Manique do Intendente e o exercício exploratório de Desenho de Observação promoveu o teu desenvolvimento de ideias e criatividade para a realização da proposta A3 da Pintura Mural?
 SIM ☐ NÃO ☐ TALVEZ ☐

10 - Consideras que a exploração de técnicas, materiais artísticos e conteúdos, desenvolveram o teu empenho; autonomia; interesse e responsabilidade?
 SIM ☐ NÃO ☐ TALVEZ ☐

11 - Achas que as realizações dos exercícios ao longo do Trabalho de Projeto promoveram o teu processo criativo?
 SIM ☐ NÃO ☐ TALVEZ ☐

(Podes continuar do outro lado da folha)

Obrigada!

Escola E B I Manique Do Intendente 2020/21

Figura 142. Questionário Final, aplicado às turmas do 8.ºA e do 8.ºB.

O questionário tinha questões de escolhas múltiplas e de desenvolvimento, forneceu-nos dados, que analisámos a partir de um quadro sistematizado, que se encontra em apêndice (**APENDICE IX**).

Analizamos a primeira questão, foi de natureza diversa, abordando a mudança de ensino devido à pandemia do Covid19. Procurou identificar-se o que os alunos do 8.º ano no ano letivo 2020/21 preferiam, se o ensino à distância ou o ensino presencial, no contexto do Trabalho de Projeto.

No 8.ºA, 15 alunos decidiram o presencial. Nas suas palavras: “Porque aprendi mais”, “pois, dá para perceber melhor as matérias, e temos mais ajuda da professora”, “Porque nós aprendemos melhor que em casa e as atividades são mais divertidas”. Apenas um aluno preferiu o ensino à distância justificando “porque gosto mais de estar em casa”.

No que diz respeito às respostas do 8.ºB 15 alunos preferiram o ensino presencial “porque podemos fazer trabalhos práticos mais divertidos”, “devido às inúmeras atividades que podemos fazer e também comparado com as aulas do ensino à distância, este é mais divertido!”, “Porque no ensino à distância não conseguimos trabalhar muito bem”.

No entanto, nesses 15 alunos, 2 escolheram o ensino à distância, referindo: “os dois têm aspetos positivos e negativos”, “presencial é mais fácil tirar dúvidas e à distância sinto-me mais segura”.

Podemos observar que ambas as turmas mantiveram respostas muito semelhantes, mudando ligeiramente de número de escolhas. Uma dessas pequenas dissemelhanças foi a questão sobre que competências os alunos consideravam ter desenvolvido mais no Trabalho de Projeto “Representar o Paul Natura”. De acordo com as respostas da turma A, a maior parte dos alunos reconheceu que foi na criatividade; na autonomia; na pintura e no conhecimento artístico. Tardia, nas respostas da turma B, a maior parte dos alunos teve em conta a criatividade, a cooperação, a pintura e o conhecimento artístico.

Ou seja, a turma do 8.º A no desenvolvimento das suas aprendizagens melhorou na capacidade autónoma, enquanto a turma do 8.ºB no desenvolvimento das suas aprendizagens melhorou a capacidade de cooperação.

Em avaliação quantitativa e formativa constatamos que as duas turmas, igualmente desenvolveram com a dinamização do Projeto desempenhos autónomos e cooperativos.

Quando interrogados sobre que Unidade de Trabalho os alunos preferiram mais, as duas turmas do 8.º ano foram unânimes na escolha última Unidade de Trabalho. Em segunda opção, o 8.ºA escolheu a UT II, enquanto o 8.ºB optou pela U.T.I.

Recorde-se que a UT I abordava a “Luz-cor” envolvendo atividades de pesquisa e experimentação (teoria da luz-cor, o círculo cromático; a gradação de cores com técnica de guache; o contraste de cores quentes e frias com canetas de feltro e recortes e colagens com cores complementares), a UT II abordava a “Preparação da Pintura Mural”, com atividades também de investigação e experimentação (Desenho de observação ao Património local natural com técnicas mistas e proposta A3 com recortes e colagens de carácter livre), e UT III consistia na “Execução Pintura Mural”, com atividades de criação e produção do registo de ideias preparatório (*Stencil* e Pintura Mural com tintas acrílicas num muro da escola),

Segundo a pergunta “Dentro das unidades de trabalho qual a atividade realizada, que mais gostaste?” a turma do 8.ºA referiu a “Pintura Mural”; os “Recortes e Colagens”; o “Círculo Cromático” e a “Gradação de cor com guache”, já a turma do 8.ºB, mencionou também a “Pintura Mural”; o “Desenho de observação no Paul”; “*Frottage*” (uma atividade desenvolvida no referido *Workshop* no início do ano letivo inserido no projeto Paul Natura – Conhecer para Proteger) e “Contraste cor quente e fria com canetas de feltro”. Sendo que, a resposta mais frequente dos alunos de ambas as turmas foi a Pintura Mural.

Analizamos as perguntas realizadas no questionário, remetentes às estratégias utilizadas para combater dificuldades dos alunos, sobre as ferramentas de ensino multimédias (*PowerPoints*; *Tiktoks*; pequenos vídeos; imagens de contextos históricos e artísticos e obras de arte) e as tradicionais (fichas formativas e informativas de acompanhamento).

Nas duas turmas do 8.ºano foi comprovado que a maior parte dos alunos, considerou que esses instrumentos de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem promoveram a interpretação dos conteúdos teóricos lecionados, a realização das atividades propostas sobre os temas teóricos, e ajudaram na assimilação e execução teórico/prática dos temas retratados. A nível da consideração da estratégia da “Pergunta da Semana”, adicionada à planificação, como promoção de concentração e aprendizagem dos conteúdos, ambas as turmas referiram que serviu para “Recordar a matéria dada” e “Enriquecer a concentração e interesse pelos conteúdos”.

A maioria dos alunos da turma A e B, teve em conta que a aula de exploração do Património local natural e a experimentação de desenho de observação, promoveu e contribuiu

o desenvolvimento de ideias e criatividade, para a realização de propostas de recortes e colagens em A3 para a Pintura Mural.

Por outro lado, a maior parte dos alunos das duas turmas, considerou que o conjunto de atividades envolventes na metodologia de Trabalho de Projeto contribuiu para o processo criativo.

Nos domínios da responsabilidade, autonomia, interesse e empenho, também foi notável que em geral os alunos tenham considerado que a exploração e experiência de técnicas mistas, materiais de arte e conteúdos diversos desenvolveram estas competências.

De acordo com as reflexões dos alunos das duas turmas, foi possível verificar que a maioria dos alunos considerou que os exercícios realizados ao longo do Trabalho de Projeto promoveram o seu processo criativo.

Da análise da seguinte pergunta: “Consideras que o Trabalho de Projeto contribuiu para a tua aprendizagem no ensino das Artes Visuais?” é possível perceber, que em geral todos os alunos consideraram que sim, porém, as respostas da minoria não foram negativas, mas indecisas.

Por fim, numa última análise, constatamos que em geral, os alunos consideraram as aprendizagens artísticas lecionadas importantes para domínios cognitivos, afetivos e expressivos, tal como promotoras do conhecimento do Património local natural e simpatizaram de forma muito positiva em relação à intervenção de uma Pintura Mural em ambiente escolar.





Figura 143, 144 e 145. Alunos, Professora estagiária e Professora orientadora da PES.

CONCLUSÃO

Eisner (2002) defende o valor da arte em diversos sentidos, sendo que é importante e essencial ao Ser Humano, visto que promove a autonomia individual, apura a capacidade sensorial (sensações, percepções, emoções e imagens), promove um indivíduo mais completo, subtil e experimental; fornece novas maneiras de ver o mundo e abre a possibilidade de combater dificuldades de forma criativa e experimental, com novos pensamentos; formula a cognição; fornece meios, técnicas e materiais de experimentação; promove a imaginação; exterioriza a consciência sobre o dia-a-dia, tornando-a com significado e estabelece uma adaptação cooperante e multicultural com outras sociedades.

Os professores influenciam o futuro dos alunos, os professores das disciplinas artísticas promovem as aprendizagens transversais dos alunos. Ajudam a ganhar competências criativas, a usar a habilidade do conhecimento divergente e a utilizar esse pensamento para a eficácia de resolução de problemas.

O benefício da educação em artes visuais apresenta outro modo de conhecer o mundo, a pensar de forma visual, criativa, analítica e criticamente. Os alunos institucionalizados em artes abordam o mundo como os artistas fazem, de forma equilibrada.

Cada vez mais a educação é crescente a nível local, nacional e mundial, sendo que é preciso compreender a sua função e necessário que a instituição, o professor e o aluno também o façam. As vinculações de aprendizagens de âmbito artístico/criativo têm como objetivos essenciais a sensibilização dos alunos, a sua autonomia na preparação para a vida adulta, sendo que são desenvolvidos perante atividades pedagógicas, cujas metodologias de ensino (proporcionadas pela escola e pelo docente), se encarregam de transferir aprendizagens que sejam compreendidas e funcionais no ensino. Mas para que essas assim o sejam e contribuam para seres pensantes e reflexivos as metodologias e estratégias de ensino têm de ser motivadoras e diferenciadas. (Camargo & Daves, 2018)

Ao nos confrontarmos com os dados recolhidos neste estudo, passamos às considerações finais dos mesmos. Foi possível aferir através das observações diretas ao longo das aulas, os resultados das avaliações, os inquéritos e a ficha diagnóstica inicial, as autoavaliações e os questionários finais, que foram valorizados o ensino em artes visuais e os trabalhos propostos para o desenvolvimento do pensamento criativo, cooperativo, autónomo e reflexivo dos alunos.

Procurando responder à questão de partida que deu asas a este estudo: **“Como pode a Pintura Mural contribuir para a exploração do Património natural local, no âmbito do**

ensino das Artes Visuais?”, consideramos importante destacar as respostas que alcançaram estes aspetos.

Os dados observados acima neste estudo, mostram-nos que, segundo a análise do primeiro inquérito os alunos consideraram importante o seu património natural local e a sua divulgação a nível artístico, porém não demonstraram interesse em pintar, e a maioria dos alunos desconheciam Pinturas Murais. A análise seguinte teve em conta uma Ficha diagnóstica aplicada aos alunos das turmas 8.ºA e 8.ºB onde foi possível compreender que os alunos apresentavam dificuldades na expressão de técnicas artísticas; na reflexão e aplicação de ideias autónomas; na interpretação dos enunciados e no domínio da liberdade e criatividade.

Em contexto de observação direta e participativa e dos questionários, constatamos que as turmas do 8.ºA e do 8.ºB tinham respostas muito semelhantes, como, por exemplo dificuldades nas aprendizagens, sendo essas essencialmente no pensamento criativo e reflexivo; na autonomia e cooperação, porém as diferenças registadas foram ao encontro dos alunos da turma A demonstrarem mais motivação, no entanto mais distração nas aulas, e os alunos da turma B, apresentarem ser mais atentos e participativos nas aulas, contudo o comportamento não era tão positivo.

Nas autoavaliações realizadas as duas turmas conseguimos refletir que os alunos em maioria consideraram que as capacidades criativas, autónomas e cooperativas não foram positivas, que o rigor e a apresentação dos trabalhos foram melhor, no entanto através da constatação dos trabalhos realizados pelos alunos e a observação das aulas, foi evidente a evolução dos conhecimentos; das competências sócio afetivas, cognitivas e expressivas. Contudo, o campo da autoestima não foi superado de uma forma tão positiva como pretendíamos.

No último questionário realizado às turmas do 8.ºA e do 8.ºB, registaram respostas ligeiramente diferentes do que nas autoavaliações, os alunos consideraram que o Trabalho de Projeto ajudou a superar as dificuldades: melhorando o desenvolvimento da criatividade, o pensamento crítico e reflexivo, a autonomia, a cooperação e aprendizagens técnicas e expressivas do ensino das artes.

Em contrapartida com as respostas dos alunos ao primeiro inquérito, relativamente à opinião pessoal sobre a pintura, sendo que a maioria das respostas foram de desagrado. Remetemos à questão do último questionário sobre qual a unidade de trabalho que os alunos

mais gostaram. Em geral, quase todos os alunos de ambas as turmas responderam a última unidade de trabalho “Execução da Pintura Mural”; e a nível das atividades de todo o projeto responderam: a realização da Pintura Mural.

Os alunos também nos informaram neste último questionário que o desenho de observação, a exploração artística e a visita ao seu Património natural local: o Paul de Manique do Intendente promoveu o processo criativo. Também informaram que as estratégias e materiais didáticos proporcionaram mais conhecimento no âmbito da cultura visual e artística e contribuíram para superar as suas dificuldades.

Podemos concluir esta dissertação da seguinte forma: em resposta às problemáticas que os alunos apresentaram no âmbito do ensino artístico propusemos duas estratégias de ensino, designadamente, uma abordagem interdisciplinar com a disciplina de ET, promovendo os alunos a relacionarem os saberes tecnológicos e de projeto em prol de uma Pintura Mural na disciplina de EV, de modo a desenvolverem um projeto com conhecimentos dinâmicos e equilibrado; e uma metodologia de Trabalho de Projeto que explorasse a temática do Património natural local com os alunos, sendo esse motivo de interesse e valorização para os mesmos, com o objetivo de ser explorado e articulado com uma Pintura Mural executada em contexto escolar. Estes eixos responderam às dificuldades dos alunos, de modo que foram superadas a partir de pesquisa, planificação e intervenção de uma manifestação artística, que assumiu a forma de uma Pintura Mural que representou e divulgou o Paul de Manique do Intendente.

