

MARIA DE FÁTIMA JOSÉ CHAVEIRO DE FARIA LOBO

“DAS NOSSAS RAÍZES”
O ENSINO DAS ARTES VISUAIS E A
ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR AO
PATRIMÓNIO CULTURAL LOCAL

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

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

Lisboa
2019

MARIA DE FÁTIMA JOSÉ CHAVEIRO DE FARIA LOBO

“DAS NOSSAS RAÍZES”

**O ENSINO DAS ARTES VISUAIS E A
ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR AO
PATRIMÓNIO CULTURAL LOCAL**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
defendido em provas públicas na Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologia no dia 17 de
abril de 2020, perante o júri, nomeado pelo despacho
de nomeação de júri nº 71/2020 de 26 de fevereiro de
2020 com a seguinte composição:

Presidente: Prof^ª. Doutora Elsa Maria Bacala Estrela

Arguente: Prof^ª. Doutora Inês Maria Andrade
Marques

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

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

Lisboa

2020

*“O estímulo é a melhor coisa que a educação pode oferecer,
pois conduz o estudante à iniciativa própria.”*

(Walter Gropius, 1883 – 1969)

Às minhas filhas,

Bárbara e Madalena

*por quem tudo perco,
com quem já tudo ganhei.*

*A Nossa Senhora de Fátima
força e fé.*

Agradecimentos

A realização desta dissertação de mestrado contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não se teria tornado uma realidade, e aos quais estarei eternamente grata.

Em primeiro lugar, dirijo os meus profundos agradecimentos à Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Vasconcelos, orientadora deste trabalho, por possibilitar que fosse possível alcançar um sonho que se tinha perdido no tempo. Por toda a amabilidade, paciência e ajuda. É de louvar a dedicação aos seus alunos e a forma como defende o ensino das artes visuais, exemplo que levo também comigo.

Ao Professor António Fragoso, pelos ensinamentos e pelas críticas construtivas que foi tecendo ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, e ainda, pela permanente disponibilidade demonstrada.

Às minhas filhas, por toda a compreensão, abraços e sorrisos. Nos momentos mais difíceis foram sempre a minha força.

Ao meu esposo, por o apoio em todos os momentos e por acreditar em mim, por vezes, mais do que eu própria.

Aos meus pais e irmã, por o amor incondicional, força e ajuda incansável em todos os momentos.

À minha avó, que foi tão marcante na minha vida, e que, entretanto, nos deixou.

E por último, agradeço a toda a minha família e amigos que conhecem as minhas lutas, e que sempre me apoiaram.

Resumo

A história das sociedades traduz a evolução humana, da mesma forma que o património cultural descreve e contextualiza a história e cultura de um povo, constituindo-se como memória coletiva de uma determinada comunidade. A relação que se estabelece entre o indivíduo e o meio onde vive através da sua ação física ou concetual, é terreno fértil para o desenvolvimento de modos de perceção e fruição, aos quais se relacionam, simultaneamente, sentimentos de identificação e pertença.

O ensino das artes visuais, pressupõe uma relação com a vida comunitária, na medida em que pode proporcionar diálogos entre o aluno e o património cultural, no entendimento e perceção das circunstâncias atuais, históricas e tradicionais e suas ideologias e valores culturais.

O presente estudo de carácter exploratório e qualitativo, abordando questões relacionadas com o ensino das artes visuais, estabelece pontos de convergência com a educação patrimonial, com vista a investigar a memória cultural, o valor que tem em si e na sua representação para a comunidade. A “plasticidade” particular das disciplinas artísticas – neste caso Educação Visual – é uma mais-valia no que diz respeito ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares que possam facilitar relações didáticas entre a escola e o meio. Através da metodologia de investigação-ação com duas turmas em Prática Supervisionada, esta pesquisa mostra-nos que ao conhecer, respeitar e valorizar as diferentes representações do património, especialmente as mais próximas da sua realidade pessoal, o aluno aperfeiçoa o espírito de pertença, de identidade, de cuidado e preservação, assim como a capacidade interventiva e o espírito crítico e criativo, contribuindo para uma cidadania ativa e consciente.

Palavras-chave: Artes visuais, património cultural, interdisciplinaridade, trabalho de projeto, metodologia projetual, identidade cultural.

Abstract

The history of societies reflects human evolution, in the same way that cultural heritage describes and contextualizes the history and culture of a people, constituting itself as the collective memory of a given community. The relationship that is established between the individual and the environment where he lives through his physical or conceptual action, is fertile ground for the development of modes of perception and enjoyment, to which feelings of identification and belonging are simultaneously related.

The teaching of visual arts presupposes a relationship with community life, as it can provide dialogues between the student and cultural heritage, in the understanding and perception of current, historical and traditional circumstances and their ideologies and cultural values.

This exploratory and qualitative study, addressing issues related to the teaching of visual arts, establishes points of convergence with heritage education, with a view to investigating cultural memory, the value it has in itself and in representation for the community. The particular “plasticity” of artistic disciplines - in this case Visual Education - is an asset with regard to the development of interdisciplinary projects that can facilitate didactic relations between the school and the environment. Through the action-research methodology with two classes in Supervised Practice, this research shows us that by knowing, respecting and valuing the different representations of heritage, especially those closest to their personal reality, the student improves the spirit of belonging, of identity, care and preservation, as well as the intervention capacity and critical and creative spirit, contributing to an active and conscious citizenship.

Keywords: Visual arts, cultural heritage, interdisciplinarity, project work, project methodology, cultural identity.

Abreviaturas e Símbolos

Agrupamento de Escolas de Cuba (**AEC**)

Aprendizagens Essenciais (**AE**)

Educação Visual (**EV**)

Ministério da Educação (**ME**)

Perfil do Aluno à Saída do Ensino Básico (**PASEB**)

Prática de Ensino Supervisionada (**PES**)

Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (**PAFC**)

Unidade Didática (**UD**)

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

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	13
I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1ºCAPÍTULO: Arte, património cultural, comunidade e educação	22
1.1 A importância do ensino das artes.....	22
1.2 Arte, cultura, educação e comunidade.....	28
1.3 Educar para o património: relações e interações.....	32
1.4 Conexões entre o ensino das artes visuais e o património cultural.....	38
1.5 O ensino das artes visuais na contemporaneidade.....	41
1.6 Identidade cultural, globalização e mundo visual.....	47
 2ºCAPÍTULO: Abordagens transversais no contexto pedagógico das artes visuais.....	 54
2.1 Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e o ensino das artes visuais.....	54
2.1.1 Educar para a criatividade.....	63
2.1.2 Educar para o pensamento crítico.....	71
2.1.3 Educar para a autonomia.....	76
2.2 A importância do projeto interdisciplinar no processo ensino/aprendizagem.....	79
2.2.1 Interdisciplinaridade nas artes visuais.....	84
2.2.2 O trabalho de projeto e a metodologia projetual em artes visuais.....	88
 II: PARTE EMPÍRICA	
3ºCAPÍTULO: Objetivos e Metodologia.....	95
3.1 Objetivos da Investigação.....	95
3.2 Investigação – Ação.....	98
3.2.1 Procedimentos para recolha de dados.....	101
3.3 Contexto da Investigação.....	105
 4ºCAPÍTULO: Prática de ensino supervisionada.....	 108
4.1 Caracterização do Agrupamento de Escolas de Cuba.....	108
4.1.1 Projeto Educativo.....	109
4.2 Lecionação – disciplina de Educação Visual.....	110
4.3 Caracterização das turmas 7ºB e 9ºA.....	112
4.4 Trabalho de planificação e contextualização das Unidades Didáticas.....	114

4.4.1 Unidade Didática ‘Design de Embalagens sustentáveis para o pão alentejano e bolos típicos’	117
4.4.2 Unidade Didática Módulo/Padrão: Padrões alentejanos.....	119
4.5 Trabalhos de projeto e Projeto interdisciplinar.....	121
4.5.1 Trabalho de projeto 7ºB: Descobrir e imprimir padrões alentejanos.....	123
4.5.2 Projeto interdisciplinar 9ºA: “...Das nossas raízes”	125
4.5.3 Mostra de trabalhos conjunta e colóquio: “...Das nossas raízes”.....	129
4.6 Estratégias e Metodologias de ensino.....	131
4.7 Avaliação dos alunos.....	133
 5ºCAPÍTULO: Análise de resultados	136
5.1 Análise dos questionários de diagnóstico.....	136
5.2 Análise descritiva dos dados referentes ao desenvolvimento da Unidade Didática módulo padrão: ‘Padrões Alentejanos’ - 7ºB.....	137
5.2.1 Análise dos questionários aplicados aos alunos - 7ºB.....	139
5.3 Análise descritiva dos dados referentes ao desenvolvimento da Unidade Didática ‘Design de embalagens para o pão alentejano e bolos típicos’ – 9ºA’	141
5.3.1 Análise dos questionários aplicados aos alunos – 9ºA.....	144
5.4 Análise das entrevistas dirigidas aos professores.....	146
5.5 Síntese e Reflexão Final.....	148
CONCLUSÃO	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
 ANEXOS	i
ANEXO I – Planificação da Unidade Didática Módulo Padrão: ‘Padrões Alentejanos’	ii
ANEXO II – Planificação da Unidade Didática ‘Design de embalagens para o pão alentejano e bolos típicos’	vi
ANEXO III – Plano de Atividades em PES.....	x
ANEXO IV – Questionários de Diagnóstico e Tabela de Análise: Alunos 7ºB e 9ºA.....	xiii
ANEXO V – Questionários e Tabela de Análise: Alunos 7º B.....	xvi
ANEXO VI – Questionários e Tabela de Análise: Alunos 9ºA.....	xxi
ANEXO VII – Ficha de Autoavaliação (7ºB) e Ficha de Memória Descritiva (9ºA).....	xxvii
ANEXO VIII – Entrevista aos professores: Guião e Transcrição da Entrevista.....	xxxii

ANEXOS IX – Trabalhos desenvolvidos pelos alunos da turma 7ºB.....	xxxix
ANEXO X – Fases de desenvolvimento dos trabalhos dos alunos da turma 9ºA.....	xlvi

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo ‘COMA’: Promoção do pensamento crítico e criativo dos alunos, segundo Lopes & Silva (2018).....	74
Figura 2: Fases da Metodologia Projetual segundo Murani (1981).....	92
Figuras 3 e 4: Aula de Educação Visual em contexto de PES.....	111
Figuras 5, 6 e 7: Fases de trabalho de criação de saco para pão por aluno.....	119
Figuras 8 e 9: Desenvolvimento dos trabalhos: turma 7ºB.....	121
Figura 10: Trabalhos finais: turma 7ºB.....	121
Figuras 11,12 e 13: Construção de carimbos com base na geometria das mantas alentejanas: turma 7ºB.....	124
Figura 14: Cores tradicionais alentejanas.....	125
Figuras 15: Manta tradicional alentejana.....	125
Figuras 16 e 17: Desenvolvimento de workshop: turma 7ºB.....	125
Figuras 18, 19, 20 e 21: Visitas de estudo às padarias típicas do Concelho de Cuba: turma 9ºA.....	127
Figura 22: Pão com cabeça alentejano.....	127
Figura 23: Forno a lenha tradicional.....	127
Figura 24 e 25: Workshops de confecção de biscoitos típicos.....	128
Figuras 26 e 27: Mostra de trabalhos conjunta.....	128
Figura 28: Mostra de trabalhos da disciplina de Educação Visual.....	129
Figura 29: Mostra de trabalhos da disciplina de Educação Visual: caixas para bolos típicos.....	130
Figura 30: Colóquio “...das nossas Raízes”.....	130

Índice de Tabelas

Tabela 1: Níveis de avaliação para o Ensino Básico.....	134
Tabela 2: Domínios de avaliação de acordo com o PASEB e as AE.....	135
Tabela 3: Proposta de critérios de avaliação para a Unidade Didática ‘Design de embalagens para o pão alentejano e bolos típicos’.....	135

INTRODUÇÃO

Fazendo uma retrospectiva, tendo em conta o que foi a história mundial, desde as sociedades mais primitivas até aos dias de hoje, compreendemos que é a sociedade que determina o protótipo de cidadão, os valores, os papéis sociais, estruturas hierárquicas de poder e os processos de educação.

Se outrora a aprendizagem se transmitia principalmente pela passagem do testemunho de saber e cultura entre gerações, na sociedade contemporânea, é na escola, como principal núcleo educativo, que recai a responsabilidade de perpetuar o conhecimento e o desenvolvimento humano. Os professores são o meio de concretização desta pretensão, porque para além da formação de atitudes e valores, espera-se que devam despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação, fazendo da escola um espaço mais atraente e aprazível.

Muitos são os desafios diários que se impõem aos professores, em especial aos do ensino das artes visuais. Educar para a autonomia, para a criatividade, imaginação e curiosidade, é facultar ferramentas essenciais à formação de cidadãos capazes de analisar o mundo que os rodeia e intervir ativa e conscientemente em sociedade.

Efland (2002) refere que a função das artes ao longo da história cultural humana, tem sido e continua sendo a de “construção da realidade”, na medida em que, ao possibilitar construir representações do mundo real ou imaginário, inspira os seres humanos a criarem um futuro alternativo para si mesmos e portanto a intervir socialmente, por meio de ações inteligentes e moralmente responsáveis.

Se a arte é o reflexo do ser humano e muitas vezes representa a sua identidade cultural e essência de ser pensante, é inegável que seja vital nos currículos escolares, merecendo uma abordagem mais efetiva e equilibrada na educação. É com esta constatação, que importa refletir sobre o posicionamento e valorização das artes visuais nos programas curriculares, pois a integração das artes com outros conteúdos didáticos, potencia o desenvolvimento cognitivo, o pensamento crítico e criativo, a autonomia, a motivação e a proatividade.

Uma abordagem integral da realidade só é possível educando os sentidos (Read, 1982), e é nestes que se apoiam a consciência, a inteligência e o raciocínio, sendo que “é apenas na medida em que estes sentidos se relacionam harmoniosa e habitualmente com o mundo exterior (unidade orgânica do grupo social) que se constrói uma personalidade integrada” (Read, 1982, p.20).

Para o filósofo Dewey (1980) a arte integra os propósitos e valores da vida, nasce dos processos de interação entre o organismo e o meio, e é entendida como ligação às experiências quotidianas, sendo ainda uma forma de experiência que alcança a dimensão estética. Para Dewey, é pela arte que se conhecem de modo mais profundo as civilizações mais remotas e estranhas às experiências individuais, aspeto que permite a comunicação entre culturas. Para o autor, a arte pela experiência estética, é expressão: “*Esthetic experience is a manifestation, a record and celebration of the life civilization, a means of promoting its development is also the ultimate judgment upon the quality of a civilization.*” (Dewey 1980, p.326).

O desenvolvimento do ensino através do campo artístico acrescenta riqueza interior e acrescenta valorização social de si e do outro. A arte promove o pensamento reflexivo de cada indivíduo, desenvolve a formação da personalidade enquanto ser humano e enquanto ser social e cultural. A abordagem que a educação artística faz ao património cultural pode, ainda, contribuir para despoletar nos jovens o sentido de pertença e a sensibilização para a sua preservação, promovendo de forma agradável e lúdica um processo de aproximação aos bens culturais da sua própria comunidade.

Como sabemos, a necessidade de preservação do Património Cultural constitui-se numa problemática amplamente discutida e divulgada, por organismos nacionais e internacionais, com vista à consciencialização das sociedades para a valorização, salvaguarda e proteção dos bens culturais. A Educação para o Património requer, desta forma, um trabalho pedagógico e educativo que deverá implementar-se sistematicamente, no seio das instituições escolares, abrangendo de forma significativa a comunidade.

O ensino das artes visuais apropria-se do património cultural como instrumento capaz de instruir, formar e capacitar agentes sociais, os quais poderão intervir com novas visões, soluções ou até criações que reafirmem e sustentem a sua identidade cultural.

A consolidação de uma proposta pedagógica que reconheça estes aspetos, tendo em conta as necessidades dos jovens, exige uma *praxis* educativa à altura, integrada e contextualizada, que promova relações cooperativas entre os intervenientes.