Portanto é possível concluir que esta pesquisa contribuiu para a valorização do ensino em artes visuais e que a investigação-ação realizada com as turmas do 8.ºA e do 8.ºB no ano letivo 2020/21 na disciplina de Educação Visual, na E B I de Manique do Intendente, promoveu experiências teórico-práticas e conhecimentos cognitivos e sócio-afetivos do ensino das artes visuais segundo uma experiência de um projeto de Pintura Mural com o tema do Património natural local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas do Alto de Azambuja (2020). Projeto Educativo de Agrupamento 2019-2023. <https://aealtoazambuja.wixsite.com/>
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. Duarte Ribeiro.
- Almeida, J., & Grubisich, T. (2011). O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 65–74.
- Alexandre Melo. (2001). *o que é Arte* (3ª ed.). Quimera Editores. (Original work published 1994)
- Azambuja Município (2020). *Descobrir o Paul Natura*. Paulnatura.pt. <http://paulnatura.pt/>.
- Banksy (nd). [Imagem de uma obra pública de arte]. Banksy.co.uk. <http://www.banksy.co.uk/>
- Barbosa, A, M. (2005). *A imagem no ensino da arte anos oitenta e novos tempos*. São Paulo Perspectiva.
- Barbosa, C.S. e Horn, G. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Berbel, N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais E Humana, Londrina*, 24–40. Acedido a 14 de janeiro de 2022 em <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>.
- Boletim de conjuntura (BOCA), 2(5). <http://doi.org/10.5281/zenodo.3828085>
- Boggino, N. (2009). A Avaliação como estratégia de ensino: avaliar processos e resultados. *Sísifo, Revista de Ciências Da Educação*, 79–86.
- Caldas, F., Holzer, D., & Popi, J. (2017). A interdisciplinaridade em arte: algumas considerações. *Revista Nupeart vol. 17*. <https://www.passeidireto.com/>.
- Canda, C., & Batista, C. (2009). Qual o lugar da arte no currículo escolar? *Revista Científica FAP*, 107–119, Curitiba.

Cambridge Assessment International Education. (2020, maio). *Metacognição*. <https://www.cambridgeinternational.org/>

Campos, R. (2013). *Introdução à Cultura Visual. Abordagens e Metodologias em Ciências Sociais* (1ª ed.). Mundos Sociais, Lisboa.

Campos, R., Sequeira, Á. (2019a). Entre VHILS e os Jerónimos: arte urbana de Lisboa enquanto objeto turístico. *Horizontes Antropológicos*, 119-151. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832019000300005>.

Campos, R., & Sequeira, Á. (2019b). O mundo da arte urbana emergente: contextos e atores. *Todas as Artes: Revistas Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, 70–93. <https://ojs.letras.up.pt/>

Campos, R., & Câmara, S. (2019). *Arte(s) urbana(s)*. Húmus. <https://research.unl.pt/>

Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. doi: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>.

Cerqueira, F. (2005). Património cultural, escola, cidadania e desenvolvimento sustentável. *Departamento de História E Do Programa de Pós-Graduação Em História*, 91–109. Acedido a 9 de janeiro de 2022 em <https://www.redalyc.org/pdf/3055/305526860010.pdf>

Charréu, L. (2011). *Cultura Visual: Rupturas com inércias e ignorâncias curriculares* In Raimundo Martins & Irene Tourinho, (Orgs) *Como e Porque Pensamos a Educação da Cultura Visual, Col. Cultura Visual e Educação* (pp. 113-128). Santa Maria: Editora Universidade Federal de Santa Maria. ISBN: 978-85-7391-148- 0

Charreu, L. (2012, May 2). *Imagens globais, cultura visual e educação artística: impacto, poder e mudança*. Dspace.uevora.pt. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/7851>

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., & Bessa, F. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia educação e cultura*, vol. XIII, nº2, 455-479.

Costa, J.; & Costa C. (2011). *A criatividade e a educação- Percursos*. Acta 23º Encontro da APECV.

Currículo do Ensino Básico e Secundário. Aprendizagens essenciais. Educação Visual – Ministério da Educação (2018) acedido em: <http://www.dge.mec.pt>. Acedido em 09 de janeiro de 2022

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paídos Ibérica, Barcelona

Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril. Diário da República Eletrónico.

Diário da República Eletrónico n.º 209/2001, Série I-A de 2001-09-08, páginas 5808 – 5829 acedido a 9 de janeiro de 2022 em <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/107-2001-629790>

Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14 acedido a 9 de janeiro de 2022 em <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975-44586775>

Dias, F. (2011). Memórias da arte pública em Portugal no século XX: 1945-1975: entre a retórica e a elipse. In *O Chiado, a Baixa e a Esfera pública: Ensaio e Exposições de Arte Pública*. Chiado na Moda. <http://hdl.handle.net/10451/3668>

Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. (2016). <https://www.dgeste.mec.pt/>.

Duchamp, M. (1957). *O Acto Criativo*. Trad. Rui Cascais Parada. Portugal: Água Fonte, 1997. EcoPurify. (2021). *Monstro Marinho #Purify - by ECO Água Filtrada*. <https://www.imagensdemarca.pt/>.

Eisner, EW. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Esteves, M. (2014). Para um desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida. *Educação Em Foco*, 17(23), 17–44.

Efland, A. D. (2009). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College.

Eisner, E.; (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* Stanford University, Estados Unidos. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, (pp.5-17).

Eisner, E. W. (2003). Imagination and the Arts. *National Council of Teachers of English*, 80(5), 340-344.

Eletrónico, D. d. (s.d.). *Dre*. Obtido de <https://dre.pt/>

Eça, M. T. T. P. de. (2011). Educação artística em Portugal: entre a tradição e a ruptura. *PÓS: Revista Do Programa De Pós-graduação Em Artes Da EBA/UFMG*, 26–36

Eça, T. (2010). A educação artística e as prioridades educativas do início do século xxi. *Revista iberoamericana de educación*. N.º 52, 127-146. <https://www.researchgate.net/>

Fonseca, K. (2012). Investigação– ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência, Braga, V.1, Ano 1 N° 2*, 16-31.

Fróis, J., Housen, A., Funch, B., Martindale, C., Leontiev, D., Marques, E., et. al., (2011). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares: textos da Conferência Internacional Educação Estética e Artística* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço De Educação E Bolsas.

Fernandes, M. A. F., Machado, E. A., Alves, M. P., & Aguiar Vieira, D. (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa De Educação*, 34(1). <https://doi.org/10.21814/rpe.21108>

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª edição). São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura.

FREEDMAN, K. (2003). *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics and the social life of art*. New York: Teachers College Press. Acedido a 12 de janeiro de 2022 em <file:///C:/Users/User/Downloads/Teaching%20Visual%20Culture%20Curriculum,%20Aesthe>

[tics%20and%20the%20Social%20Life%20of%20Art%20by%20Kerry%20Freedman%20\(z-lib.org\).pdf](#)

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade de Lisboa, 21–50.

Gardner, H. (2016). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
www.lectulandia.com

Jeffrey Ian Ross. (2016). *Routledge handbook of graffiti and street art*. Routledge

Latorre, A. (2005). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.

Lima, L., & Cosme, A. (2018). Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na educação. *Revista Intersaberes*, Vo.13, Nº28, 65–74.

Martins, R. (2012). Porque e como falamos da cultura visual? - DOI 10.5216/vis.v4i1ei2.17999. *Visualidades*, 4(1 e 2). <https://doi.org/10.5216/vis.v4i1ei2.17999>

Moraes, S. (2005). Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 38–54. Acedido a 15 de janeiro de 2022 em <https://www.researchgate.net>.

Marzadro, F. (2013). Espaço público, arte urbana e inclusão social. *NAU Social*, 4(6), 169–188. <https://doi.org/10.9771/ns.v4i6.31243>

Marques, I., & Elias, H. (2016). Interventions in situ à Lisbonne : étude des cas d’Os Gémeos, de Vhils, de Bicicleta sem Freio et de Nunca. *Cahiers de Narratologie*, 1(30). <https://doi.org/10.4000/narratologie.7515>

Marques, Inês Andrade (2019, janeiro) “”. Para ondular e intrigar. Como?: Gordon Cullen e o mural da escola primária de Greenside, Londres, 1952-53.” *Revista Croma, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8547, e-ISSN 2182-8717. 7(13), 137-143.

Neves, P. (2017). Significado de arte urbana, lisboa 2008-2014. *Convocarte: Revista de Ciências Da Arte*, 121–134. <https://repositorio.ul.pt/>

Pombo, O. (2003, novembro 12-14). Epistemologia da Interdisciplinaridade. [texto através da Palestra]. Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo e Universidade, Faculdade de letras da universidade do Porto. <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/investigacao/portofinal.pdf>

Pombo, O., GuimarãesH. M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Texto Editora.

Rendeiro, M. (2019). A revolução está na rua: uma análise de representações do 25 de Abril 1974 na arte urbana portuguesa do século XXI. In C. Pazos Alonso, V. Russo, R. Vecchi, & C. Ascenso André (Eds.), *De Oriente a Ocidente: estudos da Associação Internacional de Lusitanistas* (Vol. 2, pp. 209-238). (Sobre Portugal; Vol. 2). Angelus Novus. <https://lusitanistasail.press/index.php/ailpress/catalog/book/166>.

rickywells. (n.d.). *STENCIL IT PART 1*. https://www.youtube.com/watch?v=q7NS_fn9Hnc&t=291s.

Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. (1.^a ed.). Editorial Presença, Lisboa.

Santos, C. (2020). Educação escolar no contexto de pandemia: algumas reflexões. *Gestão & Tecnologia Faculdade Delta*, Ano IX, 44–47. <http://www.faculdaadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/52/41>

Santos, C. (2020). Educação escolar no contexto de pandemia: algumas reflexões. *Gestão & Tecnologia Faculdade Delta*, Ano IX, 44–47. <http://www.faculdaadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/52/41>

Sardelich, M. E. (2006). Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), 451–472. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742006000200009>

Senhoras, Elói Martins. (2020). Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos.

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

Sousa, L., Lopes, B. M., Soares, T. (2021). Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos. *Universidade de Aveiro Editora*, v.1, 1-97. doi: <https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49>.

Sousa, Óscar (2003). Aprender e Ensinar: significados e mediações. In Teodoro, A. & Vasconcelos, M. L. (org.). *Ensinar e Aprender no Ensino Superior. Por uma epistemologia da curiosidade na Formação Universitária*. S. Paulo: Editora Mackenzie; Cortez.

Teresa Estrela et al (2015). A Avaliação como Promoção da Aprendizagem dos Alunos. *Atas do XXII Congresso da AFIRSE: Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação*. Lisboa: Educa/Afirse (pp.1282-1290)

Traqueia, A., Euzébio, C., Soares, D., Pacheco, E., Taveira, E., Bernardo, I., Rios, J., 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.

Ulrich Blanché, & Bansky. (2016). *Bansky: urban art in a material world*. Tectum Verlag.

UNESCO Preparatory Commission (1945). Conference for the Establishment of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. Londres.

UNESCO (1972). Convenção para a protecção do património mundial, cultural e natural. Paris: Comissão Nacional da Unesco: acedido a 5 de janeiro de 2022 em: <http://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>

UNESCO (2012). Educação artística in www.unescoportugal.mne.gov.pt. Acedido em 9 de janeiro de 2022 em <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/>

UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO: Acedido a 5 de janeiro de 2022 em: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>

Vhils (2020). [**Havoc Series #03,**]. Vhils Alexandre Farto. <https://www.vhils.com/work/>

Vasconcelos, C. (2020). Criatividade - qualidade da inteligência

Com base em Maeso, F. M. Didática da Educação: Material didático. – (Enviado pela Professora).

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas, I (3), 8-20. <https://ojs.eselx.ipl.pt>

Vasconcelos, M. C., & Duarte, J. B. (2011). A função inalienável das artes visuais. Reflexão a duas vozes. *Revista Lusófona de Educação*, 173–192.

Vasconcelos, M. C. (2018). Investigação-ação, um contributo para a melhoria da prática no ensino das artes. In Vega, M. R. B., Fuente, R. A., Romero, G. S. (coords). *Focalizando areas del saber desde sus nuevas lecturas*, pp 431-443. Madrid: Gedisa Editorial.

Vasconcelos, M. C. & Marques, I. (2020). Investigação-Ação em Educação Artística: uma reflexão a partir de casos concretos. In *Matéria Prima: Práticas artísticas no Ensino Básico e Secundário*, vol. 8 n. 1, 1-12.

Vieira, M. (2006). Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: visões, expectativas e diálogos. *Revista Educação Em Questão, Natal, V.26, N.12.*, 185–197. <file:///C:/Users/User/Downloads/8060-Texto%20do%20artigo-21232-1-10-20151009.pdf>

Vieira, Hugo. (2016). Enquadramento Metodológico de um Estudo que Nasce do Clown Contemporâneo. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 6 (2), 55-68. <http://dx.doi.org/10.34639/rpea.v6i2.35>

Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e criatividade na infância Ensaio de Psicologia*. (1ª ed., Vol. 1). Dinalivro.

Weitz, M. (1956). The Role of Theory in Aesthetics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 15(1), 27–35. <https://doi.org/10.2307/427491>

World Alliance for Arts Education, WAAE. (2020, October 15). Response to International Commission on the futures of Education UNESCO. *World arts education alliance*. <https://www.waae.online/advocacy.html>.

APÊNDICES

APÊNDICE I: PLANIFICAÇÃO A MÉDIO E LONGO PRAZO NO ÂMBITO DO TRABALHO DE PROJETO: REPRESENTAR O PAUL NATURA NO ANO LETIVO 2020/21, COM BASE NAS PLANIFICAÇÕES DA E B I MANIQUE DO INTENDENTE DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL.

Planificação a médio e longo prazo do Trabalho de Projeto: Representar o Paul Natura					
Disciplina: Educação Visual 2020/21					
2 Blocos de 90 minutos do 2º Período + 3º Período Letivos				Turmas: 8.ºA e 8.ºB	
Conteúdos Didáticos	Unidades de Trabalho	Duração	Atividades	Materiais e Recursos Didáticos	Competências a desenvolver no âmbito das Aprendizagens Essenciais ¹⁹
-Teoria e percepção da cor - A dinâmica do círculo cromático (cores 1.ºs, 2.ºs, cores complementares) - Relação cor-luz e cor-pigmento (síntese aditiva e síntese subtrativa) - Contrastes de cor - Propriedades e qualidades da cor - Contextualização histórica do património mundial, cultural e artístico - Técnica de pintura do lápis de cor	U.T. I- “Luz-Cor”	2 Blocos de 90 min.	1º Atividade: Sistema de Aula à distância aprendizagem e visualização de conceitos/imagens/TikToks relacionados com os temas a estudar, aplicar e investigar. Análise de obras na história de arte Visualização do Disco de Newton realizado pela prof. Estagiária. tura da forma do Círculo Cromático numa ficha impressa piada (disponibilizada na Plataforma <i>Classroom</i> para os alunos n acesso), cores primárias, secundárias e terciárias, sinalização as cores complementares e mistura subtrativa- relação cor-pigmento	impressora (facultativo computador e câmara - Plataforma digital <i>Classroom</i> - Lápis de cor - Apresentação multimédia PowerPoint - Imagens, pequenos vídeos e TikTok - Disco de Newton em cartão - Ficha de trabalho (informativa e formativa)	Apropriação e Reflexão

¹⁹ Fonte: PLANIFICAÇÃO EDUCAÇÃO VISUAL - 8º ANO – 2020/2021, E B I Manique do Intendente

• Propriedade e qualidades da cor: • Contrastes de cor claro-escuro • Técnica de pintura a guache	U.T. I- Luz-Cor	1 Bloco de 90 min.	2º Atividade: Sistema de aula presencial • Acompanhamento do Powerpoint “Luz-cor” e da ficha formativa e informativa • Realização de um desenho sobre um elemento do Paul de Manique, dividida em tiras horizontais e num papel A4, com a técnica de pintura de guache, fazer uma gradação de uma cor clara a uma cor escura (ou vice-versa).	• Papel A4 • PowerPoint “Luz-cor” • Lápis grafite • Pincel 2/3 • Suporte de tintas • Pano e/ou papel • Tinta guache • Ficha de trabalho (informativa e formativa) • Exemplo do exercício feito pela prof. Estagiária	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, técnicas em diferentes narrativas visuais, aplicando os saberes apreendidos, estimulando o desenvolvimento do seu estilo de representação. Incentiva-se, a partir da experiência de cada aluno e dos processos de
• Propriedade e qualidades da cor: Contrastes de cor: cores quentes e frias • Sobreposição • Técnica de pintura de canetas de feltro		1 Bloco de 90 min.	3º Atividade: Sistema de aula presencial • Visualização de um documento multimédia de arte contemporânea, exemplos de obras artísticas e os contrastes de cores quentes e frias • Realização do exercício de cores quentes e frias desenvolvendo uma composição geométrica com moldes de cartão disponíveis e construídos pela Prof. Estagiária e concretização de um molde irregular pelo aluno e numa folha A4 utilizar a técnica de canetas de feltro e a sobreposição de figuras.	• PowerPoint “Luz-cor” • Ficha de trabalho formativa e informativa • Documento multimédia de arte contemporânea • Moldes geométricos de cartão • Lápis grafite • Papel Cavalinho A4 • Canetas de feltro • Tesoura	observação, descrição, discriminação, análise, síntese, argumentação e juízo crítico, a apreciação estética e artística, para a compreensão, entre outros

• Propriedade e qualidades da cor: Contrastes de cor • Cores complementares • Linguagem Visual • Estudo e criação de moldes • Técnica de recortes e colagens	U.T. I- Luz-Cor	1 Bloco de 90 min.	4º Atividade: Sistema de aula presencial • Realização de uma composição livre com moldes recolhidos do Paul de Manique do Intendente, especificamente elementos vegetais, numa folha A4 têm criativamente utilizar os contrastes de cor com duas cores complementares, escolhidas pelos alunos, utilizando a técnica de recortes e colagens, realizando uma composição visual.	• Power Point • Ficha de trabalho formativa informativa • Lápis grafite • Papel Cavalinho A4 • Folhas vegetais Paul de Manique do Intendente • Cartolinas • Tesoura • Cola	aspetos, da expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais.
• Desenho de observação • Elementos da expressão visual	U.T. II- Preparação para a Pintura Mural	-1 Bloco de 90 min.	1º Atividade: Sistema de Aula exterior, na natureza • Visita de estudo ao Paul de Manique do Intendente, desenho rápido e expressivo à mão livre e de observação da paisagem, animais e outros elementos do Paul de Manique • Os alunos que tenham telemóvel têm de tirar uma fotografia aos olhos de cada um do Paul de Manique. • Nos últimos 20 min. do Bloco, debate com os alunos sobre palavras que identifiquem e divulguem o Paul de Manique, escritas no quadro de giz da sala de aula	• Folhas brancas e de cor A4 • Suporte para desenhar • Carvão • Lápis de cera • Lápis Sanguínea • Giz branco • Telemóvel • Quadro de giz • Dossiê Digital	Interpretação e Comunicação Pretende-se, de uma forma sistemática, organizada e globalizante, desenvolver as capacidades de apreensão e de

- Arte Urbana: Pintura Mural contexto histórico e técnico - Figura-fundo - Composição Visual (enquadramento, ritmo, movimento e peso visual) - Técnica de Recortes e colagens	U.T. II- Preparação para a Pintura Mural	1 bloco de 45 minutos na disciplina de ET + 1 Bloco de 90 min. na disciplina de EV	2ª Atividade: Sistema de aula em contexto interdisciplinar - Na disciplina de ET, os alunos recolheram as fotografias do Paul de Manique e descarregaram no Dossiê digital, mais as imagens das atividades anteriores. - Observação do Power Point, Arte Urbana- Pintura Mural, como recurso de informação e visualização da contextualização das Pinturas Murais e enriquecimento da cultura visual artística. - Apresentação do projeto a realizar- Pintura Mural na Escola - Consoante o que aprenderam sobre a teoria da cor, o contexto da Pintura Mural e o significado de Arte Urbana, realização de uma proposta Final A3 para uma Pintura Mural no recinto escolar. - Mediante todos os exercícios sobre cor, explorações de técnicas, desenhos e investigações sobre o Paul de Manique do Intendente, o objetivo é divulgá-lo. Portanto, através de símbolos visuais que caracterizam o Paul de Manique e de forma criativa numa folha A3 a vertical com a técnica de Recortes e Colagens, apenas com as cores (Branco, Azul, Verde, Laranja e Amarelo) criar livremente uma composição de moldes simplificados que caracterizem figuras vegetais, naturais ou animais do ecossistema do Paul. - Os alunos têm disponível o Dossiê Digital (disponível em ambas as turmas através do Drive, possui todos os trabalho e atividades que realizaram no trabalho de projeto e no Workshop de técnica de Frottage, Impressão direta e Impressão indireta), como fonte de inspiração e/ou desbloqueio criativo.	- Cartolinas de cor - Tesoura - cola - Dossiê digital - Powerpoint: “Arte Urbana: Pintura Mural” - quadro de giz	interpretação, no contacto com os diferentes universos visuais - sendo desejável que não se restrinja a arte à tradição ocidental e a determinados períodos históricos. Procura-se, deste modo, desenvolver estratégias para a construção das relações entre o olhar, o ver e o fazer. Experimentação e Criação
--	--	---	--	---	--

					Conjugam-se a experiência pessoal, a reflexão, os conhecimentos adquiridos, na experimentação plástica, 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
--	--	--	--	--	--

- Planeamento e Desenvolvimento de um produto -Metodologia de Projeto interdisciplinar - Construção de estruturas	U.T. III- Execução da Pintura Mural	1 Blocos de 90 min. * 1 bloco de 45 minutos na disciplina de Educação Tecnológica	1º Atividade: Sistema de aulas Interdisciplinares • Na disciplina de Educação Tecnológica os alunos têm de passar as propostas para o Mural A3 para os cartões disponíveis (adequados a cada aluno e lugar correspondente da sua proposta no mural), recorrendo ao projetor da sala de aula. • Realização e preparação dos Stencils, como suportes de moldes e para a pintura Mural, utilizando a técnica de recorte com o x-ato.	• Propostas A3 para a pintura mural • Projetor da sala de aula • Cartões • X-ato	
--	---	--	--	---	--

- Planeamento e Desenvolvimento de um produto		2 Blocos de 90 min. na disciplina de Educação Tecnológica	2ª Atividade: Sistema de aulas Interdisciplinares - Preparação (tintas, suportes, pinceis, stencils) dos materiais para a Pintura Mural - Distribuição das propostas dos alunos para cada parte adequada na parede - Execução da Pintura Mural	- Tintas acrílicas - Pinceis - Trinchas - Rolos - Tabuleiros - Roupa velha - Fita amarela - Stencils	
- Representação num meio tridimensional - Técnica de pintura acrílica - Figura-fundo - Cor	U.T. III- Execução da Pintura Mural	6 Blocos de 90 min.	- Execução da Pintura Mural no recinto escolar	-Tintas acrílicas - Pinceis - Trinchas - Rolos - Tabuleiros -Roupa velha -Fita amarela - Stencils	
Avaliação	Com base nos critérios de avaliação da disciplina de Educação Visual do 3º ciclo para o presente ano letivo a avaliação seguiu critérios específicos e individuais para cada trabalho realizado em cada Unidade de Trabalho, seguido de uma avaliação em todas as Unidades de trabalho, como instrumentos de avaliação no domínio Cognitivo, ponderação de em 70%, e instrumentos de observação em sala de aula como instrumento de avaliação no domínio sócio-afetivo. com ponderação 30% Domínios avaliados: Todas as tarefas elaboradas pelos alunos, (processos, técnicas, investigação, pesquisa, criatividade, experimentação) . Apropriação e Reflexão . Interpretação e Comunicação . Experimentação e Criação . Responsabilidade . Autonomia				

	. Participação . Cooperação . Comportamento
--	---

APÊNDICE II: FICHA Nº 1 INFORMATIVA E FORMATIVA DE APOIO À TEMÁTICA DA LUZ/COR, E COM A 1º ATIVIDADE DA UT I.



Universidade Lusófona de Humanidades
e Tecnologias

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

A luz-cor e a cor-pigmento
O círculo cromático
Propriedades da Cor

Escola E B I Manique Do Intendente

Nome: _____ Nº _____ Turma _____

1. SÍNTESE ADITIVA/ COR-LUZ

Observa o Disco de Newton que a professora vai exemplificar. Podes verificar que ao girar o disco a composição de cores (primárias, secundárias e terciárias) com velocidade compõem uma mistura ótica das cores. Isto é, uma adição de todas as cores que o disco tem, a cor resultante dessa soma é uma luz, um cinzento muito claro.

Esta experiência resulta de uma mistura aditiva de cores que se altera para uma cor clara e uniforme, dá-se o nome de **Síntese Aditiva ou Mistura aditiva**.

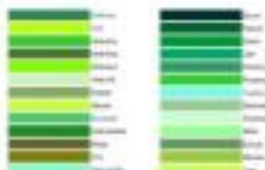


- As cores **primárias** da mistura aditiva: vermelho, verde e violeta
- As cores **secundárias** são de uma mistura de duas primárias: magenta, amarelo e ciano
- As sobreposições de três focos de luz de cores primárias resultam: uma luz branca
- Verde + vermelho = amarelo
- Vermelho + violeta = magenta
- Violeta + verde = azul ciano

PROPRIEDADES E QUALIDADES DA LUZ-COR:

Cada cor apresenta 4 qualidades que te permitem distingui-las:

- O TOM:



- A SATURAÇÃO:



2. SÍNTESE SUBTRATIVA/COR-PIGMENTO

Para utilizarmos a cor nas artes plásticas temos de recorrer aos **pigmentos** (tintas) e não à luz.

Quanto mais cores tu misturares menos luz vais obter, até chegares ao **preto**, aí tens toda a luz absorvida.

Sempre que misturares tintas coloridas fazes uma **mistura subtrativa**.



As cores **primárias** da mistura subtrativa são as que não se podem conseguir através da mistura de outras cores.