Na procura de respostas e evidências que vão ao encontro dos objetivos do presente estudo, à frente enunciados, o trabalho foi conduzido e direcionado a partir de conceitos operadores comuns à arte, design, património cultural e educação, peças fundamentais para a reflexão e aplicação de metodologias e práticas que nortearam a experiência em Prática de Ensino Supervisionada, assim como, os projetos didáticos - de carácter transversal e interdisciplinar - que neste contexto foram implementados.

A dissertação que se apresenta, enquadra-se no âmbito do curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário a decorrer na Universidade Lusófona de Lisboa no ano letivo de 2018/2019, norteadas pela investigação empírica resultante da experiência pedagógica em Prática de Ensino Supervisionada, na disciplina de Educação Visual, em duas turmas de 7º e 9º anos, do Agrupamento de Escolas de Cuba.

Importa evidenciar o contexto social e educativo onde decorreu o exercício da Prática de Ensino Supervisionada, bem como as suas particularidades geográficas, históricas e culturais, para que se entendam os fatores motivacionais deste estudo.

Assim, começamos por uma breve caracterização do sítio demográfico, entendido como cenário base para este ensaio, procurando evidenciar as ligações com o contexto educativo onde foi exercida a Prática de Ensino Supervisionada, naquele que foi um dos nossos pontos de partida – relação escola/comunidade.

O Agrupamento de Escolas, situa-se no pequeno concelho de Cuba, no Baixo Alentejo, e engloba os polos de Vila Alva, Vila Ruiva e Faro do Alentejo. Integra seis estabelecimentos de educação e ensino, distribuídos por 3 freguesias: a Escola sede, a Escola do 1º Ciclo de Vila Ruiva e a Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância de Vila Alva.

Sendo o principal foco de cultura e educação da comunidade, o agrupamento integra o macro sistema educativo e unifica nos cânones veiculados pela Lei de Bases do Sistema Educativo a democratização do ensino e direito à educação e inclusão.

Analisando o Projeto Educativo, compreendemos que a escola procura veicular a sua missão na transmissão da herança cultural, na promoção do capital humano de cada aluno e na estreita ligação que procura manter com a comunidade, constituindo-se como espaço organizacional autónomo onde se decidem os desafios educativos.

O concelho de Cuba, é um dos mais característicos do Baixo Alentejo, abrangendo um património histórico rico, com vestígios e manifestações da época megalítica, da ocupação romana, e das invasões árabes. É também cenário de vários templos cristãos datados dos séculos XVI e XVI, assim como de casario senhorial marcante que se enquadra na arquitetura típica alentejana, e que até aos dias de hoje, aloja tabernas e padarias típicas, símbolos de duas grandes riquezas da região: o pão e o vinho. Para além do vasto e rico património histórico, também as tradições e costumes, maneiras de ser e de viver de um povo rural distante dos grandes centros urbanos, constituem-se como manifestações culturais ao nível material e imaterial, como o artesanato, o cante e a gastronomia. No entanto, como região em desenvolvimento, é também

resultado da crescente industrialização, massificação e globalização, o desaparecimento, ainda que lento, de certos costumes e procedimentos típicos da vida destas gentes. Também no Alentejo, tudo se vai tornando mais rápido e industrial e menos artesanal e característico.

Estes aspetos, têm impacto na vida destas comunidades que lentamente também se vão afastando dos costumes e tradições, principalmente as camadas mais jovens, que por vezes, revelam um estranho desconhecimento das suas origens e tradições absorvidos que estão num mundo cada vez mais digital e virtual.

Os fatores motivacionais para esta abordagem, consolidaram-se ao longo das aulas de observação e organização das unidades didáticas a lecionar durante a Prática de Ensino Supervisionada. Este contacto inicial permitiu compreender que uma parte significativa dos alunos, não se encontrava motivada para as artes visuais, revelando uma certa apatia, desmotivação e pouca vontade em pensar ou em colaborar nos desafios das aulas. Outro ponto de análise, foi o facto de grande parte dos alunos ter revelado, em questionário diagnóstico, que gostava da disciplina, mas que não a considerava importante para a sua formação. As questões ligadas ao pensamento autónomo e criativo/inventivo, foram outro aspeto que considerámos importante ter em conta no âmbito deste estudo, pois foi também possível constatar mediante o mesmo processo, que parte significativa dos alunos não se considerava criativo ou inventivo. O relatório de Provas de Aferição, realizado no Agrupamento no ano transato de 2018 na disciplina de Educação Visual, indicia de facto um pouco desta realidade, revelando que o desempenho destes alunos, ao nível do domínio cognitivo – raciocinar/criar – se encontra a abaixo da média nacional, não obstante, o mesmo relatório confirmar que ao nível dos domínios cognitivos – conhecer/reproduzir e aplicar/interpretar, os resultados são muito satisfatórios posicionando-se muito acima da média nacional.

Em conversas com os alunos em sala de aula, verificámos ainda, um certo desconhecimento e apatia em relação a determinadas questões tradicionais da região, precisamente por serem “tradicionais”, que para os alunos têm o mesmo significado que “antigo”, “ultrapassado” e que, por serem tão comuns ao seu quotidiano, não lhes despertam interesse nem tema de aprendizagens.

Estas constatações ajudaram a posicionar e definir as estratégias interventivas, pois se por um lado, emergia a necessidade de trabalhar os aspetos relacionados com a criatividade, por outro, havia que aproveitar as capacidades mais desenvolvidas, de forma a conseguir definir intervenções pedagógicas coerentes que trabalhassem as fragilidades, mas que paralelamente evidenciassem competências e motivassem os alunos para o trabalho de projeto.

Na sequência da tomada de consciência das problemáticas enunciadas, formulou-se a seguinte questão de partida que norteou esta pesquisa numa perspetiva de investigação-ação:

Qual o contributo do ensino das artes visuais, para otimizar aprendizagens transversais e interdisciplinares no âmbito da educação para o património cultural local?

O eixo da questão incide sobre as potencialidades das abordagens artísticas, especificamente no caso da disciplina de Educação Visual, para a implementação de projetos criativos de carácter interdisciplinar, que promovam o conhecimento do património e cultura local, assim como, a relação da escola com a comunidade. Porém, a abrangência da questão de origem, levou-nos a tecer ainda outros desdobramentos, que se foram impondo à medida que se estabeleciam diretrizes práticas e teóricas para prosseguir o estudo:

- a) Qual a relevância do ensino das artes visuais para articulação e desenvolvimento de competências transversais, dentro da especificidade de cada disciplina, no âmbito da flexibilidade curricular ao longo do ensino básico?
- b) Como se delineiam os programas das artes visuais, nas abordagens à educação para o património, para a cultura local dos alunos e para a sua intervenção na sociedade?
- c) Que metodologias no ensino das artes visuais, favorecem o desenvolvimento de trabalhos criativos, que efetivamente construam pontes entre a teoria e a prática, com um propósito aplicado à realidade?
- d) Como se posicionam os conselhos de turma, no que diz respeito à implementação e concretização de projetos interdisciplinares que promovam a relação escola/comunidade?

Para delinear estratégias e interações pedagógicas que proporcionassem aprendizagens transversais a diferentes áreas do conhecimento e efetivar e construir ligações entre a teoria e a prática, foi necessário definir um propósito com o qual houvesse identificação dos jovens e os sensibilizasse para a compreensão e defesa do património cultural local. Considerámos que o pão alentejano, um dos produtos locais mais *sui generis* da região, apresentava todos os requisitos como objeto de estudo, para o desenvolvimento de um projeto criativo e interdisciplinar que relacionasse a escola com o meio e que sensibilizasse para a defesa e conhecimento do património cultural. Ainda neste contexto, também as mantas alentejanas, a

sua tipologia, cores e padrões são tomadas como obra de arte popular e fonte de inspiração para diferentes abordagens. Emergiu a necessidade de adequação aos conteúdos programáticos definidos para a disciplina de Educação Visual, planeados anualmente pelo professor orientador da Prática de Ensino Supervisionada, aspeto que foi tido em conta na planificação das intervenções pedagógicas.

As experiências em Prática de Ensino Supervisionada, favoreceram a sustentação de um pensamento reflexivo, analítico e interpretativo que permitiu explorar no terreno, as referidas questões e outras inquietudes, dando primazia ao método qualitativo de investigação-ação.

De forma a aprofundar e a fundamentar o tema de estudo no âmbito da educação artística, procedemos ao seu enquadramento teórico, através da revisão bibliográfica apoiando-nos, principalmente, nos seguintes autores: Dewey (1980,); Eisner (2002, 2003, 2008, 2018); Read (1982); Gardner (1993); Fowler (1996); Efland (2002); Freedman (2003); Hernandez (1998, 2007, 2013); Freire (2002), Marín Viadel (2003); Munari (1981) e Sousa (2003).

No que diz respeito às concepções sobre a educação patrimonial com base na educação artística, mais propriamente no ensino das artes visuais, encontramos apoio, seguindo, principalmente a linha de pensamento dos autores: Fontal (2006, 2007 e 2008), Marín (2012), Huerta, & Domínguez (2013).

Procuramos ainda contextualizar e fundamentar, o nosso estudo, com base nas concepções, convenções e relatórios da UNESCO (1972, 1983, 1996, 2003 e 2006), que se referem às questões patrimoniais e à educação artística.

A presente abordagem pretende: analisar a conceção e desenvolvimento de projetos interdisciplinares promovidos através do ensino das artes visuais, que possam contribuir para futuros modos de atuação, no âmbito da educação para o património cultural da comunidade onde se inserem os contextos educativos; cooperar na formação e desenvolvimento da identidade dos alunos, interpretando e explorando o seu envolvimento, atitudes e aprendizagens perante os desafios propostos; estudar a operacionalidade da adaptação de metodologias concetuais no ensino de artes visuais, aplicadas em contexto da prática de ensino supervisionada, de forma a procurar a melhoria e otimização do processo de ensino/aprendizagem, confrontando a realidade educativa e aliando a investigação à prática do ensino.

De forma mais particular e mais centrada no desenvolvimento da ação docente no que diz respeito à aplicação dos desafios educativos e estratégias didáticas, são objetivos específicos deste estudo:

- a) a análise da relação estabelecida entre desafios e práticas educativas adotadas para despoletar a autonomia, motivação e criatividade nos alunos;
- b) a contextualização de práticas educativas que despertem relações, emoções e sentimentos de pertença na envolvimento dos alunos com as questões patrimoniais;
- c) a análise da implementação de trabalhos de projeto segundo as fases da metodologia projetual – método de *Design*, para o desenvolvimento da capacidade criativa e inventiva, através da resolução de problemáticas, reformulação de hipóteses, procura de soluções e análise da realidade;
- d) a interpretação das expectativas e considerações dos alunos, antes e depois do desenvolvimento do trabalho de projeto – a importância da experiência.
- e) a observação e análise das dinâmicas e motivações dos conselhos de turma, no que diz respeito à implementação de projetos interdisciplinares e ao trabalho em equipa.

Como objetivos gerais, assinala-se a exposição escrita e reflexiva sobre um quadro teórico e conceptual que aporte relações entre importantes temas, como a educação para o património cultural, ensino das artes visuais, interdisciplinaridade e flexibilidade curricular, percorrendo a revisão bibliográfica existente no âmbito destas temáticas, de modo a ser conseguida uma triangulação de dados que seja de alguma forma contributiva para a prática docente.

Estrutura da dissertação

A presente dissertação organizou-se em duas partes estruturantes - Enquadramento teórico e Parte Empírica - para além desta introdução onde são referidos os objetivos e expectativas do trabalho investigativo.

A primeira parte divide-se em dois capítulos, correspondentes a uma vasta revisão bibliográfica, onde se faz o enquadramento teórico das matérias relacionadas e na qual são referidas as principais fontes que contextualizam todas as temáticas estudadas. No primeiro capítulo, centramos a nossa análise nas analogias entre a arte, cultura, património cultural e educação, que procuramos relacionar com o desenvolvimento da identidade cultural dos jovens.

No segundo capítulo procedemos ao estudo de abordagens transversais no ensino das artes visuais, onde evidenciamos as suas potencialidades interdisciplinares e a sua importância na promoção do pensamento crítico e criativo e na educação para a autonomia, explorando a aplicação da metodologia projetual no encaminhamento de trabalhos de projeto criativos.

A segunda parte deste ensaio, corresponde ao Estudo Empírico, estando o 3º capítulo reservado à apresentação da metodologia de investigação–ação, ao contexto da investigação, e à apresentação dos instrumentos de observação e investigação educacional utilizados.

Conduz-se o trabalho de campo, no quarto capítulo, onde está descrita e fundamentada toda a experiência em Prática de Ensino Supervisionada.

O quinto capítulo, destinou-se à análise dos dados recolhidos nesse contexto. Para concluir, apresentam-se as considerações finais referentes à informação obtida com base nos dados recolhidos, e a conclusão encerra toda a investigação, expondo todas as inferências e aprendizagens conseguidas.

Na bibliografia, enumeram-se as obras e os documentos consultados e referenciados no trabalho. Nos anexos constam os instrumentos utilizados nas observações e são apresentados os documentos, que auxiliaram os estudos efetuados no decorrer deste trabalho.

I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 Arte, património cultural, comunidade e educação

1.1 A importância do ensino das artes

A arte existe desde que há indícios do ser humano na terra, sendo compreendida como um meio para espelhar o mundo e fundamental na vida das sociedades humanas. Como linguagem e forma de expressão individual e cultural, a arte nasce da necessidade do ser humano comunicar a sua visão e interpretação do mundo, aspeto que permite compreender os vários momentos do contexto histórico e analisar o seu processo de evolução ao longo dos tempos.

As experiências vividas pelos seres humanos, ao longo da vida, são processos constituídos por dimensões físicas, cognitivas, sociais, éticas e estéticas que resultam da relação com o meio e com o outro, num estímulo à sua capacidade inerente de compreender, interpretar, criar, resolver e apreciar. As aprendizagens artísticas estimulam estas capacidades, num conjunto integrante entre a cognição, a sensibilidade e a consciência, aspeto que permite sinergias entre o indivíduo e a sua cultura (Ostrower, 2008).

Compreendemos, num primeiro momento, que estas constatações, poderiam ser suficientes para justificar a relevância do ensino das artes pelas múltiplas abordagens e experiências educativas que pode proporcionar ao desenvolvimento integral do indivíduo. Procuramos, contudo, fazer um enquadramento teórico, através de bibliografia relevante, de forma a refletir, justificar e fundamentar o tema enunciado, o qual merece toda a nossa atenção.

Para Dewey (1980) a arte está intrinsecamente ligada às experiências quotidianas, sendo a mesma, uma experiência que alcança a dimensão estética. É a vida que fornece as fontes da experiência estética que é gerada pela troca ativa e consciente do mundo, sendo que o padrão das suas ações expressas, ampliam essa experiência. Nas palavras do autor: “In short, art is its forms, units the very same relation of doing, and underdoing, and incoming energy, that makes an experience to be an experience (Dewey, 1980 p.84).”

Se o papel da educação é o de formar indivíduos aptos a intervir conscientemente em sociedade, é na escola, o principal núcleo educativo, que deverão ser trabalhadas as experiências. O conceito de experiência, como vimos com Dewey, abrange o conceito de expressão. A expressão nasce da procura de satisfação e da superação de obstáculos, os quais, confrontados com o meio, levam à necessidade de refletir para agir, de seguir por objetivos e de planear a ação (Dewey, 1980).

A arte com toda a sua abrangência cognitiva, emocional, expressiva, social e cultural, está intimamente ligada às ações e às experiências que se apreendem do mundo. A sua inclusão no contexto escolar, justifica-se pelas múltiplas experiências educativas que pode proporcionar, quer pela sua abrangência ao património artístico cultural, quer pelo desafio ao intelecto humano (perante a produção e fruição artística), de onde emergem processos operativos e cognitivos.

Read, que na sua obra *Educação pela Arte* (1982, p.17) defende uma “conceção democrática da educação”, considera o “individualismo” (que encoraja o desenvolvimento daquilo que é singular em cada ser humano, não apenas como processo de individualização mas também de integração), a “consciência social”, a “variedade e a diferenciação orgânica dos indivíduos”, como um estado a preservar no processo de educação com vista a incentivar o desenvolvimento individual dos alunos, educando e orientando no sentido da sensibilidade estética, abrangendo todos os modos de auto-expressão (plástica e visual / literária e poética / verbal e musical/auditiva) de forma ao sujeito (aluno) atingir uma abordagem integral da realidade.

Read, evidencia desta forma a importância da construção e do cultivo de uma experiência educativa integral, para uma correta e completa formação integral do homem, onde todos os polos da sua existência e constituição são tomados como essenciais, e aliados para a boa formação deste e, em última análise, da sociedade.

Assim, o propósito da educação é a integração e a preparação da criança para o seu ingresso na sociedade, preparando-a a todos os níveis de crescimento e desenvolvimento – vocacional, espiritual e mental – fomentando nesta, estados e sentimentos como sabedoria, equilíbrio, autorrealização e gosto (Read, 1982).

Read (1982, p.27) justifica também que (...) “a arte está profundamente envolvida no processo real da percepção, pensamento e ação corporal.”

A essência da arte estará sempre presente na relação entre a ação do autor, com o meio e a sua obra (seja ela de que cariz for), na representação da realidade ou na expressão e criação de significados e valores individuais e coletivos. Toda a produção artística advém de uma ideia, e é manifestada na forma de arte pela “mão” do interveniente/artista. A ideia e a imaginação antecedem a realidade física e estética e, neste processo, situa-se a matriz criativa de toda e qualquer manifestação artística.

A arte não é só conhecimento ou a representação do objeto pela mente, mas também, a transformação do saber pela percepção, pelo poder da imaginação e da capacidade exploratória da mente. Vai além das evidências, transforma e transcende (Dewey, 1980).

Eisner (2002) justifica também, que as artes estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento das nossas capacidades sensoriais. Estas aptidões sensoriais, fornecem maneiras únicas de ver e conhecer e são formas complexas de cognição. As relações que se criam entre o ver e as emoções, atribuem um sentido e isso é uma experiência única.

A educação do olhar e dos sentidos, como já afirma Read é, portanto, uma tarefa importante na determinação do pensamento estruturante. Para Eisner: “Seeing is an achievement, not a weakly task (Eisner, 2002 p.12).”

Importa, no âmbito deste ponto – a importância do ensino das artes – fazer uma breve alusão às conceções da educação pela arte e das artes na educação. Estas perspetivas têm diferentes abordagens à educação artística. Como refere Sousa (2003), na educação pela arte, procura-se que a criança expresse a suas emoções no contacto com a obra de arte que é utilizada como método educacional, sendo a educação o seu âmbito e propósito. A perspetiva das artes na educação, é direcionada ao ensino das artes em contextos educativos, sendo a arte e a educação artística o objetivo final.

O objetivo das artes na educação não se prende com a formação de artistas, mas sim, com o enriquecimento do aluno ao nível da sua cultura geral e do seu desenvolvimento integral, direcionando-se para “a produção de obras com características socialmente consideradas como artísticas”, com a pretensão da aquisição de técnicas e valores “estético-científicos”, que lideram o processo criativo (Sousa, 2003, p.88, 89).

Eisner (2002), defende que trabalhar em arte não é um mero processo pelo qual se produz e cria uma obra, mas sim, um tipo de trabalho que promove o crescimento interno do indivíduo e a capacidade de se recriar a si mesmo, pois obriga à aceitação da ambiguidade e à investigação do desconhecido. Para o autor, criar e criticar a arte promove aspetos específicos e únicos de cognição, e, sustenta esta ideia justificando que existem dois caminhos: através do empenho e desenvolvimento da imaginação e através da estimulação e aperfeiçoamento do desenvolvimento sensorial.

Estas formas de saber, que resultam das relações com a arte, fornecem capacidades de entendimento e formas de literacia que se articulam com a imaginação, a emoção e a razão. Contribuem assim, para a formação da entidade pessoal e social, favorecendo o conhecimento próprio, a aceitação e o entendimento “do outro” e de outras formas de cultura, cooperando

desta forma para uma cultura de paz (Fowler, 1996). É através da vivência artística que se moldam e influenciam os modos de aprendizagem e percepção do mundo, refletindo-se na forma como o indivíduo pensa e no que concebe com o pensamento. A arte tem poder simbólico e expressivo, na representação de ideias através de narrativas particulares, que nem sempre são evidentes, e por isso tem de ser direcionadas e ensinadas.

The arts, as vehicles through which such inscriptions occur, enable us to inspect more carefully our own ideas, whether those ideias emerge in the form of language, music our vision. The works we create speak back us, and we become in their presence a part of a conversation that enable us to "see what we have said." (Eisner, 2002 p.11)

A dança, a música e as artes visuais, são linguagens através das quais o significado, a representação e expressão são contextualizados. Aspeto diferente da alfabetização, que pode ser ilimitada para a articulação da fala, mas insuficiente ao que a mente consegue compreender. Ao longo da história, os seres humanos empregaram a arte como um meio pelo qual o significado pode ser feito e partilhado. O uso de formas variadas de representação de ideias, tem sido refletido desde sempre (Eisner, 2003).

As artes, são por isso, códigos que complementam a linguagem verbal, e uma das finalidades da sua inclusão no ensino é o contributo à sensibilidade e desenvolvimento da criatividade nos indivíduos. Na educação, este propósito assume reconhecida importância para a formação integral do aluno, ampliando as suas possibilidades cognitivas, críticas e expressivas. As aprendizagens artísticas promovem potencialidades cognitivas únicas, que contribuem, através de vários prismas, para um melhor conhecimento do mundo. A arte é comunicação (Eisner, 2002).

A junção de todas as disciplinas à experiência educativa é um dos argumentos de Efland (2002), que defende a ideia do posicionamento central das artes no currículo integrado, como vetor para aprendizagens mais eficazes nas outras disciplinas.

“Since the interpretation of a work of art frequently draws upon knowledge from differing domains, studies of artwork can lie at the core of an integrated conception of general education.” (Efland, 2002 p.98)

Seguindo a perspetiva de Efland (2002), a educação deve ter como objetivo principal a maximização do potencial cognitivo dos alunos, propósito que requer o reconhecimento do domínio da imaginação e das ferramentas cognitivas, como a categorização e a metáfora que apesar de estarem presentes em diferentes matérias, têm a sua essência nas artes visuais.

Para o autor, a metáfora é a componente essencial da imaginação e do pensamento abstrato. Estas formas de cognição, ao serem valorizadas pelo seu poder e excelência estética, tem implicações inconfundíveis para as artes. Aprofundar a fonte de imaginação e o papel que pode desempenhar na transmissão de cultura, justifica o propósito de ter as artes na educação.

“Education should have as its ultimate purpose the maximization of learners’ cognitive potencial. This requires, recognition of the realm of imagination and the cognitive tools, like categorization and metaphor, that make its operation possible – in al subjects to be sure, but quintessentially in the visual arts.”
(Efland 2002, p.155)

Assim, compreender a linguagem artística, desenvolver o espírito crítico e criativo, são competências gerais que podem ser relacionadas e perpetuadas noutras áreas do conhecimento. Articulando as competências, dentro da especificidade de cada disciplina, encontram-se aspetos comuns relacionados com a arte.

Ainda na perspetiva de Sousa (2003), a educação artística subentende uma inclusão interdisciplinar (integrante de outras disciplinas para além das artísticas), para onde deverão convergir procedimentos que alicercem a formação pessoal, humanística e ética. Desta forma, não poderá ser abordada somente pela via “cognicista”, sendo que a interação com a “essência da arte”, coloca em questão os sentimentos e as emoções. Como refere o autor: “Mais importante que aprender, conhecer, saber, é vivenciar descobrir criar e sentir.” (Sousa, 2003 p. 63).

A educação artística é um veículo para a criatividade, um meio de excelência para o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio, entre outras capacidades cognitivas como a concentração e a memorização. Estes aspetos são basilares para o desenvolvimento da capacidade de resposta e resolução de problemas. Ao ser um campo fértil para o desenvolvimento de competências sociais, permitindo a aquisição de saberes que advêm de diferentes áreas, o ensino das artes na escola, tem também implicações ao nível da motivação dos jovens. Se existe motivação, também existe uma melhor resposta aos desafios educativos,

aspecto que interfere diretamente nas relações didáticas entre o meio escolar, professores e alunos.

Fowler (1996) sustenta esta ideia ao referir que as artes têm um enorme potencial educativo pelas múltiplas oportunidades que concedem ao processo de ensino/aprendizagem, e aponta que os alunos que se envolvem com as artes, são mais motivados e revelam menos problemas escolares.

“Students who are involved in the arts are more motivated, more engaged, more sensitive, and more focused creative, and responsible. They perform better in all aspects of school including academic achievement.” (Fowler, 1996 p.7)

De acordo com Eisner (2002) a aprendizagem não resulta apenas de experiências padronizadas curriculares e da capacidade que os professores possam ter para ensinar. A aprendizagem é também moldada pelo clima da escola, normas, valores e atitudes dos professores e alunos, e ainda, pelas expectativas sobre o que é esperado no currículo explícito, implícito, ou nulo, que se refere ao que não é ensinado na vida escolar. Se as artes não são devidamente incluídas nas matrizes curriculares, os alunos entendem que não tem valor igual ao das outras disciplinas. A análise que Eisner faz sobre a valorização do ensino das artes no contexto escolar, espelha a preocupante discrepância, existente nos currículos escolares que maioritariamente se encontram norteados pelo desenvolvimento das capacidades linguística e lógico-matemática, áreas que continuam a ser mais valorizadas em relação às restantes. Este aspeto é refletido por exemplo, pela carga letiva atribuída a estas áreas, ao invés, daquela que tem sido destinada às aprendizagens artísticas. Esta constatação, converge no sentido das abordagens ao currículo integrado potenciado pelas artes, que analisámos neste ponto. Se as artes passarem a ser concebidas como expressão criativa e cognitiva em detrimento da ideia de criação genial e mística, proporcionam, desta forma, ao aluno a experiência de uma aprendizagem integrante, sendo de extrema importância que sejam estimuladas e reforçadas de forma igualitária às outras áreas do conhecimento.

Gardner (1993), na teoria das inteligências múltiplas, alega a existência de vários tipos de inteligência, e não só a de uma predominantemente lógica e racional enfatizada nos testes de QI. Esta teoria reforça a ideia de que o ser humano nasce com o potencial de oito tipos de inteligência, sendo que, o meio onde se desenvolvem, conjuntamente com o leque de experiências vividas, são aspetos determinantes ao estímulo de um ou mais tipos de inteligência.

Através desta visão de que todos os seres humanos possuem diferentes tipos de cognição, compreendemos a importância de procurar novas estratégias que auxiliem o desenvolvimento integral da inteligência humana, possível através de educação abrangente e personalizada. Para romper com o modelo fragmentado de educação, há que reposicionar a escola no seu tempo e no seu espaço, para que as experiências educativas sejam determinantes e contextualizadas no mundo cada vez mais global e informativo.¹ A arte, como senha identitária humana, transversal a todas as culturas, permite a contextualização dos tempos, das suas mudanças, num relacionamento integral com o conhecimento e com a vida.

Eisner (2003) sintetiza três importantes contribuições da arte para a vida humana que consideramos pertinentes para concluir este encadeamento de ideias: a primeira é que as artes fornecem meios para expressar significados indizíveis; a segunda é que as artes oferecem oportunidades únicas de trabalhar a mente de maneiras distintas pela percepção, e a terceira, justifica, as possibilidades que as artes promovem de experiência estética, que serão sempre memoráveis e valorizadas intrinsecamente.

1.2 Arte, cultura, educação e comunidade

Ao interpretarmos a importância da arte, como veículo para a expressão de saberes, percepções e sensações, compreendemos de melhor forma, como as diferentes manifestações artísticas espelham a diversidade cultural humana. A relevância da arte e da cultura para o desenvolvimento intelectual e cognitivo do indivíduo é uma realidade, constituindo-se como objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento.

As definições realizadas pela antropologia – ciência que se debruça sobre o estudo de todas as dimensões do ser humano e da humanidade – descreve o conceito de cultura como o conjunto das variadas formas de conhecimento, crenças e moral de um povo, e ainda, leis, tradições e

¹ Consideramos, no entanto, que estas conceções estão a ganhar terreno, pois de facto, existem tentativas de mudança no paradigma de ensino, sendo no contexto português o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o documento das Aprendizagens Essenciais e o do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, um conjunto de decisões, propostas e ações que promovem novas visões e modos de operação, as mesmas que nos propusemos a analisar ao longo desta reflexão teórica. Importa ainda, neste contexto referir, a relevância dada ao pensamento crítico e criativo, como uma das competências centrais do perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória.

costumes, manifestados pelos diferentes grupos sociais que se transmitem entre as gerações. Como justificam Hoebel e Everett (2006, p.4):

“Cultura é o sistema integrado de padrões de comportamento aprendidos, os quais são características de membros de uma sociedade e não resultado de uma herança biológica. (...) É o resultado de invenção social e é transmitida e aprendida somente através da comunicação e aprendizagem.”

A capacidade humana de inventar formas ou soluções que interpretem ou organizem o mundo, são características intrínsecas do indivíduo, que operam mediante processos de imaginação, razão, intuição e sensibilidade. A arte representa o elo entre a vida quotidiana dos povos e as representações associadas, quer por quem as produz, ou por quem as interpreta ou aprecia, e deve ser também entendida no seu contexto cultural e social.

O homem, ao longo da sua existência transforma a natureza pela conceção de produtos culturais. É através da arte que estas experiências se unificam e se perpetuam ao longo dos tempos, assumindo-se como formas de comunicação e expressão de ideias, factos, crenças, costumes e tradições.

Dewey (1980) fundamenta que em qualquer civilização existem “elementos transitórios” e “elementos perduráveis”, sendo que estas heranças estão intrinsecamente ligadas aos indivíduos, pelo facto de representarem significados de uma infinidade de acontecimentos e ações com expressão objetiva, tornando-se parte do ambiente com que o indivíduo interage. Esta conexão é o que sustenta a continuidade da vida da civilização. Para o autor, a arte é a grande força que consolida estas relações: “Each culture has its own individual identity and a specific mode of relationship that links its parts to each other.” (Dewey, 1980 p.339).

A arte não está dissociada da vida comunitária, constituindo-se como expressão de cada cultura, através de visões e intervenções coletivas e pessoais. Como já analisámos, o conceito de cultura abrange as diferentes manifestações de um povo, nas quais a arte tem um papel preponderante e unificador de conhecimentos, significados e de expressão. Estas aprendizagens, que ocorrem ao nível social, são vetores para o entendimento e fruição de valores e códigos que promovem diálogos fecundos entre a tríade: indivíduo, arte e cultura.

A vivência de experiências com o vasto campo didático da arte, poderá ser um eixo facilitador da relação entre a escola, a família e a comunidade, anexando mais um elemento determinante ao “diálogo”, atrás referido: a educação.

Ao traçarmos correspondências entre a educação e a comunidade, procuramos práticas educativas que envolvam a participação com o contexto social e cultural do meio ambiente. Por sua vez, traçando relações entre arte e a comunidade, amplamente entendida por arte comunitária, compreendemos que está associada a um tipo de práticas que procuram para além de implicações ao nível social, realizações estéticas com benefícios sociais que favorecem a colaboração e a participação das comunidades envolvidas na realização de iniciativas. Estas práticas envolvem uma revisão dos conceitos modernistas de artista e obra de arte, na medida em que o autor transmite e partilha parte das suas funções tradicionais à comunidade e o conceito de trabalho artístico é modificado tanto pelos processos que o criam, como pela intervenção social. Desta forma, estas atividades podem envolver as artes plásticas, teatro, dança, artesanato ou festivais tradicionais, planeadas e contextualizadas em projetos públicos de arte, de animação sociocultural, ou relacionadas com programas de apoio ao ensino das artes (Palacios, 2009).

Também na perspetiva de Bastos (2005), estas novas abordagens, procuram materializar e centrar o conceito de arte na valorização da ampla gama de criações humanas a projetos educacionais e a novas práticas didáticas no ensino das artes, através das ações sociais que entrelaçam a arte e a vida quotidiana. A autora, justifica que não é objetivo ofuscar a arte consagrada, enquanto vertente da cultura ocidental e símbolo histórico desta civilização, mas sim, não limitar o conceito de arte só a esta designação, excluindo outras tradições importantes de expressão cultural popular. A conexão da arte e comunidade no contexto da arte-educação, favorece formas cívicas de ensinar, aprender e agir nas comunidades com as quais interagimos.