- As cores **primárias** da mistura subtrativa: amarelo, azul ciano e a magenta

- As cores **secundárias** resultantes da mistura de duas primárias: verde, laranja e violeta

Azul ciano + magenta = violeta

Magenta + amarelo = laranja

Amarelo + azul ciano = verde

- O VALOR:



- A MODULAÇÃO DE COR:



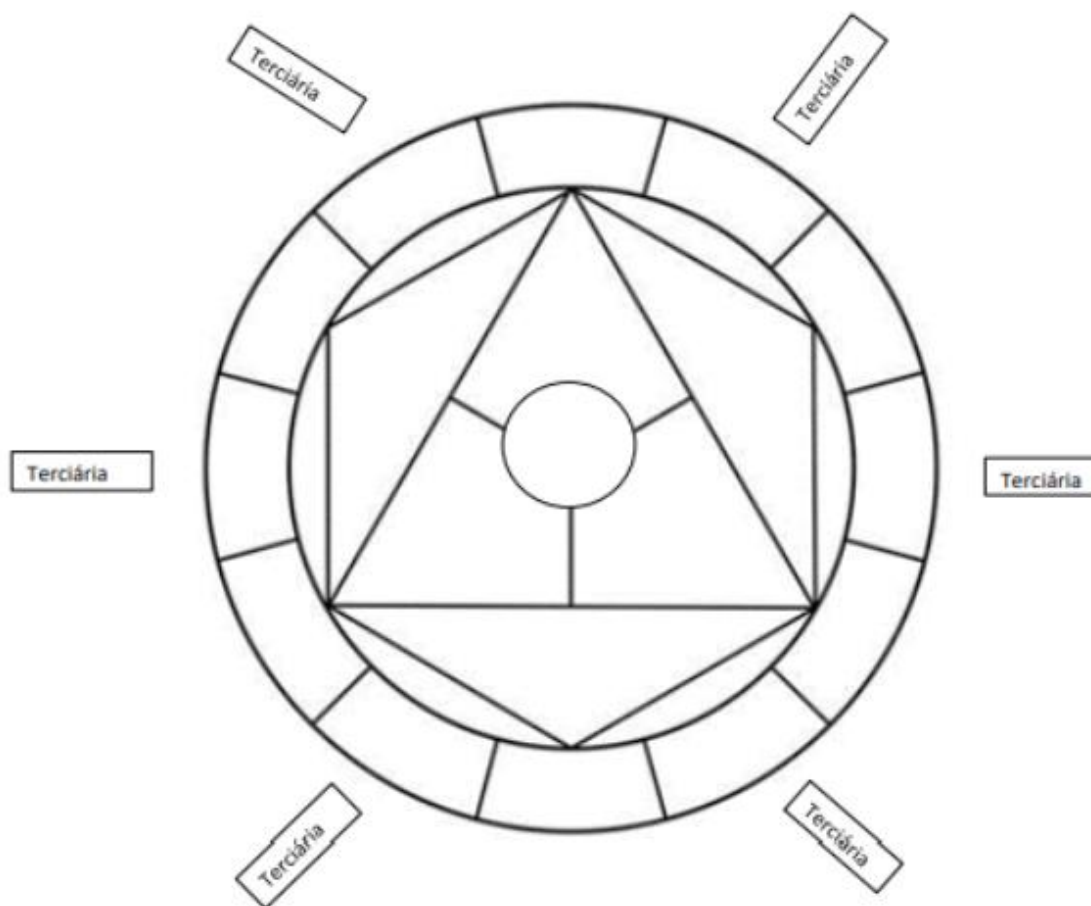
Claude Monet
(1840-1926), San
Giorgio
Maggiore (do
Sivie Ilha
Monastério),
1908, 20x24 cm

3. De acordo com a **síntese subtrativa** pinta com lápis de cor o **Círculo Cromático de Itten**, com as cores primárias, secundárias e terciárias, pinta o centro com a mistura subtrativa dos pigmentos das cores primárias.

Cores primárias: não são obtidas por mistura de nenhuma outra cor

Cores secundárias: são obtidas por mistura das cores primárias

Cores terciárias: são obtidas por mistura de uma cor primária e uma cor secundária



Para terminares sinaliza com setas, no círculo cromático, as **cores complementares**.

APÊNDICE III: FICHA Nº 2 INFORMATIVA E FORMATIVA DE APOIO À TEMÁTICA DA LUZ/COR, E À UNIDADE DE TRABALHO I, TRADUZIDA PARA INGLÊS.



UNIVERSIDADE LUSÓFONA
de Humanidades e Tecnologias
Humani nobil altiora

Lusophone University of Humanities and
and Technologies

Master in Visual Arts Teaching in the 3rd Cycle of Basic Schooling and in Secondary Schooling
Colour contrasts

School E B I Manique Do Intendente

Name: _____ Nº _____ Class: _____

Colours are differentiated from each other by **the types of contrasts** they make, when two colours are different they can form a contrast. There are various forms of colour contrasts:

. Contrast of **primary colours**; **light-dark contrast**; **hot-cold contrast**; **extension contrast**; **simultaneous contrast**; **successive contrast**; **contrast of complementary colours**.

Contrast of **Primary and Secondary Colours**:

The most intense contrast that can be obtained is that of the primary colours: blue, yellow and red and then the secondary colours: green, purple and orange.

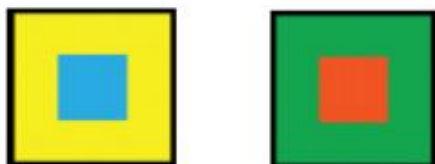


Fig1- Primary and Secondary Colour Contrasts

Contrast **light-dark**:

The sharpest contrast of light-dark is when using white and black. But there is also a light-dark contrast when opposing light colours with dark colours.



Fig.3- Jackson Pollock (1912-1956), untitled, 1951

Neutral colours:

. Neutral colours are made up of white, black and different shades of grey

. They are characterised by **low reflection**, energy and intensity

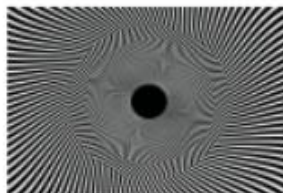


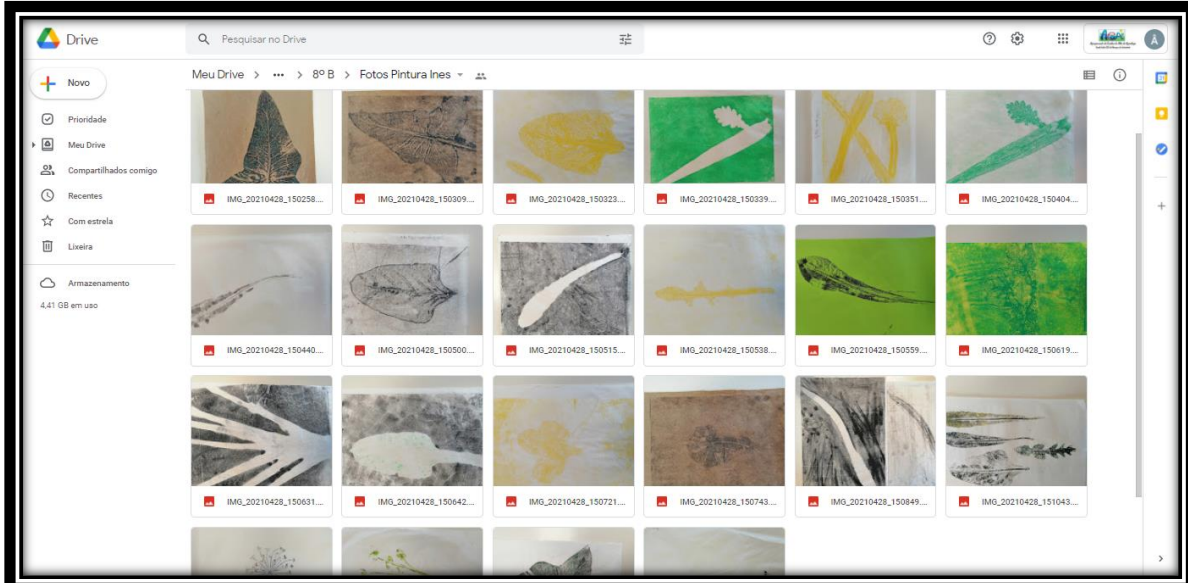
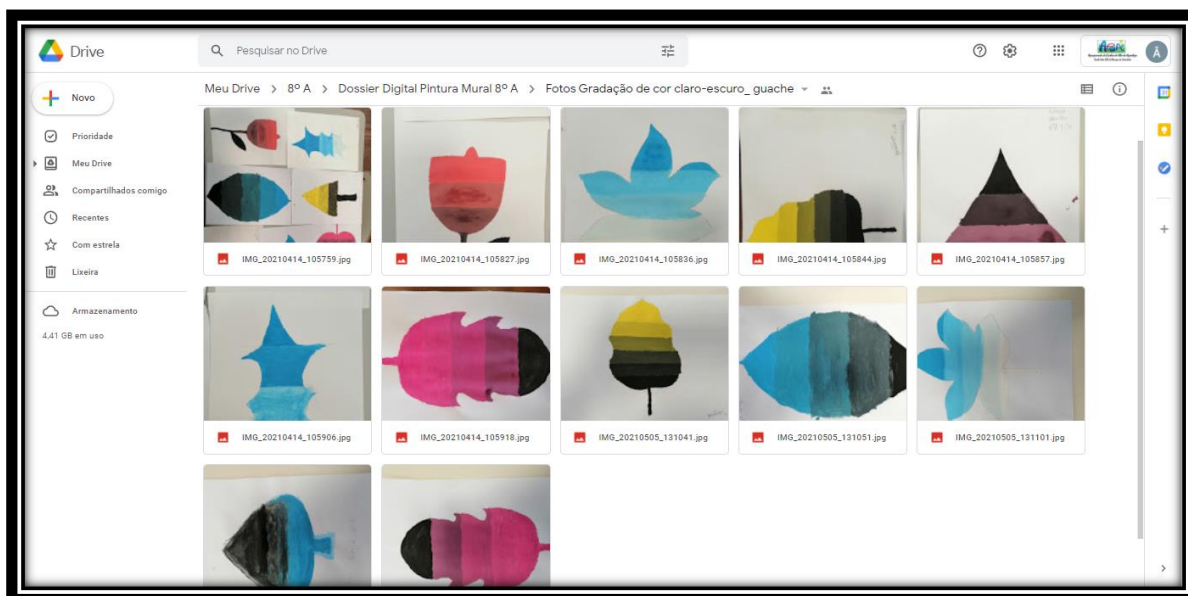
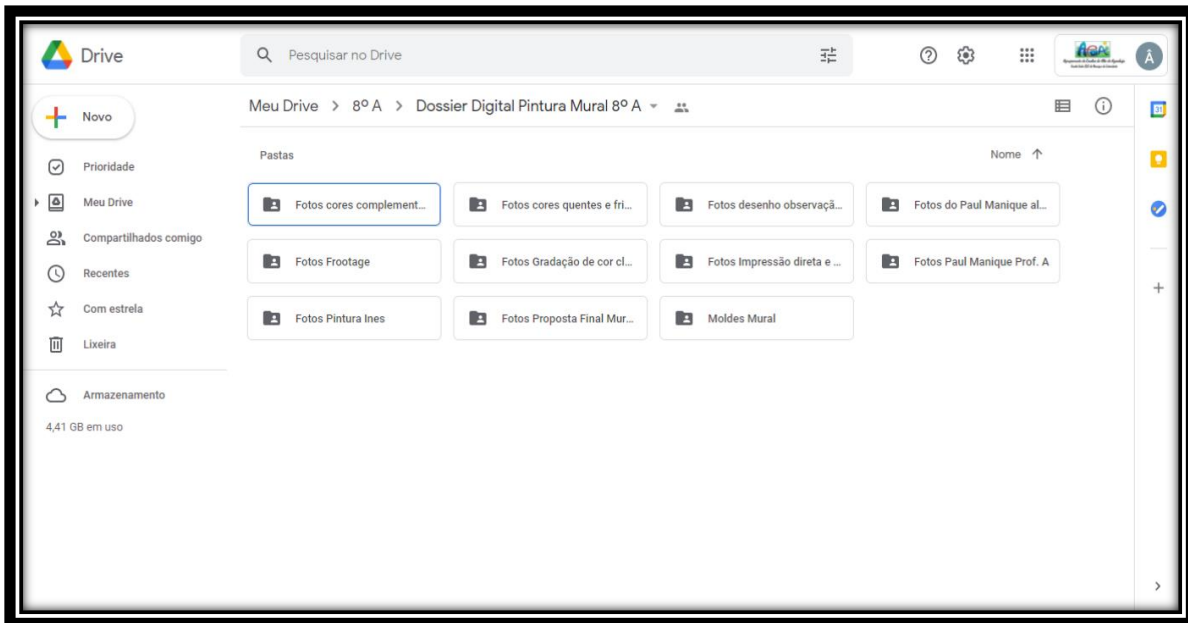
Fig.2- Contrast neutral colours that give an optical illusion



Fig.4- Caravaggio (1571-1610), Vocation of St. Matthew, 1600

Hot-cold contrast . This contrast is obtained through the thermal sensation of the colour . By dividing the colour circle in two, you can see the opposition . The hot-cold contrast requires the chromatic sensations . Warm colours are reds, oranges, yellows and browns by association with the sun, warm The cool colours are blues, greens associated with the sea, forests and fresh plants..  Fig.5- Guy Vandenbranden(1926-2004) Abstract Composition, 1973	Extension Contrast . It is obtained by the relation of sizes of two or more colors.  Fig.6- Extension contrast through colour Simultaneous contrast . When colours look different depending on the background on which they are placed.  Fig.7- Simultaneous colour contrast
Successive contrast . It is obtained from the perception of a colour and its corresponding complementary colour  Fig.8- Successive contrast of orange emphasises the blue colour	Complementary colours and their contrasts . Colours which are diametrically opposite are called complementary colours  Fig.9- Chromatic Circle
The complementary contrasts are obtained by the opposition of complementary colours, which, mixed together, originate a grey. 	