“As nossas artes, ou linguagens de criação e expressão podem abranger da jardinagem ao tricô, da escultura à culinária, da pintura à decoração (...) o desafio que se coloca claramente para a arte-educação é o de elaborar e implementar propostas que deem conta destas ideias mais amplas e democráticas sobre arte, e principalmente transformem o ensino de e sobre arte numa parte integral das aprendizagens escolares. (Bastos, 2005 p.71)

As conexões entre as práticas educativas, a comunidade e as suas manifestações tradicionais, são elos conducentes a um melhor entendimento de outras formas de conhecimento válidas. A comunidade e a sua localidade, têm interesse e relevância pedagógica por serem os contextos mais vastos da vida, e dos quais a educação é parte constituinte (Daniel, 2011; Gruenewald, 2003). O local e as suas narrativas, são campos férteis à exploração de significados

e espaços propícios à construção de práticas educacionais produtivas, na medida em que se assumem como um foco de consulta de várias áreas do saber (Gruenewald, 2003).

As experiências investigativas, no local e seio comunitário, que podem ser promovidas através das disciplinas relacionadas com a arte, facultam a exploração de conhecimentos transversais, uma vez que ao pesquisar a sua comunidade, o aluno relaciona-se com factos geográficos, históricos, antropológicos, tradicionais, culturais, visuais entre outros (Gruenewald, 2003). Neste campo exploratório, também existe espaço para identificação cultural, que como Freire (2002) alude, refere-se à importância da assunção do “eu” como ser social e histórico, ser pensante que sente e comunica, transforma e cria, sem que exclua o outro, mas sim, identificando-se com o grupo social ou compreendendo e aceitando as diferentes identidades culturais. Neste campo fazem portanto, parte, as dimensões individuais e coletivas.

Na perspetiva de Freedman (2003), a cultura visual, é uma forma de produção social que desempenha, um papel preponderante na construção da vida social na mediação entre a construção e comunicação de ideias num determinado contexto social, influenciando considerações e visões que o indivíduo faz do mundo. O ensino das artes visuais, por ser o que nos importa aprofundar, pode no campo social e da cultura visual, favorecer a compreensão de códigos visuais que beneficiem a aproximação a valores culturais, aos paradoxos da vida em comunidade e do seu quotidiano, estabelecendo paralelamente relações com a escola e com os seus desafios educativos.

Cabe ao professor envolver o ensino da arte como ação comunitária, pelas vantagens que oferece aos processos educativos (Daniel, 2006, p.132). Nas palavras da mesma autora esta abordagem confere:

“(...) um propósito a uma abordagem, muitas vezes desprovida de rumo, do envolvimento educacional nas experiências comunitárias de arte; propicia uma perspetiva sob a qual a pedagogia se baseia no saber da comunidade; ensina os educadores formais a respeito do processo, filosofia e valor da arte e da pesquisa baseada na comunidade; permite uma visão dos componentes de um conhecimento que é evolutivo, ligado a situações específicas, contextualizado e voltado tanto para o processo como para o produto; e exige que os educadores e investigadores examinem a sua tendência para a exploração da “comunidade”(...).

O professor deve aproveitar a seu favor os recursos que existem no meio comunitário, de forma a instigar nos jovens um elo de afetividade com a sua cultura e comunidade, assim como, com o lugar e meio ambiente em que vivem, promovendo a cultura artística e interventiva ao mesmo tempo que utiliza os recursos culturais da zona a que pertencem os jovens.

Nas relações com a arte e património local, o aluno conhece, aprecia, e desenvolve simultaneamente a capacidade expressiva pessoal e coletiva, aspeto que abre espaço, também, para a formação cívica, onde se desenvolvem práticas baseadas na tolerância, respeito, cooperação e solidariedade com os pares ou com o grupo e a comunidade. Desta forma, as analogias entre arte, cultura e comunidade, levados a cabo pela educação artística nas escolas, visam promover a educação cívica nos campos éticos, cognitivos, democráticos e da cidadania (Rodriguez, 2009).

Este trabalho conjunto, para além de enriquecer o quotidiano educativo, prepara o aluno para os deveres de cidadão, assim como, para a sua plena inserção no seio da cultura da comunidade, estabelecendo pontos de convergência com a educação para o património, com vista a estimular o sentido de pertença e de defesa. Pois é efetuando um olhar analítico sobre o passado e presente, que se podem encontrar as referências que perspetivam o futuro – a arte possibilita essa jornada. Como refere, Dewey (1980, p. 344): “The moral office and human function of art can be intelligently discussed only in the context of culture.”

1.3 Educar para o Património Cultural: relações e interações

Começamos por abordar este ponto, pela definição do conceito de Património Cultural à luz de distintas referências e abordagens que considerámos relevantes contextualizar no presente estudo, interligando-o posteriormente à educação e aos contextos educativos.

Em primeira análise colocamos a tónica nas intervenções da UNESCO, como elemento de referência no que respeita às questões relacionadas com valorização e proteção patrimoniais.

A UNESCO, como Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, fundada logo após o fim da segunda guerra mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações, tem assumido um importante papel interventivo, no que diz respeito à promoção e valorização do património cultural através da preservação das entidades culturais e tradições, colaborando em 195 países, dos quais, Portugal é membro.

Como refere, Jokiletho (2005), a ação da UNESCO tem tido bastante relevância para a definição e reconhecimento mundial dos padrões e conceito de património, que tem vindo a ser ampliado e alargado. O mesmo autor, na seleção que faz em diferentes referências e documentos da história, acerca da definição de Património Cultural, distingue a definição dada pela UNESCO, em 1989:

“The cultural heritage may be defined as the entire corpus of material signs - either artistic or symbolic - handed on by the past to each culture and, therefore, to the whole of humankind. As a constituent part of the affirmation and enrichment of cultural identities, as a legacy belonging to all humankind, the cultural heritage gives each particular place its recognizable features and is the storehouse of human experience. The preservation and the presentation of the cultural heritage are therefore a corner-stone of any cultural policy.”

Seguindo a linha de definição do conceito de Património Cultural, auxiliamo-nos também, na descrição expressa pelo artigo 2º da Lei nº 107/2001² que estabelece as bases da política e do regime de proteção e valorização do património cultural português, integrando “todos os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devam ser objeto de especial proteção e valorização.” No mesmo artigo, o ponto 3 define que: “o interesse cultural relevante, designadamente histórico, paleontológico, arqueológico, arquitetónico, linguístico, documental, artístico, etnográfico, científico, social, industrial ou técnico, dos bens que integram o património cultural refletirá valores de memória, antiguidade, autenticidade, originalidade, raridade, singularidade ou exemplaridade.”

Ainda no ponto 4, deste artigo são incluídos os bens imateriais, como frações importantes da identidade e memória coletiva, assim como, no ponto 6, os contextos, aos quais, estes bens se relacionam de forma interpretativa.

Fazendo a ponte para a Educação, citamos também a pretensão patente na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, no artigo 3º, alínea a, que declara que o sistema educativo deve organizar-se de forma a: “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 (...).”

² Publicação: Diário da República n.º 209/2001, Série I-A de 2001-09-08

Contudo, não podemos prosseguir, sem antes fazer uma abordagem aos conceitos de património material e imaterial, sendo que a definição de património material é de entendimento mais diretivo, pois são considerados os bens materiais ou tangíveis, entre os quais, se entendem as paisagens naturais, os objetos, edifícios e monumentos.

Como refere Cabral (2011), quando fazemos referência ao património cultural material, podemos observá-lo e descrever as suas características, aspeto que diverge quando tentamos entender, por sua vez, o conceito de bens imateriais ou intangíveis, que só se conhecem na sua essência no momento da sua execução ou mediante a apreciação dos seus registos ou produtos, sendo este o aspeto que dificulta a sua definição. Na perspetiva da autora: “No património material o mais importante são as coisas, no património imaterial são as pessoas” (Cabral, 2011 p.7)

A definição de património cultural imaterial é devidamente expressa no artigo 2º/1³ da Convenção da UNESCO para a salvaguarda do património cultural imaterial:

“(…) as práticas, representações, expressões, conhecimentos e aptidões – bem como os instrumentos, objetos, artefactos e espaços culturais que lhes estão associados – que as comunidades, os grupos e, sendo o caso, os indivíduos reconheçam como fazendo parte integrante do seu património cultural. Esse património cultural imaterial, transmitido de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu meio, da sua interação com a natureza e da sua história, inculcando-lhes um sentimento de identidade e de continuidade, contribuindo, desse modo, para a promoção do respeito pela diversidade cultural e pela criatividade humana» (UNESCO, 2003)

Consideramos que estas definições serão suficientes para concluirmos que o conceito de património cultural é amplo, materializando-se pela soma de todos os bens simbólicos, materiais e imateriais, aos quais são anexados os contextos que enquadram os referidos bens, como as manifestações populares, cultos e tradições que abrangem um vasto campo de ação. Este conjunto de bens é transmitido por herança cultural, adquirindo um valor único e particularidades expressivas e significativas que relatam a história humana, à qual pertencem. Podemos, assim, tentar sintetizar o conceito de património cultural, a tudo aquilo que pertence

³ https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_por

a uma determinada comunidade/sociedade, ou, a herança do passado, criada hoje, que se traduz na identidade de um povo.

Contudo, as exposições que optamos por citar neste ponto para definir o conceito de património cultural e as suas abrangências, convergem para o mesmo objetivo: a determinação da salvaguarda e proteção destes bens de modo a garantir a sua preservação para que se perpetuem pelos tempos. A passagem deste testemunho às futuras gerações, para que conheçam o seu passado e a sua história, as suas tradições e costumes, poderá ser comumente feito, através de experiências ou vivências quotidianas que se traduzem em sentimentos e identificação. É através das aprendizagens que resultam da interação e relação com estes bens, materiais, imateriais e simbólicos, que o indivíduo toma consciência da sua identidade individual e coletiva, sendo que, do ponto de vista psicológico permite afirmar ou reafirmar a sua maneira de ser, agindo como elemento de coesão pessoal, e do ponto de vista social promove a afirmação e conexões entre o grupo comunitário (Fontal, 2007; 2008).

Perante as considerações analisadas, torna-se possível compreender que o conceito de património cultural é também ativo e subjetivo, pois adapta-se a diferentes realidades, nas quais a sociedade vai alterando e atribuindo diferentes características, funções e valores aos bens, definindo a sua continuação ao longo dos diferentes momentos da história, com o objetivo da sua preservação para a posteridade (Marín, 2012; Huerta & Dominguez, 2013).

No entanto, são as conexões de diversa natureza, que se estabelecem entre os bens e as pessoas, ou entre a diversidade do património cultural e os seus intervenientes, as principais dimensões neste âmbito, às quais se podem interligar processos de ensino aprendizagem, no campo da educação, aspeto de interesse deste estudo.

Como refere Fontal (2016), a educação esteve sempre presente em todos os tratados internacionais da UNESCO, dedicados ao património, sendo que desde o ano de 1972, a convenção sobre a proteção do património mundial, cultural e natural, definiu que cada estado, deverá ter a responsabilidade de assegurar a identificação, proteção, conservação, valorização e transmissão às gerações futuras do património cultural e natural, abrangido ao seu território, procurando esforçar-se neste sentido, utilizando os seus recursos, ou se necessário, procurar a colaboração de cooperações internacionais, nos planos financeiros, artístico, científico e técnico (UNESCO, 1972).

Em outubro de 2003, a Convenção para a salvaguarda do património cultural imaterial, aqui já referida, aponta para a salvaguarda do património cultural imaterial, indicando que “a identificação, documentação, investigação, preservação, proteção, promoção, valorização,

transmissão”, devem ser viabilizadas essencialmente pela educação formal e não formal (artigo 2º). Ainda no 14º artigo, que se refere diretamente à educação, é estabelecida a ponte à educação patrimonial, sendo definido que cada Estado Parte, deve assegurar o reconhecimento e a valorização do património cultural imaterial, por meio de programas educativos de sensibilização e difusão de informação perto das camadas jovens, e ainda, de formação no âmbito das comunidades e grupos envolvidos (alinha a). Na alinha b), é também referida a promoção da educação para a proteção dos espaços naturais remanescentes que enquadram o património imaterial (UNESCO, 2003).

O termo, “Educação patrimonial”, têm a sua origem na expressão inglesa *Heritage Education*, e procura cumprir processos de aproximação da comunidade ao património, estabelecendo relações de afeto à memória e aos bens culturais de forma agradável e lúdica (Pereira & Cardoso, 2010).

Também nas palavras de Marín (2012, p.219), a educação patrimonial, deve integrar a educação do indivíduo ao longo da vida, a partir de métodos formais ou informais de educação, pois constitui-se num processo que procura o desenvolvimento integral, das suas capacidades e condutas, em diferentes dimensões – “afetiva, social, espiritual, intelectual e interpessoal”- que despoletam o potencial individual, através de processos conscientes de apropriação e inserção no seu meio social. A criação desta relação de pertença potencia o conhecimento, a compreensão, valorização, salvaguarda e disseminação dos objetos tangíveis e intangíveis, herdados da sua cultura. São estes os pontos que promovem o processo de “patrimonialização” (Marín, 2012, p.219) ou seja, as relações identitárias entre os bens e as pessoas, sendo que o património, será também, o resultado e uma consequência destas interações. Educar para o património, requer uma base (didática) que seja orientada para a compreensão e desenvolvimento das relações entre o indivíduo ou grupo e o património cultural, de forma a que a sua apropriação promova o conhecimento do passado de modo a pensar o presente e o futuro (Marín, 2012).

O trabalho educacional centrado no património cultural, como fonte de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo, deverá partir das experiências e relações com as manifestações de cultura, em todo o seu leque de sentidos e significados, e pode e deve partir do seio escolar, o principal veículo de instrução cultural. Nas palavras de Tinoco (2012, p.103): “A Educação Patrimonial é, evidentemente, um ato pedagógico e, como tal, compreende uma dimensão didática. (...) Entra aqui a escola. Entra aqui o professor. Mas a complexidade da Educação Patrimonial requer docentes motivados e preparados para essa exigência.”

Neste sentido, o professor deve mediar e promover os processos de aprendizagem e “ensinar a ver para poder fruir”, de modo a conectar os jovens à sua cultura local, sendo esta um instrumento de conhecimento, que conduz à consciência cidadã dos bens e recursos da sua comunidade, assim como, o entendimento de outros bens culturais, nacionais e ou mundiais. (Tinoco, 2012 p.104).

Como refere ainda Marín (2012), a diversidade de patrimónios e a diversidade humana, que compõem os destinatários da educação e potenciais destinatários do património, exige a necessidade de diversificar tanto os métodos como os objetivos didáticos.

Educar para o Património requer que se repensem estratégias didáticas, requer investigação e criatividade nas abordagens pedagógicas para que sejam efetivas quanto aos objetivos pretendidos, tendo em conta a diversidade inerente do público escolar. Neste sentido, surge a necessidade de promover experiências pedagógicas que sejam interventivas e aplicadas à realidade, de modo a despertar a análise, a crítica, a compreensão, a responsabilidade e a autonomia.

Neste encadeamento de ideias, citamos por fim o artigo 7º, da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, que expressa os objetivos do ensino básico, sendo que a alínea h), propõe:

“Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante”⁴

A escola e os professores têm, portanto, um papel determinante na implementação da educação patrimonial, que como observámos, viabiliza conhecimentos transversais podendo ser trabalhada ao nível de três dimensões conjuntas, família-escola-comunidade (Pereira & Cardoso, 2010), com vista à obtenção do sucesso educativo individual, social, afetivo e cívico.

Como refere, Tinoco (2012, p.114): “(...) a Educação Patrimonial é igualmente uma educação para os valores e para a cidadania. E porque tem esta dimensão de Educação Cívica é que deve começar pelos mais novos no respeito e na fruição do património que é pertença de todos.”