**APÊNDICE IV: IMAGENS DOS TRABALHOS DOS ALUNOS
COLOCADOS NO DOSSIÊ DIGITAL EM CONTEXTO
INTERDISCIPLINAR NA AULA DE ET.**



APÊNDICE V: INQUÉRITO APLICADO NO INÍCIO DO ANO LETIVO 2020/21 AOS ALUNOS DO 8.ºA E DO 8.ºB.



Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

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

INQUÉRITO

A realizar aos alunos da turma A do 8º ano da Escola E B I Manique Do Intendente

Género: _____ Idade: _____

1. O que achas da disciplina de Educação Visual? _____

2. Consideras importante a disciplina de Educação Visual? Porquê? _____

3. Gostas de desenhar? Porquê? _____

4. Gostas de pintar? Porquê? _____

5. Como é que avalias o teu desempenho nas aulas de Educação Visual?

M. Bom ☐ Bom ☐ Suficiente ☐ Insuficiente ☐

6. Já visitaste com a escola o Paul de Manique do Intendente? _____

7. Se conheces o Paul de Manique do Intendente, o que achas de mais interessante? _____

8. Sabes o que são pinturas murais? _____



Mural pintado por **Vhils** no Hospital de São João, no Porto, em homenagem aos profissionais de saúde, 2020

9. O que achas desta pintura? _____

10. Se pudesses divulgar o Paul de Manique do Intendente a pessoas que não conhecem, utilizando para isso uma Pintura o que representarias? _____

Obrigada!
2020

Exemplo de resposta de um aluno do 8.ºA



Universidade Lusófona de Humanidades
e Tecnologias

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

INQUÉRITO

A realizar aos alunos da turma A do 8º ano da Escola E B I Manique Do Intendente

Género: Feminino Idade: 13

1. O que achas da disciplina de Educação Visual? Eu gosto muito da disciplina, é diferente das outras, as professoras são muito divertidas e brincalhonas. Gosto muito das professoras, elas explicam e ensinam muito bem!

2. Consideras importante a disciplina de Educação Visual? Porquê? Sim, porque eu quero ser artista e preciso de saber desenhar.

3. Gostas de desenhar? Porquê? Adoro desenhar, (desenho) faz-me distrair, faz passar o tempo e adoro!

4. Gostas de pintar? Porquê? Não gosto muito de pintar, porque se pintar - mas muito faz doer a mão. Mas se dissessem para pintar eu pinto!

5. Como é que avalias o teu desempenho nas aulas de Educação Visual?

M. Bom ☒ Bom ☐ Suficiente ☐ Insuficiente ☐

6. Já visitaste com a escola o Paul de Manique do Intendente? Sim

7. Se conheces o Paul de Manique do Intendente, o que achas de mais interessante? conheço, o que gosto mais no Paul são o tipo de espécies de seres vivos que passam ou moram lá.

8. Sabes o que são pinturas murais? Não



Mural pintado por **Vhils** no Hospital de São João, no Porto, em homenagem aos profissionais de saúde, 2020

9. O que achas desta pintura? Pintura interessante, gostei!

10. Se pudesses divulgar o Paul de Manique do Intendente a pessoas que não conhecem, utilizando para isso uma Pintura o que representarias? Eu desenhava as espécies vivas

que lá habitam e desenhava o Paul com umas aves por cima.

Obrigada!
2020

APÊNDICE VI: TABELA DE ANÁLISE AO INQUÉRITO APLICADO NO INÍCIO DO ANO LETIVO 2020/21 AOS ALUNOS DO 8.ºA E DO 8.ºB.

Inquérito aplicado no início do ano letivo 2020/21 à Turma do 8.ºA

Perguntas Realizadas	Número de Respostas Positivas	Número de Respostas Negativas	Apresentação de algumas variedades de respostas
1. O que achas da disciplina de Educação visual?	14	2	“Não gosto muito porque não tenho muita habilidade”
2. Consideras importante a disciplina de EV? Porquê?	15	1	“não, porque vou tirar o curso de desporto e não é importante para mim”
3. Gostas de desenhar? Porquê?	13	3	“sim porque é divertido”
4. Gostas de Pintar? Porquê?	8	8	“não porque acho complicado” “sim, porque pinto desenhos que fazo”
5. Como é que avalias o teu desempenho nas aulas de EV?	16	0	“Muito Bom” “Suficiente”
6. Já visitaste com a escola o Paul de Manique do Intendente?	16	0	“yes, I have been there” “sim e foi muito bom”
8. Sabes o que são pinturas murais?	5	11	“are work of art excuted directly on a wall or permanet surface”
9. O que achas desta pintura?	14	2	“acho muito gira porque estes médicos estão a ajudar a combater este vírus”
Nº de Alunos	Pergunta 7. Se conheces o Paul de Manique do Intendente, o que achas de mais interessante?	Pergunta 10. Se pudesses divulgar o Paul de Manique do Intendente a pessoas que não conhecem, utilizando para isso uma Pintura o que representarias?	
1	“O que eu acho mais interessante o habitat e os animais que lá habitam”	“Representaria a visão de cima do paul com alguns seres vivos”	
2	“O que eu acho de mais interessante no paul é as diversas espécies de aves que há”	“Eu representaria uma ave”	
3	“O que eu acho mais interessante no Paul é as muitas espécies de animais que lá habitam”	“Representaria o Paul com algumas das suas espécies de animais e com algumas das suas espécies de plantas”	
4	“Gosto muito, porque é uma paisagem muito interessante porque tem imensa flora, fauna”	“Representaria a zona de água, a vegetação à volta e os animais lá existentes”	
5	“Acho que o Paul de Manique do Intendente tem várias coisas interessantes, mas a que eu acho mais interessantes é a fauna que lá habita”	“Representaria um ambiente calmo, cheio de fauna e flora”	
6	“Acho muito interessante por causa da sua fauna e flora e flores que habitam o paul porque são muito bonitos”	“Eu representaria a beleza da fauna e da flora desta paisagem bonita”	
7	“acho mais interessante os animais que lá vivem e as plantas”	“representaria os animais e as plantas”	
8	“Eu acho mais interessante é as várias aves e espécies marinhas que existem”	“Representaria a paisagem do Paul”	

9	“Eu acho mais importante é a fauna e flora da terra”	“Eu representaria a flora e fauna, porque para mim é a coisa mais cativante para mim e para outras pessoas também.”
10	“O mais interessante é as centenas de espécies que lá há”	“Uma espécie de um tipo de ave que ouvesse que fosse muito rara”
11	“Acho mais interessante a lontra que está lá dentro”	“Representava uma pessoa a atirar-se lá para dentro”
12	“não conheço”	“agua, arvores, aves”
13	“nada”	“nada”
14	“o que acho mais interessante no paul é conhecer e apreciar os vários animais e espécies que lá habitam”	“Eu representaria dois desenhos, um desenho com os animais e com a água tudo límpido e outro desenho com o paul poluído e com algumas aves “mortas” na imagem. Depois apresentava os meus dois desenhos e quando me perguntassem porquê que eu fiz o segundo desenho da quela forma eu dizia que era o que ia acontecer com o paul se não cuidássemos dele.”
15	“i found the most interesting things as nature healthy and birds in habitation”	“i will represent wour manique intendente by using its natural beauty”
16	“conheço que gosto mais no paul são o tipo de espécies de seres vivos que possuem ou morem lá”	“Eu desenhava os seres vivos que habitam lá e desenhava o paul com umas aves em cima”

Inquérito aplicado no início do ano letivo 2020/21 à Turma do 8.ºB

Perguntas Realizadas	Número de Respostas Positivas	Número de Respostas Negativas	Apresentação de algumas variedades de respostas
1. O que achas da disciplina de Educação visual?	15	1	“Eu acho que a disciplina de Educação Visual é importante porque desenvolvemos competências”
2. Consideras importante a disciplina de EV? Porquê?	14	2	“sim porque aprendemos matérias que não mexia ou nunca tinha visto aprendes a desenhar coisas”
3. Gostas de desenhar? Porquê?	13	3	“sim, porque consigo “dar asas á minha imaginação” e gosto de ver os meus desenhos terminado e poder dizer que fui eu que fiz”
4. Gostas de Pintar? Porquê?	6	10	“sim, mas não tenho jeito” “eu não gosto de pintar porque não tenho muito jeito e porque dá muito trabalho porque eu quando pinto ás vezes estrago o trabalho”
5. Como é que avalias o teu desempenho nas aulas de EV?	16	0	“Bom” “Suficiente”
6. Já visitaste com a escola o Paul de Manique do Intendente?	12	4	“Não” “Sim” “Sim uma vez”
8- Sabes o que são pinturas murais?	6	10	“sim pinturas de grande porte” “são pinturas postas em muros”

9. O que achas desta pintura?		15	1	“eu acho que foi uma imagem muito bonita em homenagem aos profissionais de saúde nesta altura de pandemia”
Nº de Alunos	Pergunta 7. Se conheces o Paul de Manique do Intendente, o que achas de mais interessante?		Pergunta 10. Se pudesses divulgar o Paul de Manique do Intendente a pessoas que não conhecem, utilizando para isso uma Pintura o que representarias?	
1	“eu achei muito bonito mas quando tem água, porque dá um lado mais vivo e mais natural. além disso a paisagem fica muito gira”		“representaria, como se fosse uma foto retratava meter o máximo de plantas e animais da espécie de animais para mostrar todas as espécies que estavam no no Paul”	
2	“acho que a paisagem é o mais interessante mas o som das árvores e dos animais também é muito interessante”		“eu representaria a paisagem natural como a água e as árvores”	
3			“se eu pudesse divulgava com uma pintura muito grande culpa o no fundo e todas as espécies que lá vivem e representava o lixo ao lado e uma forma má. Ao país ele só faz mal mas o lixo não tem culpa os culpados somos nós há pessoas que tiram o lixo para o Paul”	
4	“sim eu achei muito interessantes os vários tons de verde e de azul suas texturas várias cores e descobri novas texturas e os animais que amo”		“suas cores e texturas animais todos aqueles biodiversidade e geodiversidade que tem de ser protegida animais que nos são muita coisa devem ser protegidos pois não podem se defender das acções humanas”	
5	“as espécies de animais e plantas”		“tentava representar o paul”	
6	“acho muito bonito Paul cheio de água, é lindo. acho muito interessante o facto de haverem muitas espécies de animais no paúl, até podiam ser muitas e feios, mas são todos muito bonitos! Adoro, pelas imagens que vi, porque quando fui lá não tive a oportunidade de vêlos, dos pássaros que lá vivem!1”		“sinceramente, não sei muito bem! mas acho que representaria o Paul de fundo, com pássaro (um em específico, muito lindo, só que Eu Não sei o nome), à frente. No caso de ser para ajudarem a limpar, na patinha do pássaro teria um lixo, tipo um plástico. Acho que isso chamaria as pessoas! Também representaria a flora perto do paul!”	
7			“Não sei pois nunca fui ao paul”	
8	“Eu acho mais interessante animais”		“Eu representaria um lago com muita vegetação e rocha e alguns animais”	
9	“o que eu acho mais interessante no paul de manique acho que é o ambiente tranquilisante também a paisagem, as variedades de pássaros.”		“Eu utilizaria a paisagem e as espécies de pássaros também as condições que á para visitar o paul. “	
10	“Eu acho interessante as espécies de aves lá presentes”		“Eu representaria os animais principalmente as aves, as plantas e o paul em si”	
11	“Eu não conheço muito do Paul de Manique do Intendente mas acho interessante que este ajudou a população na agricultura”		“Eu pintaria o paul dividido, metade com os seres vivos a nadarem, as aves a caçar e a outra metade “suje” ou seja sem peixes, esgotos a drenar para o paul e água acastanhada. Em cima do “limpo” escrevia “O nosso objetivo” e no sujo “A nossa realidade”.	
12	“O paul de Manique do Intendente é muito interessante tenho é pena de estar muito maltratado e estar lá esgotos ligados estar muito poluído. Eu acho quase tratásemos mais e ouvesse mais tipo “eventos” para salvarmos o Paul”		“Eu falaria mostrar uma foto de alguns anos atrás e como está agora e perguntaria se não podia ajudar também falaria que todos os peixes de lá não estão a conseguir viver e pederia que ajuda-se nos a salvar o Paul de Manique do Intendente.”	