Terminamos este ponto, com a análise às orientações interventivas de Pereira & Cardoso (2012), que justificam a educação patrimonial como uma proposta interdisciplinar de ensino,

⁴ Publicação: Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14

que se pode perspetivar, fundamentalmente a três níveis, que consideramos pertinentes enunciar tendo em conta o âmbito do nosso estudo: a inclusão de temáticas ou conteúdos programáticos que se relacionem com o entendimento e valorização do património; a participação em cursos ou ações de formação para professores, que auxiliem a construir práticas educativas que possam contribuir para despertar nos alunos o interesse por estas temáticas; e o desenvolvimento de projetos, neste âmbito que se estendam a toda a comunidade educativa.

1.4 Conexões entre o ensino das artes visuais e o património cultural

A arte, definida por Read (1982, p.28), como elemento do “processo orgânico da evolução humana”, diretamente conectada aos sentidos e “órgão físicos de perceção”, é simultaneamente manifestação da evolução civilizacional e vetor de mensagem e expressão cultural. A arte, em toda a sua abrangência é património e é cultura.

A assunção da arte como saber, como diversidade e identidade cultural da história humana, está patente nos regulamentos que norteiam a educação, sendo parte integrante da Lei de Bases do Sistema Educativo. A educação artística, assume-se como área curricular importante e obrigatória do programa educacional do ensino básico português, considerada essencial para cumprir os objetivos educativos definidos pelas diretrizes governamentais.

As mesmas orientações são expressas pela UNESCO (2006), no Roteiro para a educação artística – Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI:

“(…) A consciência e o conhecimento das práticas culturais e das formas de arte fortalecem as identidades e valores pessoais e coletivos, e contribuem para salvaguardar e promover a diversidade cultural. A Educação Artística reforça a consciência cultural e promove as práticas culturais, constituindo o meio pelo qual o conhecimento e a apreciação da arte e da cultura são transmitidos de geração em geração.” (Unesco, 2006 p.8)

As Competências Essenciais (D.G. E.,2018), assumidas para cada disciplina e agregadas ao currículo nacional do ensino básico português apontam a relevância das artes visuais no sistema educativo, pelo seu papel preponderante para desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, e pelo acesso que propõe ao conhecimento do património cultural e artístico numa

perspetiva de despoletar a intervenção crítica, centrando-se no desenvolvimento de diversas dimensões do aluno através dos eixos:

“apropriação-reflexão, interpretação-comunicação e experimentação-criação”.

As disciplinas do ensino básico, relacionadas com as artes visuais – Expressão Plástica e Educação Visual – propõem abordagens à comunicação e ao mundo visual, através de situações de aprendizagem com base na apreensão dos componentes visuais como formas de expressão, de estruturação do pensamento, perceção estética e construção de uma visão cultural mais ampliada de universos reais ou imaginários. Estas interações são manifestadas através da experimentação de diversos meios e modos expressivos, nos quais se envolvem habilidades motoras, cognitivas e sensoriais.

A abrangência das artes visuais promove o acesso e a compreensão do património artístico e cultural, pelo facto de possibilitar espaços para construção de conhecimento a partir da relação com a obra de arte, que nas palavras de Read (1982), não é apenas algo que se encontra nos museus ou em galerias de arte, mas sim o produto das ações corporais para agradar os sentidos, que na verdade, pode assumir diferentes formas ou configurações. Estas configurações, podem ser o exemplo ou partes constituintes de amplas e diferentes manifestações visuais e expressões culturais, que podem ser entendidas e experienciadas, de maneira clara e contextualizada, através da abordagem às artes visuais.

Eisner (2008), enfatiza esta ideia, por atribuir às artes uma forma especial de experiência cognitiva, que segundo o autor não se restringe só às Belas Artes. As experiências sentidas nas relações vitais com “uma das artes”, podem ser asseguradas nas ideias a explorar com os alunos, nos desafios à investigação crítica e na estimulação do prazer pela aprendizagem, sendo precisamente neste sentido, que o autor justifica que as artes servem de modelo para a educação.

O ensino das artes visuais, promove especificamente a educação do olhar e do ver, de modo ao entendimento dos diferentes contextos visuais, contribuindo para a literacia visual e cultural.

Como refere Marín Viadel (2003), muita da informação que recebemos enquanto seres vivos, é visual, aspeto que justifica a grande importância da perceção visual, para as aprendizagens e construção do conhecimento, pois a nossa visão vai muito mais além do registo ótico de imagens. A dinâmica entre a perceção, a ação, o pensamento e a cognição, justifica a relevância do papel das artes visuais no desenvolvimento humano, pois instiga a sua dimensão crítica, participativa, assim como a capacidade de descoberta na procura de novas respostas e gramáticas visuais.

Efland (2002) explica esta natureza cognitiva das artes visuais, apoiando-se nos estudos nas áreas da psicologia, percepção e cognição, de Piaget, Parsons, Vygotsky e Arnheim's, para estruturar o conceito de metáforas cognitivas, que na perspetiva do autor criam possibilidades estruturais de pensamento, não pela metáfora por si só, mas pela excelência dos níveis metafóricos da capacidade imagética aliada à estética. Efland, justifica que o objetivo de ensino das artes é contribuir para a compreensão do mundo e da paisagem social e cultural que cada ser habita, através da elaboração metafórica, sendo este o aspeto que distingue a experiência artística de outras.

Como temos vindo a observar, o conceito de património cultural é, contemporaneamente, vasto e eclético, pois assume diferentes manifestações, que vão muito para além da componente física. Estes valores culturais comportam também, leituras e gramáticas visuais próprias, símbolos, paradoxos e metáforas da expressão humana. O domínio das artes visuais, possibilita conexões a estas formas de cultura ou à arte do presente (Fontal, 2006), as quais não devem estar limitadas a uma única abordagem, mas sim, de forma agregadora e transversal ao conhecimento, atendendo ao carácter interdisciplinar das artes: “Cuando el objeto de la enseñanza es el patrimonio cultural, la interdisciplinariedad está presente en el próprio campo de estudio.” (Fontal, 2006 p.22).

Neste sentido, o ensino das artes visuais, concebendo e incluindo a educação patrimonial permite, o acesso ao domínio artístico e ao domínio cultural. Traçando este caminho, os conhecimentos sobre comunidade, herança cultural e património são logicamente favorecidos, proporcionando a decodificação dos bens culturais, e facultando o acesso à experiência da cidadania. Assim, o valor da investigação e da descoberta, na valorização e salvaguarda do património é incitado, pois reafirma a inserção dos alunos nas suas heranças culturais. Como refere Ostrower (2008, p.147): “(...) a criação nunca é apenas uma questão do indivíduo. O contexto cultural representa o campo dentro do qual se dá o trabalho humano, abrangendo os recursos materiais, os conhecimentos, as propostas possíveis e ainda as valorações.”

A abordagem à educação artística e ensino das artes visuais, organizam-se, como já aqui referido, em três domínios. No domínio da **apropriação - reflexão**, é proposto a observação dos diferentes universos visuais, que englobem o património local ou global, utilizando um vocabulário específico e adequado, mobilizando a linguagem elementar das artes visuais, na aprendizagem da comunicação visual, linguagem das imagens ou narrativas visuais, em situações de observação e experimentação. No âmbito do separador **Interpretação - Comunicação**, é sugerido que de forma globalizante, sejam desenvolvidas as capacidades de

apreensão e interpretações no contacto com diferentes mundos visuais, de modo a promover experiências, vivências e leituras dos diferentes contextos culturais. Procura-se a construção das conexões entre “o olhar, o ver e o fazer” na correlação de três eixos: “imagem/objeto, sujeito e construção de hipóteses de interpretação.”

Na parte destinada à **experimentação e criação**, é sugerido que se conjuguem a experiência pessoal com a expressão plástica de conceitos e temáticas, de forma a que seja impulsionada a capacidade de procura e reinvenção de soluções com intencionalidade e expressividade.

Ao analisarmos mais detalhadamente estas propostas de atuação nos caminhos do ensino das artes visuais, compreendemos que convergem para uma intervenção mais direcionada, às experiências e vivências, ao conceito de identidade e à conexão com a realidade e património cultural, no sentido de o compreender, valorizar e até reinventar e promover, através do entendimento da cultura visual. A identidade, a propriedade, os sentimentos de pertença e vínculos afetivos e emocionais com objetos, valores ou com a sua realidade, são universais ao ser humano (Marín, 2012). Estes vínculos têm características e qualidades potenciadores do pensamento criativo e interventivo. A construção do conhecimento, de modo transversal através da capacidade imagética e criativa, vinculado pelo ensino das artes visuais, tomando como campo de ação a comunidade local e a sua cultura expressa dos saberes e fazeres, é não só educar para o património cultural, como também para a contemporaneidade. Nas palavras de Tinoco (2012, p.104): “Trata-se, finalmente, de criar cidadãos conscientes dos bens e dos recursos da sua própria terra (...).

1.5 O ensino das artes visuais na contemporaneidade

A sociedade atual encontra-se imersa em constantes transformações da política, da economia, da tecnologia, da cultura, da moral e da vida quotidiana. As estruturas familiares estão a mudar, as relações tornam-se mais frágeis e mais temporais e o conceito de identidade também sofre alterações. A Educação é um alicerce da sociedade, e as questões relacionadas com o ensino são profundamente debatidas sob diferentes pontos de vista, métodos e estratégias que procuram ganhar ênfase na adaptação à conceção veloz, heterogénea, global, e de certa forma individualista, que acarreta o mundo contemporâneo.

De acordo com Delors et al. (1996, p.14), “A educação deve, portanto, adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana.”

Com Eisner (2008) compreendemos uma visão sobre a educação, mais focalizada nos processos do que nos fins, que dá primazia à imaginação, à surpresa, à exploração e à diferença em vez da padronização e do concreto. O autor sugere uma cultura educacional que considere a qualidade e a valorização dos percursos, em vez da celeridade e do centralismo na avaliação e nas metas.

O ensino das artes visuais na contemporaneidade, deve estar, em primeira instância norteado por estas considerações. Porém, a arte como conhecimento, sugere a transformação individual e social, e a sua abordagem ao nível educativo propõe diálogos entre as circunstâncias sociais e culturais em que vive e se insere o público escolar (Hernandez, Terrasêca & Paiva, 2013). É neste sentido que a contemporaneidade, propõe uma conciliação entre a arte e a vida. A visão contemporânea conduz à vivência de experiências que ampliam as leituras e entendimentos do mundo.

É também a perspectiva de Dewey (1980) que concebe a vida, como a principal fonte da experiência estética, e a evolução da produção artística como resposta à adaptação e interação do indivíduo com o meio. Viver a experiência na sua plenitude, inclui o ver, o fazer e o expressar, sendo por meio destas ações, que a inteligência, a habilidade e a sensibilidade, são alcançáveis.

Podemos tomar as concepções de Dewey, como um fio condutor que orienta o ensino das artes visuais na contemporaneidade, na medida em que por meio das experiências com as próprias vivências ou realidades paralelas, surgem as ações de questionar, problematizar, instigar, abrindo-se caminhos à reflexão.

Seguindo os ideais de Dewey, Hernandez (1998; 2007) propõe uma reorganização do ensino através do projeto de trabalho, uma abordagem transdisciplinar e interdisciplinar da educação artística, que traz uma coerente perspectiva sobre o processo de ensino/aprendizagem em seio escolar, transformando-o em espaço vivo de interações aberto à realidade e às suas múltiplas dimensões. Nesta concepção, aprender difere de memorizar, e ensinar compreende-se como um processo mediador, a partir do momento em que se passa a identificar, a indagar, a criticar e a criar, tendo como base a cultura visual contemporânea. Para o autor o conhecimento é construído em estreita relação com os contextos, a partir das experiências, sendo por isso impossível separar aspetos cognitivos, emocionais e sociais inerentes a esse processo.

A organização de projetos, constitui-se como uma prática pedagógica centrada na formação global dos alunos, onde o conhecer e o intervir em contexto real, não estão dissociados. Na perspetiva deste autor, está lançado o mote às principais tendências da educação e do ensino das artes visuais na contemporaneidade.

“Na cultura contemporânea, uma questão fundamental para que um indivíduo possa “compreender” o mundo em que vive é que saiba como ter acesso, analisar e interpretar a informação. Na educação escolar (desde a escola até à universidade), supõe-se que se deva facilitar esse aproveitamento, num processo, mas que nunca termina, pois sempre podemos ter acesso a formas mais complexas de dar significado à informação. O que nos leva a formas mais elaboradas e relacionais de conhecimento da realidade e de nós mesmos. (...) Os projetos de trabalho fazem parte de uma tradição na escolaridade fornecida da pesquisa, da realidade e do trabalho ativo por parte do aluno. (Hernandez, 1998, p 79 e 80)”

Para Hernandez (2007, p.28) os temas da atualidade estão relacionados com a educação das artes visuais. O autor explicita os seus pressupostos, com base em quatro focos de análise:

- “1. A relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao "olhar" em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo.
2. O papel das manifestações da cultura popular na construção das subjetividades da infância e da juventude.
3. As novas necessidades da educação em tempo de incertezas e para sujeitos em desenvolvimento, para os quais aprender resulta, com maior frequência em obrigação e poucas vezes como uma experiência apaixonante.
4. As propostas dos produtores visuais (dentro e fora do campo das artes) que questionam os limites nas artes visuais e, acima de tudo, a importância do "visual" e das formas de ver nas sociedades contemporâneas.”

Hernandez (2007, p.28) apoia-se também em Freedman e Stur (2004) para justificar as razões pelas quais se devem repensar as abordagens à educação das artes mediante a crescente cultura visual, achando pontos de convergência com as propostas que apresenta e que citamos:

- “1. As mudanças de pensamento sobre identidades pessoais e comunitárias.
2. O interesse das crianças e jovens por novas mídias, especialmente pelas tecnologias visuais.
3. O interesse sempre presente pelas questões de limites disciplinares e por conhecimento interdisciplinar.
4. O reconhecimento da importância da interpretação crítica.”

O principal objetivo do ensino das artes visuais, numa abordagem integrada às outras disciplinas, passa por estimular os alunos a compreender e a analisar o mundo em seu redor. Esta direção, comporta o desafio de questionar para ampliar possibilidades de estudo crítico do universo cultural como um todo. A promoção destas ações, dentro e fora da sala de aula, implica, não só a análise da atualidade, como também, uma aproximação às noções e representações históricas artísticas a partir de leituras que as conectem ao presente, no sentido da pesquisa e compreensão das motivações ou inquietudes que refletem as obras e projetos de artistas (Hernandez, et al, 2013). A própria arte ensina a ensinar e a aprender arte (ibidem).

Também, segundo Eisner (2008), os processos de ensino/aprendizagem devem estar abertos à exploração e descoberta, e não controlados unicamente pelo plano de aula. O controle e previsão de todas as condutas por completo, não promove o fluir das ações e reflexões que se podem entender entre os alunos e professores. O caminho deve estar aberto à incerteza, de modo a que existam espaços e tempo de desaceleração - lugares para escuta de novas experiências e vivências.

Como temos apresentado ao longo desta reflexão teórica, a educação artística é uma poderosa ferramenta que opera em diversos tipos de conhecimento, proporcionando o fortalecimento da identidade, o resgate da autoestima, a inclusão social, a prática da cidadania e da democracia. A abordagem pedagógica às artes visuais, está intrinsecamente associada, à promoção da literacia e cultura visual como processo de conhecimento e resposta à imagem visual que tem significado impactante no processo de comunicação, e, portanto, na formação dos alunos. As palavras de Freedman (2003a, p.43), ressalvam esta ideia:

“Few educators would argue against the idea that students need to develop good critical skills essential to good citizenships...(…) good students of visual culture make informed decisions in all their roles as members of an audience, as producers, as artists, and so on.”

Seguindo este prisma, de acordo com Hernandez (2007), o universo visual tem um papel de persuasão na capacidade de opinião e subjetividade dos jovens, sendo a escola, os museus e universidades, importantes meios de veiculação de práticas educativas ligadas ao novo alfabetismo visual. Para o autor, no que respeita ao ensino das artes visuais, há que pensar não apenas os métodos chamados tradicionais (estudo da forma e do conteúdo, iconografia, iconologia e semiótica estruturalista), mas, principalmente, formular métodos de interpretação e investigação que possam ser resultantes “do debate pós-estruturalista e das contribuições da história e cultura da arte, dos estudos culturais, dos estudos feministas, e dos meios, entre outros saberes.” (Hernandez, 2007 p.29).

Ainda na opinião de Hernandez, et al., (2013, p.10): “(...) criatividade, experiência, apreciação, sentido crítico, prática, história da arte, estética...necessitam de ser questionadas e postas em dúvida para se tornarem contemporâneas.”

A visão destes autores, põe à luz as diferentes nuances que podem emergir das relações entre a educação artística e a contemporaneidade. Porém, propõem a saída da zona de conforto, pela possibilidade de utilizar “metodologias artísticas de indagação” (Hernandez, Terrasêca & Paiva, 2013, p.10), sugerindo espaços ao diálogo, à crítica e à criação de novas narrativas e de novos modos de representação que desconstruam, por fim, os dualismos modernistas que veicularam a educação artística (Hernandez, et al., 2013).

É facto que a era atual, em toda a sua complexidade tecnológica de comunicação, possibilitou às novas gerações o livre acesso à informação, o que de alguma forma tem vindo a contribuir com mudanças no ensino e na aprendizagem.

Nóvoa (2007) aponta para o papel do professor do século XXI, como elemento insubstituível na promoção da aprendizagem, capaz de dar respostas aos desafios da diversidade, assim como, de promover a interação adequada com as novas tecnologias. É neste sentido, que apesar da revolução tecnológica (que em muito veio promover um novo modelo de escola), a educação continua a exigir crescentemente interações humanas. Perante este aspeto, torna-se imprescindível considerar novas adaptações ao processo de ensino/aprendizagem.

O cenário atual sugere outras formas de atuação docente, propondo que considere o perfil do aluno, os conhecimentos prévios que tem e o seu estilo cognitivo, ajustando-se ainda, à multiplicidade sociocultural do público escolar de hoje, que impõe adaptações e mudanças aos contextos educativos. Sob este ponto de vista, propõe-se ao professor que questione sobre as suas perceções, atitudes e práticas, numa lógica de reflexão-ação-reflexão (Sanches, 2005).

Ao ter a oportunidade para confrontar a realidade educativa, o professor, aliando a investigação à prática do ensino, tem a possibilidade de melhorar, evoluir e adaptar as suas práticas, de forma a promover com êxito, projetos inovadores (Cardoso, 2014), pois os desafios da contemporaneidade exigem que as práticas curriculares e pedagógicas, sejam repensadas e adequadas a um mundo célere e em constante mudança.

No que respeita ao ensino das artes visuais, Freedman, refere-se a esta necessidade, salientando o facto da importância da vivência da experiência estética na atualidade, em detrimento da conceção analítica: “(...) Although postmodern conditions accentuate connections between the levels of aesthetic experience modern analytic aesthetics continues to underpin much curriculum practice.” (Freedman, 2003a p.26)

Na perspetiva de Eisner (2018), não há arte sem magia e sem estrutura, e neste sentido um currículo de ensino da arte não pode prescindir de ambas. O autor justifica como a sequência e a continuidade são importantes no currículo *DBAE*⁵ e defende que a produção, crítica, história e estética da arte, são disciplinas que correspondem às quatro formas possíveis de relação com a arte (fazer, ver, entender e julgar), sendo a automaticidade um ponto chave neste processo no que diz respeito às aprendizagens, pois possibilita a promoção de práticas e/ou ideias com facilidade.

No ensino das artes visuais (e no ensino no geral), como já observámos com base em Hernandez (2007), devem centrar-se os esforços na forma como aprendem os alunos, sendo que, ensinar entende-se como um processo mediador e moderador de conhecimentos na procura de equilíbrio perante as experiências dos alunos com os meandros da cultura visual e com a introdução à perspetiva crítica e performativa. Porém, o professor de artes visuais, para cumprir as exigências da educação artística atual, deve conjugar na sua formação pelo menos três aspetos que se relacionam: uma formação interdisciplinar que abranja aspetos no âmbito da história da arte, estética, crítica e prática de arte; uma sólida formação pedagógica; e uma atitude reflexiva. O professor deve ainda estar formatado para atualizar os seus conhecimentos por meio de formação contínua (Giráldez, 2009).

Na atualidade, o ensino das artes visuais encontra um contexto sugestivo para que o processo de ensino/aprendizagem seja dinâmico, favoreça a concentração, o empenho, a motivação, e promova relações cooperativas entre os intervenientes. O professor das artes

⁵ Eisner juntamente com Brent Wilson participaram na fundamentação da DBAE (Discipline Based on Arte Education), que Giráldez (2009), descreve como o fundamento curricular mais influente do mundo, promovido pela Fundación Getty, que propõe conhecer a arte como um saber completo onde são abordadas as disciplinas da estética, crítica, história de arte e produção artística. Na lógica da DBAE, educar artisticamente, consiste em propiciar o domínio de todas as dimensões do saber em arte.

visuais deve facilitar o diálogo, a comunicação, e elogiar o esforço e interesse dos alunos, conseguindo meios e facultando condições para que explorem e desenvolvam as suas capacidades expressivas, a par da estimulação constante do pensamento crítico e da criatividade. Eisner (2002 p.47) justifica essa premissa: “the teacher is someone who designs situations that build upon what students value or know”.

A constante adaptação do ensino às exigências do mundo atual, propõe uma dimensão prática e esclarecedora da realidade envolvente, das suas aplicações e necessidades, tendo o professor e a escola, papéis preponderantes neste processo.

Contudo, o progresso e melhoria na educação só será possível com a promoção do trabalho em equipa, através da parceria, partilha e cooperação, de forma a suprimir o individualismo das práticas e das aprendizagens isoladas.

A interdisciplinaridade, parece ser o conceito chave que se encontra presente tanto na formação de docentes como na conceção do sistema educativo e da educação da atualidade. As vantagens que a abordagem interdisciplinar pode conceder ao desenvolvimento e particularidades psicológicas dos alunos, mediante as exigências da globalização e relevância de conteúdos, legitima a pertinência do currículo integrado, que propõe uma reorganização das matérias, agrupadas por áreas de conhecimento e experiência, em vez de compartimentadas em disciplinas (Giráldez, 2009). No caso da educação artística há que considerar as abordagens metodológicas, perante a integração do currículo das artes com o de outras matérias (Giráldez, 2009), usufruindo do património cultural como instrumento capaz de instruir, formar e capacitar agentes sociais, aptos a intervir com novas visões, soluções ou até criações que reafirmem e sustentem a identidade cultural.

1.6 Identidade cultural, globalização e mundo visual

Consideramos, que seria relevante nesta pesquisa, fazer uma sintética abordagem às questões relacionadas com a formação da identidade cultural, tendo como ponto de partida a relação dos jovens com as circunstâncias identitárias culturais e com o mundo visual na contemporaneidade, procurando refletir sobre o papel do ensino das artes visuais neste processo.

Neste encandeamento de ideias, resgatámos as considerações de Hernandez (2007) também suportadas por Freedman e Stur (2004), que sugerem pontos de análise na prática do ensino artístico perante a crescente cultura visual, nomeadamente: a mudança de pensamento

sobre identidades pessoais e culturais; o interesse gradual dos alunos pelas tecnologias visuais; o conhecimento interdisciplinar e a constatação da relevância da interpretação crítica.

A perceção acerca da importância destes conteúdos, tendo em conta o contexto do nosso estudo, conduziu à premência desta análise e reflexão.

Constata-se que os alunos de hoje, são de facto diferentes dos alunos de ontem. Os jovens, mediatizados pela crescente cultura tecnológica e visual, recebem estímulos por parte dos *media*, que lhes apresentam um número incalculável de todo o tipo de informação, sobre os mais diversos assuntos, tendo ao seu alcance, com muita facilidade (“à distância de um clique”) uma grande quantidade de *inputs* que os afetam, moldam e inspiram, aspeto que se traduz numa mudança identitária e cultural. Como refere, Hall (2006, p.75):

“Quanto mais a vida se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas- de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem “flutuar livremente””.

A globalização tem contribuído de facto para uma neutralização das diferenças culturais pois existe partilha de normas, valores e modos de vida. A abertura das fronteiras e a socialização entre povos levou a um maior contacto com outras religiões, línguas e formas de arte. Considera-se que esta cultura global uniformizada, induz à diluição progressiva das diferenças culturais, podendo ser um aspeto positivo (Finuras, 2018).

Contudo, esta realidade também contribuiu de certa forma, para a perda de identificação, e para a descaracterização e padronização, pois “as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades possam ser traduzidas” (Hall, 2006 p.75).

Como afirma Hall (2006), este fenómeno é conhecido como “homogeneização cultural”. Na perspetiva deste autor, estão na ordem da discussão, inquietudes entre o “global” e o “local” na construção e transformação da identidade.⁶

⁶ O autor destaca 2 capítulos da sua obra “*A identidade Cultural na Pós Modernidade*” que desmembram estas considerações, “Compreensão espaço-tempo e identidade e o “Global, o local e o retorno da etnia”. Neste estudo apenas, importou conhecer as noções e particularidades das mudanças referentes à formação de identidade cultural pelo fenómeno global, de forma a que se compreendam sendo um auxílio para o trabalho educativo com os jovens,

É com estas constatações, que refletimos sobre a necessidade do encontro e do sentido da identidade cultural, de forma a que sejam assegurados os benefícios da partilha entre culturas, sem que se percam as particularidades que as definem. Seguindo ainda na perspetiva de Hall (2006), uma das consequências da globalização sobre as identidades culturais nacionais é precisamente a sua desintegração como resultado do crescimento da homogeneização cultural, aspeto que promoveu o aparecimento das novas identidades “*híbridas*”. Contudo, e como refere o autor, também as identidades locais estão sendo reforçadas pela resistência à globalização, pois começam a existir crescentes opiniões fundamentalistas que procuram restaurar a coesão, a tradição e o “fechamento” frente ao hibridismo e diversidade.

Nesta observação, tentamos referimo-nos a estas últimas duas considerações: o reforço das identidades chamadas locais e o aparecimento das identidades chamadas “*híbridas*”, tendo, apenas por base: a educação e o ensino das artes visuais; as questões relacionadas com a aproximação ao património cultural local, e ainda a diversidade cultural do público escolar nos dias de hoje.

Sem intenção de nos apoiarmos em fundamentalismos, percebemos que estes processos têm impacto na educação da atualidade. É à escola, como principal núcleo educativo despojado de fronteiras, que recai a responsabilidade de perpetuar o conhecimento e o desenvolvimento humano de todos os cidadãos.

Se por um lado, há que religar os jovens às suas origens, das quais muitas vezes revelam desconhecimento e apatia, por outro, há que incluir e ajustar outros jovens provenientes de outras culturas, que se integram no seio das comunidades escolares.

No primeiro aspeto, a proposta assenta numa intensão de retorno ao passado, que proporcione a reconstrução de sentimentos de pertença de forma a conectar os alunos a uma história, a tradições e aspetos comuns no sentido da identificação e construção identitária.

Na segunda situação, onde os jovens proveem de diferentes culturas, há que ter esta condição em conta, de maneira a que os alunos assimilem os aspetos culturais onde se inserem sem que questionem as suas tradições e identidades culturais. Pois, como refere Hall (2006), o hibridismo identitário, é o resultante da fusão entre as diferentes tradições culturais, e pode ser considerado como uma poderosa fonte criativa (pois produz formas de cultura mais

em artes visuais na aproximação ao seu património cultural, aspeto que pode contribuir para a formação de uma identidade cultural mais consistente, mas moldável às circunstâncias históricas e atuais.)

apropriadas à atualidade) ou apenas, entendido com relativismo. Segundo o autor, este “hibridismo”, pode ser caracterizado por:

“A formação de identidades que atravessam e intersejam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersas da sua terra natal. Pois apesar de terem fortes vínculos com os seus lugares de origem e as suas tradições, são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, aspeto que faz com que não sejam totalmente assimiladas, e por isso sem perder completamente as suas identidades (Hall, 2006 p.91)”

No entanto, não sendo esta a direção que pretendemos aqui tomar ou aprofundar, procuramos antes fazer apenas um paralelismo entre as condições que refletem a realidade e diversidade do público escolar; a abordagem ao património cultural local e o ensino das artes visuais que se apropria de grande parte deste património e que permite estabelecer relações com vida comunitária. É neste contexto que são promovidos os diálogos entre os alunos e o património cultural, com o objetivo de entendimento e perceção das circunstâncias atuais, históricas e tradicionais, das ideologias e dos valores culturais.

Como temos vindo a analisar, a abordagem que a educação artística faz ao património cultural pode, ainda, contribuir para despoletar nos jovens o sentido de pertença e a sensibilização para a sua preservação, promovendo de forma agradável e lúdica um processo de aproximação aos bens culturais da sua própria comunidade, ou daquela, que não é a sua de origem.

É neste sentido, que se deve procurar um equilíbrio entre o global e o local, procurando que todos os indivíduos se sintam como cidadãos do mundo, contudo, com as suas raízes bem definidas. Pois, o entendimento e partilha de culturas é uma fonte rica para a promoção de novas formas de pensar, mas, a conexão às origens promove um sentimento de identidade.

Ao conhecer, respeitar e valorizar as diferentes representações da cultura, especialmente as mais próximas da sua realidade pessoal, o aluno aperfeiçoa o espírito de pertença, de cuidado e preservação, assim como a capacidade interventiva e espírito crítico.

O Roteiro para a Educação Artística, definido pela UNESCO (2006), esclarece que as abordagens à Educação Artística, devem ter como ponto de partida a cultura à qual o educando pertence, reconhecendo a relevância da identidade cultural para a perpetuidade e desenvolvimento dos valores culturais históricos e contemporâneos.

Com base nesta apreciação, entendemos que é inerente ao ser humano a capacidade de “contar histórias”, aspeto que possibilita a criação de uma identidade cultural consistente moldável às circunstâncias históricas e sociais, ao longo das gerações.

O ensino das artes visuais, além de promover esta aproximação aos bens culturais e à génese identitária, faculta a descoberta e interpretação de mundos visuais diversos do passado e do presente, possibilitando, no caso da abordagem às questões culturais, ou em outros, que se interlacem conteúdos de forma interdisciplinar e se criem sentidos e significados. Podemos, assim, concordar com Freedman (2003b), quando argumenta que a arte faz parte da vida diária dos estudantes, e por isso o ensino da arte é vital no mundo contemporâneo.

Na opinião da mesma autora, a partir do momento em que as crianças e jovens tomam consciência de que imagens e objetos têm significados, começam a despertar o interesse pela sua interpretação, procurando criar significados para as suas próprias criações. Este processo, advém das interações com dinâmicas de reflexão e argumentação, oriundas das suas próprias histórias de vida e experiências quotidianas. Para a autora, a cultura é a forma como o indivíduo vive, sendo que a cultura visual dá configuração a esse mundo:

“From an anthropological standpoint, culture is a way of living. Visual culture can be understood as the objects and processes, including those created and used by students, that particularly function through visualized form to affect our lives (Freedman (2003b, p.39))”.

No contexto atual, o crescente interesse pelo mundo visual é construído por imagens concretas que se interlaçam com a vida quotidiana. A difusão instantânea destas imagens, (em grande parte provenientes do marketing e publicidade, entre outros) veiculam mensagens e narrativas que ditam os ideais e estereótipos sociais, que sugerem modos de atuação e de comportamento, aspeto que também define a estrutura das identidades juvenis.

Este aspeto é referido por Hernandez (2007) que se apoia em Beuckingham (2001), para argumentar que do ponto culturalista e construtivista, a infância e a adolescência são realidades sociais, produto das épocas e dos contextos, e por isso mutáveis. Para o autor, “as representações visuais contribuem como espelhos, para a constituição de maneiras e modos de ser.” (Hernandez, 2007, p.31). Nesta perspetiva as representações visuais derivam e interagem, quer com as relações que cada ser humano desenvolve, quer com as formas de socialização e aculturação, contribuindo para dar sentido à própria maneira de sentir, pensar, de ver e entender, em constante interação com os outros e com a sua capacidade de tratar estas informações

(Hernandez, 2007). Hall (2006, p.71), também argumenta que “a identidade está profundamente envolvida no processo de representação.”

Como refere Sardelich (2006), o gradativo interesse pelo visual na contemporaneidade, tem vindo a suscitar a discussão (nas áreas da história, antropologia, sociologia e educação), acerca do poder das imagens e da necessidade de alfabetização visual, que compreende a leitura de imagens e cultura visual.