13	“ O que eu acho mais interessante é o som dos pássaros”	“Eu representaria o Paul com uma pintura bonita num muro, por exemplo os pássaros a passarem por cima da água e as árvores do lado e os peixes a saltarem”
14		“Eu não conheço o paul de Manique mas ao ver imagens dele eu iria desenhá-lo para que alguém que não o conhece ficaria a conhecê-lo
15	“o que eu acho mais interessante no paul de Manique do Intendente é os vários tipos de espécies de animais”	“ Eu representaria o Paul de Manique numa parede grande representado por um gráfiti chamativo para as pessoas verem”
16	“ o que acho mais interessante é aquela mini ilha que fica no meio do paul quando está cheia de água”	“o que representaria era num por do sol e desenhar as monstanhas o por do sol para transmitir a passagem que nós temos”

APÊNDICE VII: FICHA DIAGNÓSTICA E EXEMPLOS DOS EXERCÍCIOS REALIZADOS, APLICADA NO INÍCIO DO ANO LETIVO 2020/21 AOS ALUNOS DO 8.ºA E DO 8.ºB.



Universidade Lusófona de Humanidades
e Tecnologias

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

Ficha Diagnóstico

Realizada pelos alunos do 8º ano da Escola E B I Manique Do Intendente

Nome: _____ Turma: _____ Nº _____

“O artista deve ver tudo como se estivesse a ver pela primeira vez. É preciso ser-se capaz de ver pela vida fora, como quando em criança víamos o mundo, pois a perda desta capacidade de ver significa simultaneamente a perda de toda a expressão original.” – Henri Matisse (1869-1954) Pintor

1. Os elementos visuais na comunicação artística são o **Ponto**; a **Linha** e a **Luz-cor**. O Ponto é o elemento mais simples de representação, no entanto desenvolvido de diversas formas é capaz de potencializar resultados originais.

De acordo com as várias composições que o **Ponto** pode atingir, realiza no quadro abaixo uma paisagem segundo a tua imaginação apenas com **cores secundárias** e com o **Ponto**. Utiliza canetas de feltro.

2. Se observarmos atentamente a figura 1, está representado uma relação de **forma-fundo**. Utilizando os elementos visuais de forma, pinta esta composição de forma a entender a figura e o fundo. Podes usar as cores que pretendes, utilizando canetas de feltro.

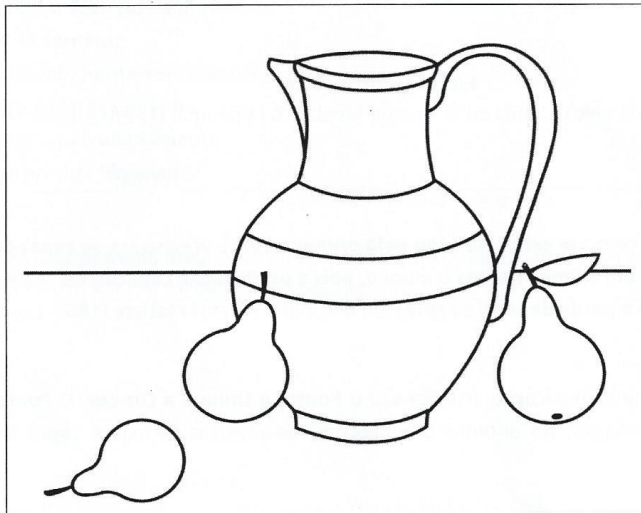
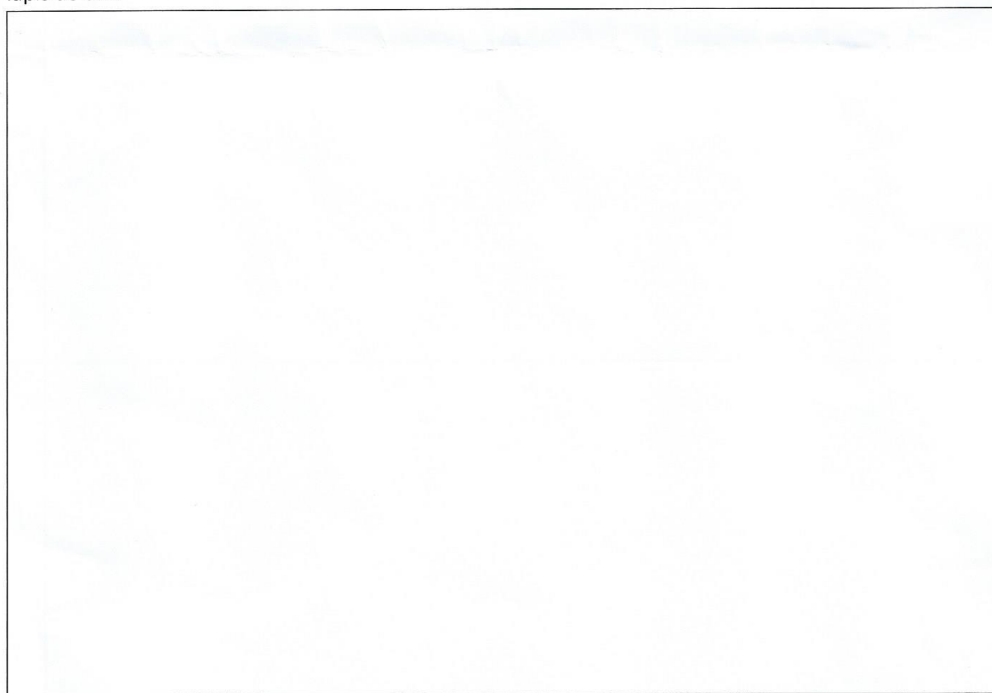
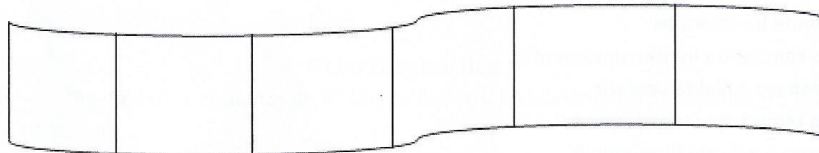


Fig.1

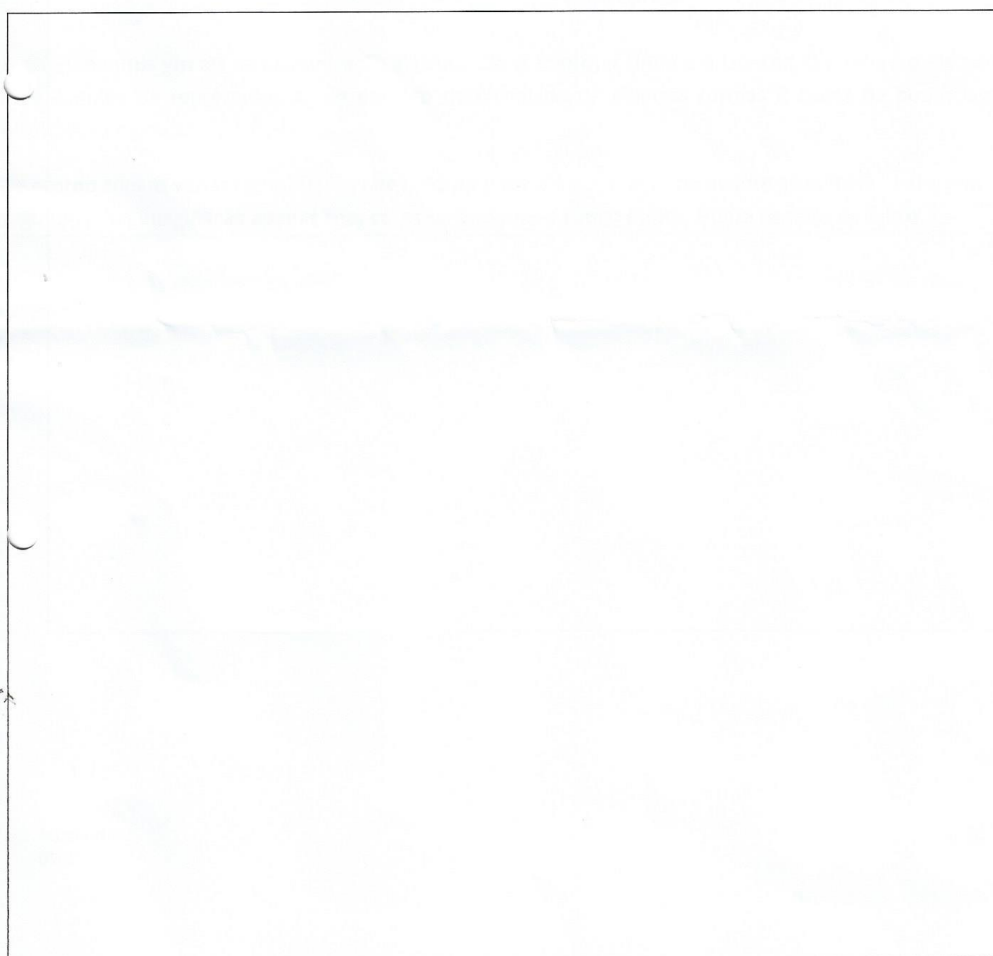
3. Realiza uma **composição geométrica** aplicando a **sobreposição** de formas. Utiliza só cores primárias e lápis de cor.



4. Realiza equilibradamente uma **gradação de tons**, do mais **claro** para o mais **escuro**, utiliza um lápis grafite e a mancha como técnica representativa.



5. Com base nos conhecimentos que tens adquirido sobre Desenho, escolhe um **objeto** do teu estojo e coloca-o à tua frente e realiza um **desenho à vista** com os materiais que pretenderes e dispõe-no numa posição **criativa**.



6. "Liberdade

Aqui nesta praia onde
Não há nenhum vestígio de impureza,
Aqui onde há somente
Ondas tombando ininterruptamente,
Puro espaço e lúcida unidade,
Aqui o tempo apaixonadamente
Encontra a própria liberdade."

Sophia de Mello Breyner Andresen

Segundo o poema de Sophia Mello Breyner realiza uma **ilustração** sobre o que é para ti **Liberdade**. Utiliza os materiais que precisares e à tua escolha.



Obrigada!
2020

Exemplos dos exercícios de alunos das turmas do 8.ºA e do 8.ºB:



UNIVERSIDADE LUSÓFONA
de Humanidades e Tecnologias
Humani nihil alienum

Universidade Lusófona de Humanidades
e Tecnologias

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

Ficha Diagnóstico

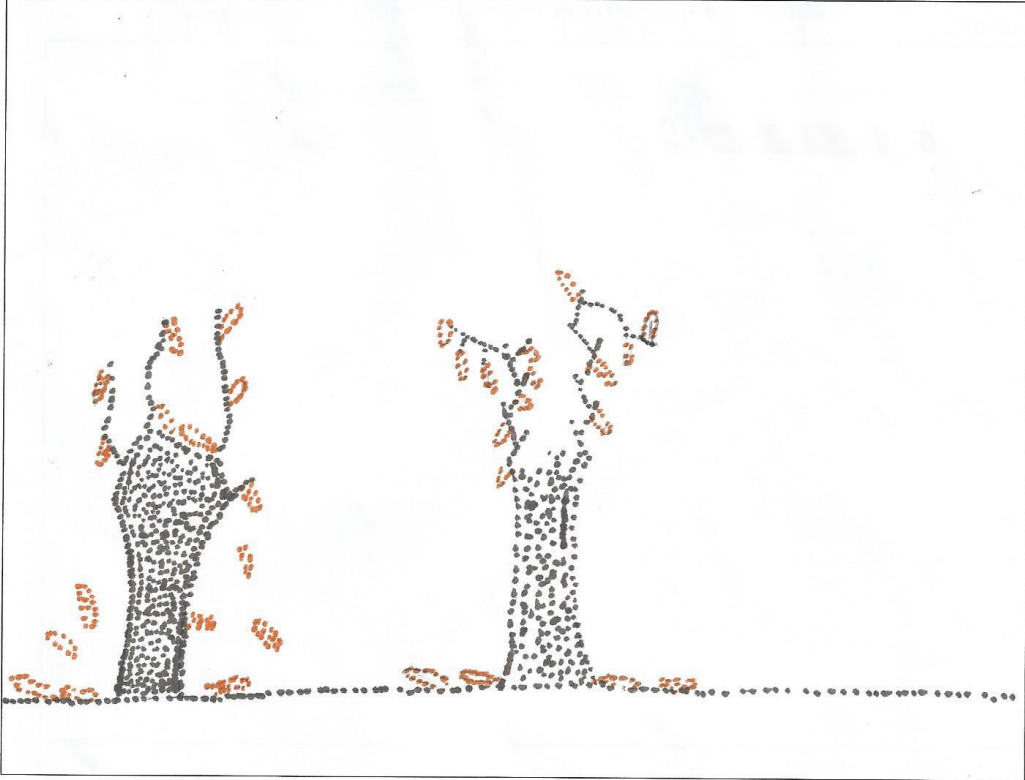
Realizada pelos alunos do 8º ano da Escola E B I Manique Do Intendente

Nome: Turma: A Nº 11

“O artista deve ver tudo como se estivesse a ver pela primeira vez. É preciso ser-se capaz de ver pela vida fora, como quando em criança víamos o mundo, pois a perda desta capacidade de ver significa simultaneamente a perda de toda a expressão original.” – Henri Matisse (1869-1954) Pintor

1. Os elementos visuais na comunicação artística são o **Ponto**; a **Linha** e a **Luz-cor**. O Ponto é o elemento mais simples de representação, no entanto desenvolvido de diversas formas é capaz de potencializar resultados originais.