Contudo, a literacia visual não envolve apenas o processo de apreensão e compreensão da mensagem contida numa determinada obra ou imagem, mas sim todo o processo que possa estar envolvido na construção ou manipulação de uma imagem que implica a produção de um discurso sobre representações ou a descrição de algo visual em palavras.

De acordo com Arnheim (2002), apesar de o indivíduo ter uma capacidade inata para entender através da visão, é preciso considerar que o simples contato com a arte e com obras-primas não é suficiente. A habilidade de “olhar” deve ser despertada e trabalhada.

Para Arnheim, não há razão para que as formas visuais se separem dos seus significados, pois a ação de investigar as categorias visuais, princípios implícitos, relações estruturais e formais visa “não substituir a intuição espontânea, mas aguçá-la, sustentá-la e tornar os seus elementos comunicáveis (Arnheim, 2002 p. XXV).” O autor justifica que é através da subtileza da experiência e análise perceptiva que é aguçada a visão para a apreensão de padrões estruturais, sendo a via direta de contacto com a realidade. A linguagem, servirá apenas para verbalizar o que se vê e ouve, o que se pensa, ou o que se sente. Nas palavras do autor:

“O ato de olhar o mundo provou exigir uma interação entre propriedades suprimidas pelo objeto e a natureza do sujeito que observa. Este elemento objetivo da experiência justifica as tentativas para distinguir entre concepções adequadas e inadequadas da realidade.”(Arnheim, 2002 p. XXV)

A relação com a arte envolve muito mais do que o contacto com as obras ou com as imagens mundo visual, como a possibilidade de aprender a analisá-las até aos “limites impenetráveis” (Arnheim, 2002), desenvolvendo a sensibilidade e a perceção visual, sendo este um terreno fértil para o desenvolvimento da criatividade e pensamento crítico. É neste sentido, que o contacto com as artes visuais, auxilia os jovens a decifrar as ambiguidades do mundo contemporâneo e das suas complexidades visuais.

Como refere Freedman (2003a, p.40): “Like all forms of culture, visual culture is both condition of social life and a creation of individual minds.” No ponto de vista de autora, os alunos

constroem o próprio conhecimento baseado nas várias fontes de informação, que incluem as artes visuais experienciadas dentro e fora da escola. Para Freedman, a educação em e através da produção artística, é necessária para sustentar e até desafiar o crescente e sofisticado ambiente contemporâneo cultural, sendo que este contexto pode também auxiliar os alunos a criar e a criticar ideias conectadas à cultura visual e aos seus significados.

A expressão artística oferece canais de diálogos facilitando interações, unificando objetos e abrindo perspectivas de entendimento entre indivíduos.

O ensino das artes visuais – como contributo para a formação e desenvolvimento da identidade cultural, na ordem da educação para o património – permite não só a análise do mesmo por diferentes óticas, como também, contextualizá-lo, de forma à sua recriação de acordo com uma linguagem visual vigente que consinta amplas leituras de encontro com o passado e com o presente. Neste trabalho sincrónico entre a cultura visual, as questões patrimoniais e o sentido de identidade cultural, são estabelecidas relações entre o indivíduo e o seu meio, através da sua ação física, criativa e conceptual, pois como referem Huerta & Dominguez (2013, p.11):

“El significado de patrimonio evoluciona y se adapta a las diferentes realidades. Las constantes modificaciones que detectamos en el tratamiento de los bienes patrimoniales son invadidas por presencias y ausências que van marcando sus características e sus funciones.”

2 Abordagens transversais no contexto pedagógico das artes visuais

2.1 Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e o ensino das artes visuais

“O cidadão de sucesso é conhecedor, mas é também capaz de integrar conhecimento, resolver problemas, dominar diferentes linguagens científicas e técnicas, coopera, é autónomo, tem sensibilidade estética e artística e cuida do seu bem-estar.”⁷ (D R, Despacho n.º 5908/2017)

Neste ponto, procurámos analisar as propostas educativas do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, procurando relações às abordagens educativas veiculadas pelas teorias e metodologias associadas ao ensino artístico. Esta observação, centra-se no currículo do 3º ciclo do ensino básico, mais propriamente na disciplina de Educação Visual, sendo este, o contexto educativo, onde se desenvolveram as experiências em Prática de Ensino Supervisionada.

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) que o Despacho nº5908/2017, de 30 de junho, publicado no Diário da República 2ª série nº128, de 5 de julho de 2017, formalizou (em regime de experiência pedagógica) e que o Decreto-lei nº 55/2018, publicado no Diário da República, 1ª série, nº129, de 6 de julho de 2018, consagrou (no ano letivo de 2018/19), é o resultado de perspetivas internacionais e nacionais para a consolidação de novos paradigmas educativos. Teve como principal enfoque a participação no projeto “Future of Education 2030”, da OCDE, assim como a iniciativa “A voz dos Alunos”, para a construção de um currículo para o século XXI, focado nas relações entre os alunos e os saberes e assente numa maior liberdade de atuação docente (Cosme, 2018), de forma a garantir a melhoria das aprendizagens, possibilitando às escolas portuguesas, atuar com qualidade perante os desafios da educação contemporânea.

Trindade (2018) justifica estas propostas de mudança, pela necessidade de se encontrarem respostas adequadas aos desafios e imposições dos tempos atuais, como contributos para que as escolas portuguesas se convertam em espaços educacionalmente mais notáveis e ambiciosos, assim como, culturalmente mais desafiantes e significativos. Como refere Trindade (2018, p.10) “como decisão política estruturante”, a mesma deve ser enquadrada de acordo com outras de igual relevância. Das nomeadas pelo autor, referimos aqui

⁷ Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05

as que se enquadram no contexto do objetivo do nosso estudo com relevância para análise neste ponto:

- a) A divulgação do “Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória”, homologado pelo Despacho nº6478/2017, de 26 de julho;
- b) A conceção do documento curricular referente a “Aprendizagens Essenciais” que:

“sendo construído a partir dos programas de cada disciplina inscritas nas matrizes curriculares em vigor nos diferentes ciclos de escolaridade e modalidades de formação dos Ensinos Básico e Secundário, não visa por isso, substituí-los mas apenas responder à extensão dos mesmos, para que os alunos possam: (i) realizar e consolidar as aprendizagens de forma mais efetiva; (ii) desenvolver competências que requerem um tipo de trabalho, nas salas de aula, mais exigente, mais prolongado e mais diferenciado (Trindade, 2018, p.12).”

- c) A definição da “Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania”
- d) A publicação do Decreto de Lei nº54/2018, de 6 de julho que ajusta o novo regime jurídico da Educação Inclusiva na Educação Pré-Escolar, e nos Ensinos Básico e Secundário.
- e) O desenvolvimento do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE).

Os fundamentos curriculares e pedagógicos do PAFC, assentam num processo de participação e flexibilidade onde se procura desenvolver a criatividade, a autonomia e a sensibilidade, novas formas de saber, de estar, de comunicar e de aprender, propondo às escolas e docentes autonomia suficiente para que se adotem decisões curriculares e pedagógicas, onde a ação educativa é centrada na construção das relações que se desenvolvem entre os alunos e o património e saberes de cada disciplina. Desta forma, procura-se que o aluno assuma um papel ativo e crítico na construção de conhecimentos significativos, enriquecendo, aprofundando e consolidando as aprendizagens essenciais, através da aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, capacidade crítica e criativa, e de autonomia.

Esta abordagem tem em vista a resolução de problemáticas, que visam reforçar a autoestima do aluno como indivíduo social, em exercícios de cidadania ativa, participação social, de partilha, colaboração e de debate de ideias. Esta proposta, rejeita identificar a ação docente como instrucionista ou entender os professores como mediadores ou facilitadores,

considerando-os sim, como interlocutores qualificados (Cosme, 2009; Trindade e Cosme 2010⁸; Cosme, 2018), na medida em que são os responsáveis por desencadear a qualidade e produtividade, das relações adjacentes, que os alunos devem desenvolver mediante o processo de aprendizagem.

Nesta perspetiva de ensino, é descartada ainda a ideia de que os saberes, interesses e necessidades dos alunos, devam ser a força motriz do trabalho em sala de aula (perspetiva educacional alunocêntrica), considerando que podem ser um ponto de partida e tomadas em conta, mas não condicionantes, sob pena de que se desconsidere a Escola da sua função como veículo de habilitação cultural (Cosme, 2018). Por conseguinte, procura valorizar o compromisso e protagonismo dos docentes, bem como as suas intenções curriculares e pedagógicas como aspetos incontornáveis da ação educativa (Cosme, 2018).

Neste contexto são também desconstruídas as dicotomias entre a necessidade dos alunos se apropriarem dos conteúdos e conceitos (que devem ser valorizados como fomentadores das aprendizagens), e a premência da sua evolução intelectual, cognitiva e relacional, tendo em conta que o desenvolvimento destes processos está relacionado, não ocorrendo de forma dissociada, pois a atividade cognitiva humana é condicionada pelas ferramentas culturais e concetuais que se encontram ao dispor, como sustenta Cosme, (2018) com apoio em Bruner, (2000).

A centralidade nas escolas, nos seus alunos e professores, e a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, permite o desenvolvimento de competências transversais, transdisciplinares e interdisciplinares que se devem desenvolver de acordo com um conjunto sólido de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, expressos na matriz comum para o ensino público básico e secundário português consideradas no “Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória”, homologado pelo Despacho n.º6478/2017, de 26 de julho.⁹

Numa análise aos decretos de lei e documentos, aqui referidos, apontamos os princípios orientadores do PFAC, que se sintetizam: na promoção da melhoria qualitativa do ensino e da aprendizagem; promoção do sucesso educativo de todos os alunos; na valorização da gestão e lecionação interdisciplinar; flexibilidade contextualizada; currículo agregador (incorporação de atividades e projetos como fontes de aprendizagens e desenvolvimento de competências); e na aposta do conhecimento científico, curiosidade intelectual, espírito crítico e interventivo,

⁸ Referenciado em Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e estratégias de ação*. 1ª edição. Porto Editora. pg.11

⁹ Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26

criatividade e trabalho colaborativo (M.E., 2017). No âmbito destes princípios norteadores, procura-se a valorização da língua e cultura portuguesa como vetor de identidade nacional; das línguas estrangeiras como veículos de identidade global e multicultural; das artes, ciência e tecnologia, desporto e humanidades como componentes estruturantes e ainda a importância da educação para a cidadania e desenvolvimento. Nas palavras de Cosme (2019, p. 14):

“Estamos perante um processo de mudança muito exigente na escola portuguesa a partir de práticas de Autonomia e de Flexibilidade Curricular, processo inevitavelmente atravessado por tensões derivadas de leituras do mundo distintas e que explicam opções educativas, curriculares, pedagógicas e didáticas diversas que, mais do que um problema, deverão ser percecionadas como condição da vida em sociedades que se afirmam como democráticas. Torna-se necessário agir e refletir sobre as diferentes iniciativas e opções.”

Seguindo ainda na perspetiva da mesma autora, este modelo de aprendizagem e flexibilidade adequado aos contextos e realidades vividas em cada situação de ensino, através da abordagem disciplinar pelo trabalho investigativo, é complexo e não deve prescindir das singularidades cognitivas, culturais, e experiências prévias dos alunos, assim como, do património cultural já incorporado, aspetos necessários ao seu desenvolvimento intelectual e autoconhecimento. Assim, deve o professor abdicar da posição central na ação educativa, e trilhar caminhos, com assertividade, que influenciem relações produtivas entre os alunos e tal património (Cosme, 2018). Nesta proposta de ação curricular pedagógica, alunos e professores são participantes igualmente ativos, estando ambos no centro da ação. Ainda pelas palavras de Cosme (2018, p.12):

“Assume-se que a Escola é um espaço de socialização cultural incontornável no mundo e nas sociedades em que vivemos e que, por isso, os docentes deverão contribuir ativamente para que um tal objetivo se concretize. Isto significa que a gestão curricular e pedagógica ocorre tendo em consideração a necessidade de estabelecer uma relação entre os alunos e o património cultural dito comum, de forma a suscitar as aprendizagens significativas dos primeiros e o processo de formação que tanto potencia como resulta de tais aprendizagens”

Reconhecendo o público escolar como multicultural e heterogêneo, que ostenta diferenças sociais e económicas, entende-se que será também este, um caminho próspero que dilua diferenças e conduza à inclusão, como proposto no ano de 1994 por a Declaração de Salamanca¹⁰ para uma *Educação para Todos*, e conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, para o sistema de ensino português.

O respeito pela diversidade inerente à espécie humana e as singularidades de cada indivíduo constituem, de facto, a linha orientadora pela qual se baseiam os ideais da educação inclusiva que procura atender às necessidades educativas de todos os alunos, independentemente das suas origens culturais ou sociais, problemas ou deficiências que possuam, visando o crescimento e satisfação pessoal e a participação na comunidade, através da sua frequência em escolas regulares pertencentes ao seu meio. Desta forma, espera-se que a Escola pública leve a cabo a sua missão como veículo para a inserção social, promovendo, paralelamente, a aquisição efetiva de competências, educando para uma cidadania global com adesão aos valores e direitos universais, e que forneça ainda, a capacitação e definição de possibilidades, com vista a uma posterior integração no mundo do trabalho. Propõe-se assim, que a Educação seja entendida como um processo de desenvolvimento intelectual, físico e moral do educando, preparando-o para o exercício da cidadania. Como referem Delors et al (1996):

“(…) a educação cívica constitui um conjunto complexo que abarca, ao mesmo tempo, a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de práticas de participação na vida pública. Não pode, pois, ser considerada neutra do ponto de vista ideológico; questiona necessariamente, a consciência do aluno.” (Delors et al., 1996, p.12)

¹⁰ Na Declaração de Salamanca, que expressa a resolução das Nações Unidas, e que proclama uma *Educação para Todos*, pode ler-se no ponto 2: “toda a criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”. E continua: “toda a criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”.

A Declaração de Salamanca assinala um momento marcante na História da Educação, precisamente porque passa de um nível de tolerância, necessário mas comprovadamente insuficiente, para um nível operacional, conforme se pode constatar nas seguintes palavras: “sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades”, ou seja, há uma imputação às entidades responsáveis, designadamente aos Governos e aos seus Ministérios, daqueles que são os desígnios para os fundamentos de sociedades igualitárias.

Acedido em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>

Sobre o sistema educativo formal, tem recaído a culpa do insucesso e abandono escolar que afeta um grande número de alunos, na medida em que privilegia o desenvolvimento do conhecimento lógico e padronizado em detrimento das aptidões, competências e aspirações individuais. Limitando a realização pessoal, impõe a todos os alunos um modelo de ensino normativo que não tem em conta as diferenças individuais e até socioculturais. Desta forma, a não adaptação à escola pode afastar do seu percurso muitos jovens, aspeto que se pretende reverter através da consciencialização de um modelo de ensino flexível cooperativo, que responda igualmente aos desafios do mundo contemporâneo, onde o conhecimento científico e tecnológico se desenvolve ao nível global e a um ritmo vertiginoso de informação.

Como refere Cosme (2019) a reflexão acerca dos processos de ensino/aprendizagem, não pode ser dissociada das singularidades das escolas como contextos educativos importantes na sociedade atual, e enquanto meios para apropriação de frações significantes de património cultural (informações, instrumentos, procedimentos, atitudes e valores a partilhar), inerentes ao processo de identificação e desenvolvimento pessoal e social dos jovens. Assim, os atos de ensino/aprendizagem devem ser abordados em função destes pressupostos e com este compromisso, procurando legitimar o papel da Escola na sociedade, sendo, no entanto, assumidos por diferentes interpretações, considerações e concretizações que se relacionam ao processo de educar e aprender. De acordo com Duarte (2004, p.36):

“(...) as modalidades de diferenciação pedagógica são uma resposta à diversidade dos perfis de aprendizagem dos alunos e serve-se da diversidade de instrumentos, dos diferentes modos de intervenção do professor, e das modalidades de agrupamento dos alunos.”