De acordo com as várias composições que o **Ponto** pode atingir, realiza no quadro abaixo uma paisagem segundo a tua imaginação apenas com **cores secundárias** e com o **Ponto**. Utiliza canetas de feltro.

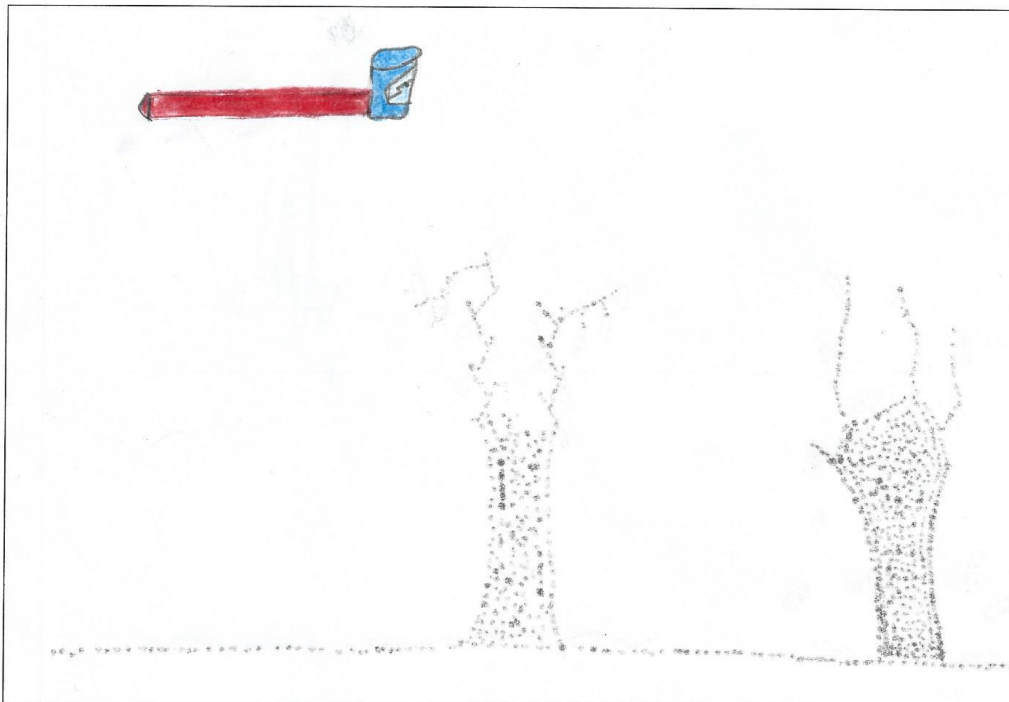


2. Se observarmos atentamente a figura 1, está representado uma relação de **forma-fundo**. Utilizando os elementos visuais de forma, pinta esta composição de forma a entender a figura e o fundo. Podes usar as cores que pretenderes, utilizando canetas de feltro.

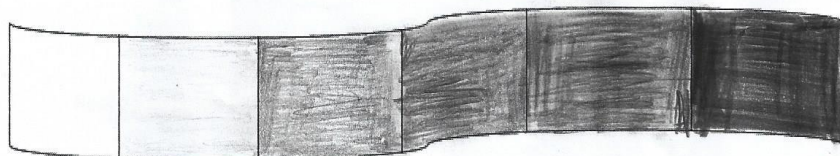


Fig.1

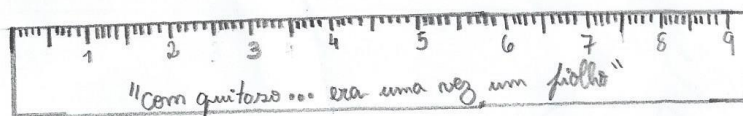
3. Realiza uma **composição geométrica** aplicando a **sobreposição** de formas. Utiliza só cores primárias e lápis de cor.



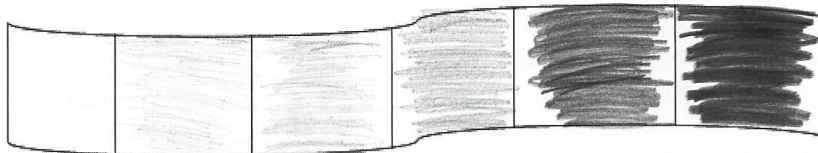
4. Realiza equilibradamente uma **gradação de tons**, do mais **claro** para o mais **escuro**, utiliza um lápis grafite e a mancha como técnica representativa.



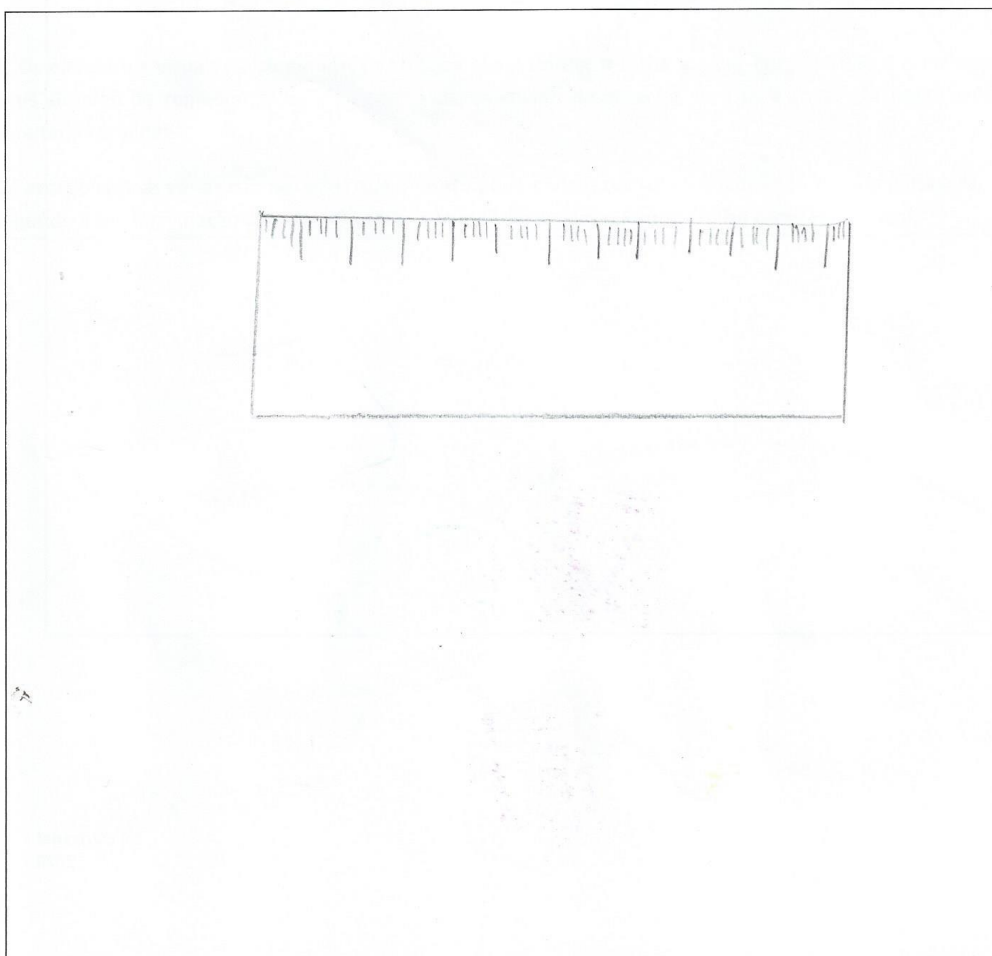
5. Com base nos conhecimentos que tens adquirido sobre Desenho, escolhe um **objeto** do teu estojo e coloca-o à tua frente e realiza um **desenho à vista** com os materiais que pretendes e dispõe-no numa posição **criativa**.



4. Realiza equilibradamente uma **gradação de tons**, do mais **claro** para o mais **escuro**, utiliza um lápis grafite e a mancha como técnica representativa.



5. Com base nos conhecimentos que tens adquirido sobre Desenho, escolhe um **objeto** do teu estojo e coloca-o à tua frente e realiza um **desenho à vista** com os materiais que pretendes e dispõe-no numa posição **criativa**.



6. "Liberdade

Aqui nesta praia onde
Não há nenhum vestígio de impureza,
Aqui onde há somente
Ondas tombando ininterruptamente,
Puro espaço e lúcida unidade,
Aqui o tempo apaixonadamente
Encontra a própria liberdade."

Sophia de Mello Breyner Andresen

Segundo o poema de Sophia Mello Breyner realiza uma **ilustração** sobre o que é para ti **Liberdade**. Utiliza os materiais que precisares e à tua escolha.



Obrigada!
2020

2. Se observarmos atentamente a figura 1, está representado uma relação de **forma-fundo**. Utilizando os elementos visuais de forma, pinta esta composição de forma a entender a figura e o fundo. Podes usar as cores que pretendes, utilizando canetas de feltro.

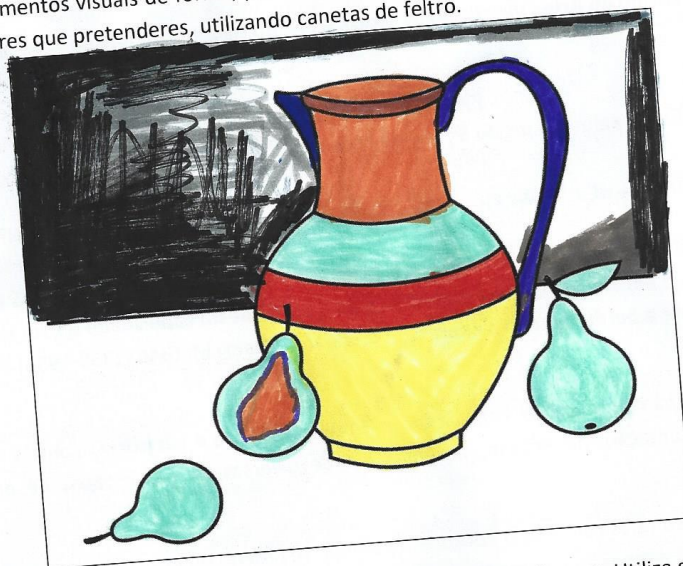
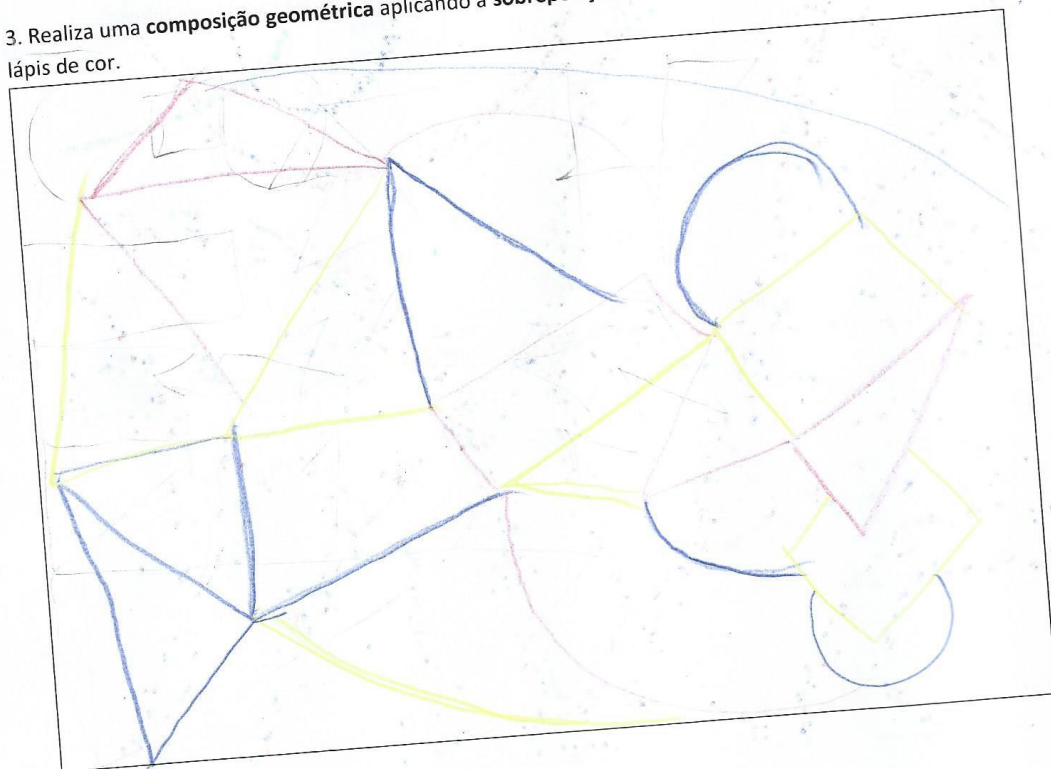


Fig.1

3. Realiza uma **composição geométrica** aplicando a **sobreposição** de formas. Utiliza só cores primárias e lápis de cor.





Universidade Lusófona de Humanidades
e Tecnologias

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

Ficha Diagnóstico

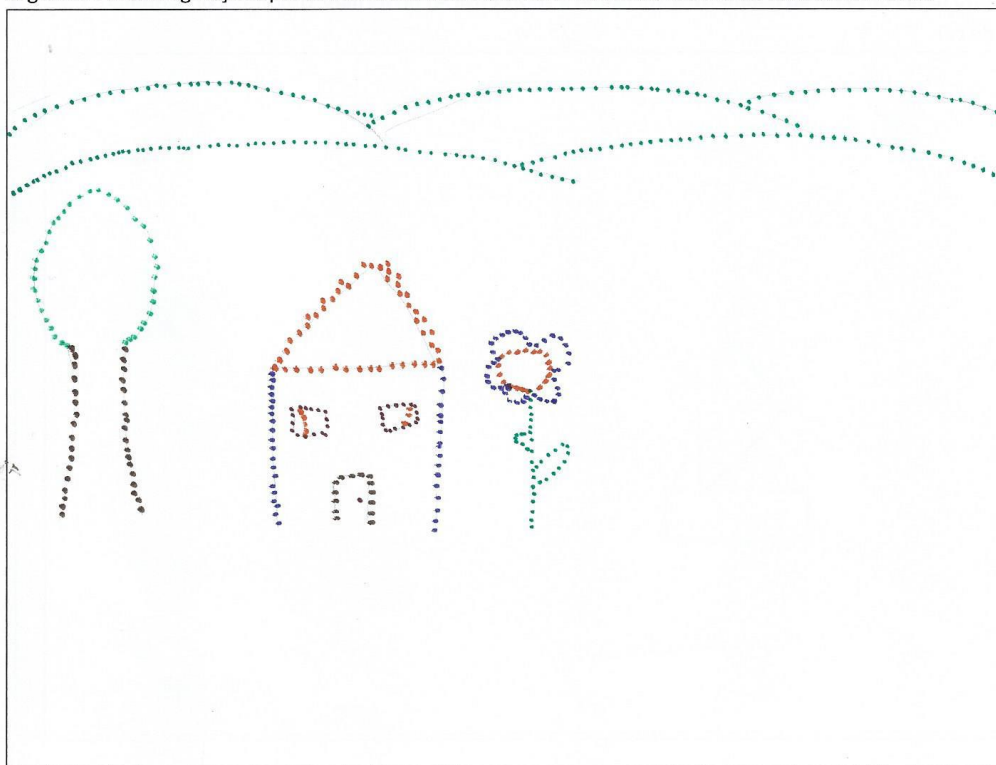
Realizada pelos alunos do 8º ano da Escola E B I Manique Do Intendente

Nome: _____ Turma: 8 B Nº 8

“O artista deve ver tudo como se estivesse a ver pela primeira vez. É preciso ser-se capaz de ver pela vida fora, como quando em criança víamos o mundo, pois a perda desta capacidade de ver significa simultaneamente a perda de toda a expressão original.” – Henri Matisse (1869-1954) Pintor

1. Os elementos visuais na comunicação artística são o **Ponto**; a **Linha** e a **Luz-cor**. O Ponto é o elemento mais simples de representação, no entanto desenvolvido de diversas formas é capaz de potencializar resultados originais.

De acordo com as várias composições que o **Ponto** pode atingir, realiza no quadro abaixo uma paisagem segundo a tua imaginação apenas com **cores secundárias** e com o **Ponto**. Utiliza canetas de feltro.



APÊNDICE VIII: AUTOAVALIAÇÃO ONLINE APLICADA NO FIM DO ANO LETIVO 2020/21 AOS ALUNOS DO 8.ºA E DO 8.ºB.

Blank Quiz

Autoavaliação 8ºA - Educação Visual 3º Período

Seu e-mail será registrado quando você enviar este formulário.

Não é angelacruz@aveaca.pt? [Trocar de conta](#)

*Obrigatório

Indica o teu nome *

Sua resposta

Nas tarefas realizadas como avalias a tua autonomia? *

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ -

Sentes que o teu desempenho foi:

- ☐ Insuficiente
- ☐ Suficiente
- ☐ Bom
- ☐ Muito Bom
- ☐ Outro: _____

Conseguiste realizar as atividades de forma autónoma?

- ☐ Nunca
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Muitas vezes
- ☐ Outro: _____

No domínio das aptidões e conhecimentos indica os que correspondem à tua

Como avalias a tua cooperação com os colegas?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

Como avalias a tua cooperação com a Prof. Ângela? *

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

Sentes que o teu desempenho foi:

No domínio das aptidões e conhecimentos indica os que correspondem à tua situação, referente aos domínios que foram lecionados no 3º Período. *

- ☐ Aplico a cor e elementos visuais
- ☐ Compreendo conceitos teórico- científicos do fenómeno luz-cor (Percepção da Cor, Teoria da Cor, Cor-luz, Cor-pigmento e Propriedades e qualidades da cor)
- ☐ Distingo diferenças entre a síntese aditiva e a síntese subtrativa
- ☐ Sou capaz de aplicar várias técnicas plásticas (lápis de cor; guache; canetas de feltro, recortes e colagens, carvão, lápis de cera, Stencil e tinta de parede)
- ☐ Executo as atividades com boa apresentação
- ☐ Nos desenhos e projetos plásticos consigo fazer bons enquadramentos
- ☐ Sou criativo nas atividades propostas
- ☐ Aplico elementos de Expressão (sobreposição, cor, claro-escuro, linha, forma, mancha e dimensão)
- ☐ Aplico elementos de Composição Visual (enquadramento, figura-fundo, proporção e movimento)
- ☐ Sei realizar um Círculo Cromático
- ☐ Sei aplicar na prática os conhecimentos obtidos com o Círculo Cromático (cores complementares, contrastes de cores, cores quentes e frias)
- ☐ Sei aplicar e fazer Moldes Bidimensionais
- ☐ Consigo realizar uma Pintura Mural

☐ Enviar resposta para o meu e-mail.

No domínio do comportamento e atitudes assinala o que corresponde à tua situação referente ao 3º Período *

- ☐ Cumpro todas as atividades propostas
- ☐ Sou criativo nas atividades
- ☐ Sou independente nas atividades
- ☐ Consigo superar dificuldades
- ☐ Sou interessado nas atividades curriculares
- ☐ Trouxe sempre o material devido para a realização das tarefas
- ☐ Sou pontual
- ☐ Sou assíduo
- ☐ Cumpro os prazos das tarefas em sala de aula
- ☐ Sou participativo
- ☐ Outro: _____

Ao longo do 3º Período avalia o teu progresso criativo *

- ☐ Mínimo
- ☐ Suficiente
- ☐ Notável
- ☐ Muito Notável
- ☐ Outro: _____

Os métodos desenvolvidos nas aulas foram *

- ☐ Pouco apropriados
- ☐ Apropriados
- ☐ Muito apropriados
- ☐ Outro: _____

Das 7 tarefas realizadas ao longo do 3º Período quantas executaste?

- ☐ Nenhuma
- ☐ 1-2
- ☐ 3-6
- ☐ 7
- ☐ Outro: _____

De 1 a 5 classifica a tua avaliação a Educação Visual no 3º Período neste ano letivo 2020/2021 *

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

☐ Enviar uma cópia das respostas para o meu e-mail.

APÊNDICE IX: ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO NO FIM DO ANO LETIVO 2020/21 NAS TURMAS DO 8.ºA E DO 8.ºB.

Análise: Questionário Final– Trabalho de Projeto “Representar o Paul Natura” Educação Visual / 8.ºA /2020/21				
Nº de alunos: 16 alunos	Género: Feminino – 6 Masculino – 10		Média de idades: 13, 14 anos	
Perguntas	Nº de alunos e votos consoante as considerações/respostas			
1. Referente a este ano letivo 2020/21, preferes o ensino à distância ou o ensino presencial	Nº alunos	Ensino à distância		Ensino presencial
		1		15
2. Das 3 U. T. desenvolvidas ao longo do 2/3º Período escolhe a/as que mais gostaste de executar	Nº votos	U.T.I “luz-cor”	U.T.II “preparação Pintura Mural”	U.T.III “Execução Pintura Mural”
		4	6	11
3. Consideras que os PowerPoint apresentados no 3º Período (“luz-cor” e “Arte Urbana – Pintura Mural”) ajudaram na compreensão dos conteúdos lecionados e na realização dos exercícios?	Nº alunos	SIM	NÃO	TALVEZ
		13	1	2
4. Achas que os Tiltoks; vídeos; contextos históricos; obras de arte; imagens e fichas de acompanhamento, demonstrados e utilizados em sala de aula ajudaram na execução e melhoraram a assimilação/apropriação dos temas retratados?	Nº alunos	SIM	NÃO	TALVEZ
		15	0	1
5. Dentro das unidades de trabalho qual a atividade realizada, que gostaste mais?	Respostas	“Pintura Mural” “Recortes e colagens” “Círculo cromático” “Gradação de cor com guache”		

6.Consideras que o Projeto final: Pintura Mural contribuiu para o teu desenvolvimento a que níveis?	Nº Votos	CRIATIVIDADE	AUTONOMIA	RESPONSABILIDADE	ARTÍSTICO
		13	12	9	10
	Nº votos	PINTURA	ORIGINALIDADE	RIGOR	COOPERAÇÃO
		13	9	9	8
7.Consideras que o Trabalho de Projeto contribuiu para a tua aprendizagem na área das Artes Visuais?	Nº alunos	SIM	NÃO	TALVEZ	
		13	0	3	
8. Para que serviu a “Pergunta da semana” sobre os conteúdos lecionados?	Nº Votos	MELHORAR A ATENÇÃO	RECORDAR A MATÉRIA DADA	ENRIQUECER A CONCENTRAÇÃO E INTERESSE PELOS CONTEÚDOS	
		1	11	4	
9. Achas que a visita ao Paul de Manique do Intendente e o exercício exploratório de Desenho de Observação promoveu o teu desenvolvimento de ideais e criatividade para a realização da proposta A3 da Pintura Mural?	Nº alunos	SIM	NÃO	TALVEZ	
		10	1	5	
10.Consideras que a exploração de técnicas, materiais artísticos e conteúdos, desenvolveram o teu empenho; autonomia; interesse e responsabilidade?	Nº alunos	SIM	NÃO	TALVEZ	
		12		4	
11. Achas que as realizações dos exercícios ao longo do Trabalho de	Nº alunos	SIM	NÃO	TALVEZ	
		9		7	

Projeto promoveram o teu processo criativo?				
---	--	--	--	--

Análise: Questionário Final – Trabalho de Projeto “Representar o Paul Natura” Educação Visual / 8.ºB /2020/21				
Nº de alunos: 16 alunos 15 respostas	Género: Feminino – 5 Masculino – 10		Média de idades: 13anos	
Perguntas	Nº de alunos e votos consoante as considerações/respostas			
1. Referente a este ano letivo 2020/21, preferes o ensino à distância ou o ensino presencial	Nº alunos	Ensino à distância		Ensino presencial
		2		15
2- Das 3 UT desenvolvidas ao longo do 2/3º Período escolhe a/as que mais gostaste de executar	Nº votos	U.T.I “luz-cor”	U.T.II “preparação Pintura Mural”	U.T.III “Execução Pintura Mural”
		5	3	11
3- Consideras que os PowerPoint apresentados no Trabalho de Projeto (“Luz-cor” e “Arte Urbana – Pintura Mural”) ajudaram na compreensão dos conteúdos lecionados e na realização dos exercícios?	Nº alunos	SIM	NÃO	TALVEZ
		10	0	5
4. Achas que os Tiltoks; vídeos; contextos históricos; obras de arte; imagens e fichas de acompanhamento, demonstrados e utilizados em sala de aula ajudaram na execução e melhoraram a assimilação/apropriação dos temas retratados?	Nº alunos	SIM	NÃO	TALVEZ
		10	1	4

5. Dentro das unidades de trabalho qual a atividade realizada, que gostaste mais?	Respostas	“Pintura Mural” “Desenho de observação no Paul” “Frootage” “Gostei de todas” “Não sei” “Contraste cor quente e fria com canetas de feltro”			
6.Consideras que o Trabalho de Projeto: “Representar o Paul Natura”, contribuiu para o teu desenvolvimento a que níveis?	Nº Votos	CRIATIVIDADE	AUTONOMIA	RESPONSABILIDADE	ARTÍSTICO
		13	6	5	11
	Nº votos	PINTURA	RIGOR	ORIGINALIDADE	COOPERAÇÃO
		10	5	7	10
7.Consideras que o Trabalho de Projeto contribuiu para a tua aprendizagem no ensino das Artes Visuais?	Nº alunos	SIM	NÃO	TALVEZ	
		13	0	2	
8- Para que serviu a “Pergunta da semana” sobre os conteúdos lecionados?	Nº Votos	MELHORAR A ATENÇÃO	RECORDAR A MATÉRIA DADA	ENRIQUECER A CONCENTRAÇÃO E INTERESSE PELOS CONTEÚDOS	
		0	13	2	
9- Achas que a visita ao Paul de Manique do Intendente e o exercício exploratório de Desenho de Observação promoveu o teu desenvolvimento de ideias e criatividade para a realização da proposta A3 da Pintura Mural?	Nº alunos	SIM	NÃO	TALVEZ	
		10	0	5	
10.Consideras que a exploração de técnicas, materiais artísticos e conteúdos, desenvolveram o teu empenho; autonomia; interesse e responsabilidade?	Nº alunos	SIM	NÃO	TALVEZ	
		10	0	5	
	Nº	SIM	NÃO	TALVEZ	

11. Achas que as realizações dos exercícios ao longo do Trabalho de Projeto promoveram o teu processo criativo?	alunos	8	1	6
---	--------	---	---	---