Para que a educação se modele de acordo com tais propósitos, torna-se particularmente importante investir no trabalho em equipa e na reunião de esforços, proporcionar uma conjuntura favorável ao debate de pontos de vista, e à troca de experiências que poderá conduzir e fomentar práticas pedagógicas mais eficazes. Importa refletir sobre os desafios, as exigências, dificuldades, e os riscos que se relacionam com a mudança de paradigma, e com transformação curricular e pedagógica, onde o professor assume um papel deliberativo, flexível e inovador, sem que centre unicamente as suas práticas na componente programática e avaliativa da sua disciplina, desvinculando-se da perspetiva de que o ensino se constrói a partir de uma visão diminuta dos alunos, apenas como recetores de conhecimento (Trindade, 2018), e não, enquanto seres sociais e com vivências e aquisições prévias. Como argumenta, Trindade (2018, p.XX):

“Trata-se de uma perspetiva que decorre da crença epistemológica em função da qual se defende que os objetivos do saber existem independentemente do modo como os sujeitos se relacionam com eles.”

De facto, uma escola de costas viradas para a sociedade não consegue formar cidadãos capazes de interagir de forma significativa nessa mesma sociedade. Num mundo em constante evolução é urgente entender que o sistema de ensino deve acompanhar este progresso. Tornando a escolaridade obrigatória até à idade de dezoito anos não se pode esperar que crianças/adolescentes/adultos fiquem presos a um obsoleto sistema de ensino, essencialmente racional e completamente díspar da realidade que é o mundo extra-escola.

Apoiamo-nos mais uma vez nas considerações de Dewey (2007) para suportar a ideia de que o ensino deve passar por orientar os alunos como membros pertencentes a uma comunidade, a Escola; que deve promover o espírito cooperativo e fornecer mecanismos de auto-direção efetiva, garantindo assim a transformação dos processos educativos, de forma paralela e harmoniosa, à evolução da sociedade.

“(…) The obvious fact is that our social life has undergone and through radical change. If our education is to have any meaning for life, it must pass through an equally complete transformation. This transformation is not something to appear suddenly, to be executed in a day by conscious purpose. It is already in progress. Those modification of our school system wick often appear (even to those most actively concerned with them, to say nothing of theirs spectators) to be more changes of detail, more improvement within the school mechanism, are in reality signs and evidence of evolution.”

(Dewey, 2007 p.24)

Ao assumir-se o importante papel ativo do indivíduo na evolução social, e que esse papel deve ser preparado e exponenciado pela Escola, deve a ação educativa promover a diferenciação pedagógica, de forma a dar respostas às diferentes necessidades dos alunos, com base na gestão curricular e integrando estratégias que promovam e melhorem as aprendizagens conectando-as à realidade, onde questões relacionadas com a identidade, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade são o mote do presente.

Ao analisarmos os fundamentos que sustentam os cânones do PAFC, encontramos convergências nas considerações dos autores, citados ao longo desta reflexão teórica, que preconizam a importância das aprendizagens artísticas, principalmente no que diz respeito à

promoção do pensamento crítico e criativo, sendo esta uma área reconhecida no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017), bem como, a lecionação interdisciplinar integrada e contextualizada e a aprendizagem através de trabalhos de projeto sob um pano de fundo cooperativo de incentivo ao espírito crítico e interventivo, onde os processos ganham, na verdade, mais importância do que as metas de aprendizagem. Estes pressupostos pedagógicos têm, de facto, maior relevância e fundamento na área artística, pelo seu carácter específico e a importância dada à individualidade e ao processo criativo, que não se potencia em situações de ensino padronizadas centradas nas matérias. As relações didáticas que germinam do ensino das artes visuais, podem em muito favorecer, no sentido da operacionalidade, as propostas de ação curricular e pedagógica que o PAFC procura materializar na educação contemporânea.

Retomamos Eisner (2008, p.5) que argumenta precisamente nesse sentido, tendo como ponto de partida a seguinte questão: “O que pode a Educação aprender das Artes sobre a prática de Educação?” Neste contexto, propõe uma ação educativa mais focalizada nos processos do que nas metas e na avaliação, que desmantele padronizações formais e privilegie a imaginação, a surpresa e a exploração. O autor fundamenta as lições que as artes, pela maneira como são ensinadas, podem facultar à prática da educação e justifica que “as formas de pensar em artes” são as que mais se adaptam à realidade em que vivemos.

Na perspetiva de Eisner (2008), as artes são uma forma especial de experiência que concede aos alunos capacidades para tratar mensagens antagónicas (pois a mensagem encontra-se na relação entre a forma e o conteúdo); para formular objetivos (pois nas artes os meios podem seguir os fins, e o próprio processo produz pistas e proporciona a descoberta); para fazer juízos na ausência de regras (a analisar pormenores, a agir e a ouvir as consequências das escolhas, de forma a fazer novas escolhas criando modos de pensar e agir); para lidar com a ambiguidade (pois os limites do conhecimento não são definidos pelos limites da linguagem); para pensar através do material (na medida em que, para usar as características próprias de cada material, é necessário explorá-las, de forma a trabalhar a linguagem e a imagem para exprimir uma mensagem), e para produzir soluções imaginativas para os problemas (pois o trabalho em artes torna possível assegurar as intenções pelo prazer estético, onde a ideia é incorporada no trabalho, sendo este um desafio intenso).

Ainda segundo Eisner (2008), as artes servem de modelo à educação no sentido que as relações pedagógicas movidas pelas artes proporcionam entusiasmo, atendem às emoções e aos sentimentos, sendo estes os pontos que se podem trabalhar e explorar com os alunos, de forma

a estimular o prazer de aprender, a lidar com os desafios que surgem, a fazer investigações críticas e a criar bases para que o propósito da educação seja o de criar “artistas” nas diferentes áreas do conhecimento.

A ideia de que a aprendizagem pode ter sucesso, com base no desenvolvimento de projetos de trabalho resultantes das experiências que daqui nascem, é, como já observámos, sustentada também por Hernandez (1998, 2007), no que diz respeito às abordagens transdisciplinares e interdisciplinares em educação artística. Na perspetiva deste autor a criação de projetos de trabalho, permite conhecer e intervir em situação real. O conhecimento é assim construído em estreita relação com os contextos, dos quais não se dissociam os aspetos cognitivos, emocionais e sociais, também tão considerados pelo paradigma atual do PAFC.

A lecionação interdisciplinar assume-se como um ponto relevante da proposta pedagógica do PAFC, e perante este aspeto, é possível fazer conexões às particularidades das disciplinas artísticas, na medida que procuram trabalhar e desencadear a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, por meio de processos cooperativos e integrativos de saber, tendo em vista as aprendizagens efetivas. Apoiamo-nos em Fowler (1996) e Efland (2002) que justificam a importância das artes no ensino, pelo seu carácter e potencial interdisciplinar, fornecem capacidades aos alunos, de modo a que sejam capazes de articular as aprendizagens e estabelecer relações entre as diferentes disciplinas. Neste sentido, compreendemos que as implicações técnicas e teóricas dentro do campo das artes visuais, são terrenos férteis para a criação de projetos de trabalho ao nível interdisciplinar, capazes de mobilizar outras disciplinas, de forma a facilitar relações didáticas entre a escola, a comunidade, o património dito comum de cada disciplina (Cosme, 2018) e ainda com o Património cultural. Por esta direção, chegamos à ideia sustentada por Efland (2002), que sugere uma abordagem educativa integrada, em oposição às conceções fragmentadas no ensino, revigorando ainda a ideia da posição central das artes no currículo. Ao integrar e relacionar os diferentes tipos e formas de saber, a Escola assume o seu papel agregador, inclusivo e social, comprovando-se assim, o propósito da educação.

A importância da educação para a cidadania e desenvolvimento, surge como outro fator de relevo nas conceções pedagógicas do PAFC, e consubstancia-se como disciplina, na componente de currículo que integra as matrizes de todos os anos de escolaridade, do ensino básico ao secundário, podendo funcionar numa organização semestral, anual ou outra. Neste âmbito, o carácter interdisciplinar do ensino das artes e a apropriação que faz do património cultural, promove espaços para que os alunos façam analogias entre a arte, a comunidade e a

cultura ou culturas, aprendendo a conhecer, a apreciar e a valorizar, experimentando a consciência cívica nos campos éticos, cognitivos, democráticos e da cidadania (Rodriguez, 2009), de forma contextualizada, onde os professores (através do trabalho de equipa), podem envolver o ensino da arte como ação comunitária, pelas vantagens que oferece aos processos educativos (Daniel, 2006).

Para Eisner (2018), bons materiais curriculares, ao sugerirem e adaptarem conteúdos, atividades e objetivos, orientam os professores, mas também os libertam das convenções criadas por outros. Desta forma, permitem que se emancipem de restrições ou de materiais pré-definidos, conduzindo à criação dos seus próprios conteúdos e projetos, através das ideias que têm para explorar livremente com os seus alunos.

Para o autor, contrariamente a uma visão utópica, este, seria um objetivo válido. De facto, encontramos relações entre os argumentos do autor e as propostas pedagógicas sugeridas no contexto do PAFC, que, como refere Cosme (2018, p.28), “visam mais do que determinar, inspirar a ação dos professores”, pois a premência dos objetivos consiste na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e na promoção do sucesso educativo de todos os alunos, através da gestão e lecionação interdisciplinar integrada e da flexibilidade contextualizada, abrindo espaços para a criação de iniciativas curriculares e pedagógicas nesse âmbito, que também promovam e estimulem a “inventividade docente” (Cosme, 2018, p.28).”

A promoção do pensamento crítico e criativo, é assumido com relevância no contexto pedagógico do PAFC, e como observámos, deve ser estimulando ao nível das aprendizagens artísticas - sendo crucial desenvolver estas competências nos alunos - assim como, no contexto da prática docente de forma a exponenciar e a promover a sua atuação como agentes educativos.

2.1.1 Educar para a Criatividade

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 2002, p.15)”

Como refere Marín Viadel (2003, p.127) a criatividade apesar de ser uma “senha de identidade das artes visuais”, não é exclusiva desta área do conhecimento. O autor remete-nos também, para o século XX, quando se iniciaram as controvérsias acerca da transferência do

conceito de criatividade para as atividades científicas. Se na altura, esta permeabilidade de conceitos punha em causa as dicotomias que distanciavam a arte e a ciência, na atualidade, os desafios do século XXI, entendem o pensamento criativo como ferramenta imprescindível ao mundo contemporâneo, abrangendo todas as áreas, desde o mundo do trabalho ao da educação. A criatividade é então entendida como uma particularidade da inteligência que deve ser otimizada e desenvolvida através da educação (Marín Viadel, 2003).

Bárrios e Ribeiro (2003), referem também que a criatividade e a criação são variáveis não limitadas apenas às artes, à ciência e à tecnologia, sendo premente fomentar a dimensão criativa na escola. Nas suas palavras: “Precisamos de uma escola que cultive o gosto por criar, o gosto pelo deslumbramento, pelo imaginário, o gosto pela descoberta, pela mudança e pela inovação, e que ela própria seja profundamente inovadora e criativa nas suas estratégias de ação” (Bárrios e Ribeiro, 2003, p.5).

Esta afirmação vem ao encontro, da ideia que temos vindo a criticar acerca dos sistemas de ensino tradicionais, que, como refere, Marín Viadel (2003), longe de proporcionarem o desenvolvimento da criatividade nos jovens, têm vindo a contribuir para o colapso das suas capacidades criativas inatas.

Como observamos no ponto anterior com a análise ao PAFC no contexto de ensino português, existe de facto, outro entendimento acerca da importância do pensamento criativo, assim como, da necessidade de uma “educação criadora” (Sousa, 2003, p.196) que a vida contemporânea torna indispensável e permeável a mudanças na educação.

De acordo com Sousa (2003, p.188), “etimologicamente, criatividade, deriva das palavras “criar” e “criação”, que têm raiz nas palavras latinas “creare” e “creatione”. O autor propõe que consideremos as diferenças entre os conceitos de criação e criatividade, definindo a criação como o “aparecimento real de uma coisa (...) por ação deliberada e consciente de um ser” e a criatividade como uma capacidade ou competência, que não dará frutos se não for aplicada à ação criadora: “A criatividade é a causa e a criação o efeito (ibidem)”, e ambas estão intrinsecamente relacionadas.

Prosseguindo com base na perspetiva deste autor, para definirmos o conceito de criatividade, há que nos debruçarmos sobre estudos e teorias publicadas pelos diferentes investigadores desta área. Das citações selecionadas por Sousa (2003), para definir criatividade, transcrevemos a de G. Wollschalager¹¹ (1972) que faz referência ao social, e que por isso,

¹¹ Referido em Sousa, B. Alberto (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação, Bases Psicopedagógicas*. Coleção: Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. Stória editores, Lda - pg.189

importa referir no contexto deste estudo: “Criatividade é a atitude de encontrar novas inter-relações, de mudar significativamente as normas tradicionais, contribuindo assim para a solução geral dos problemas da realidade social.”

Nesta linha de pensamento concordamos também como Marín Viadel (2003), quando refere a criatividade como um conceito bastante amplo que se encontra vinculado à inovação e à originalidade, que pode levar a humanidade ao progresso e à melhoria das condições de vida, aplicada a todos os âmbitos da vida social.

De acordo também com Marques (2011), os fatores individuais e culturais, contribuem para as relações dinâmicas entre o saber, o pensar e os diversos domínios do conhecimento, considerando ser este um ponto de partida para a abordagem ao conceito de criatividade. A autora, escolhe as palavras de Ken Robison (2010)¹² para descrever alguns dos âmbitos da criatividade:

“(...) a criatividade está a um passo além da imaginação e dois além da fantasia porque requer que façamos algo (...) a criatividade conduz a um processo imaginativo a outro nível. A imaginação e a fantasia podem ser apenas internas. A criatividade é a imaginação aplicada. Trata-se de um processo prático que consiste em produzir algo de original (...) implica vários processos que se entrecruzam: gerar novas ideias, imaginar diferentes possibilidades, considerar opções alternativas, avaliação de qual delas funciona melhor ou parece melhor e a opção dos meios para se produzir a ideia (Marques 2011 p.74 cit. Robinson, 2010).”

Contudo, importa referir que não é nossa pretensão debater aprofundadamente a abrangência e conceito e da criatividade, pela vasta análise teórica que isso mobilizava, e por não ser esse o objetivo deste trabalho. Procuramos sim, conectar as potencialidades de uma abordagem criativa às relações de ensino/aprendizagem, compreendendo o importante compromisso da escola e do professor neste processo.

Assim de forma a findar esta pequena análise em torno do conceito de criatividade, optamos por aqui a definir, com base em Marín Viadel (2003) e Sousa (2003), como: uma característica, capacidade ou aptidão do ser humano de contribuição altamente válida que

¹²Citado em Marques (2011). O Espaço da Arte Na Educação, In Xavier B. (coord.). Arte e Delinquência, Lisboa: FCG, pg.74

promove desafios na procura de ferramentas que ajudem a resolução criativa de problemas, mediante ações mentais, integralmente novas e inéditas a quem as concebe. Sousa (2003, p.189), colabora com a descrição de Ken Robinson: “Poderão tratar-se de produtos da imaginação ou de sínteses mentais, mas produzindo sempre conhecimentos novos, constituindo por isso uma capacidade mais importante que a da aprendizagem de conhecimentos.”

Marín Viadel (2003) assinala os importantes estudos de Paul Torrance, na sua obra “La enzenanza creativa”, sobre criatividade e educação criativa, que defendem a importância do pensamento criativo para o indivíduo e para a sociedade, propondo a criação de métodos de instrução e materiais que facilitem práticas educativas criativas nas escolas, ajudando o professor a levar a cabo uma educação criativa e a promover uma aprendizagem criativa dos alunos. Torrance, é também o autor de um dos escassos testes para medir a criatividade através dos estímulos visuais de formas ou figuras, levando as crianças a desenhar de forma realista o que viam. Avaliam-se quatro parâmetros indicadores da criatividade: **originalidade, fluidez, flexibilidade e elaboração.**

Marín Viadel (2003) aponta para a relação direta entre a originalidade e criatividade no mundo da arte, considerando que este é um dos parâmetros mais importantes de avaliar, por ser também um dos objetivos educativos relacionados com o desenvolvimento da criatividade. O autor assinala, no entanto que, a flexibilidade, hoje em dia, é um dos indicadores que melhor caracterizam o pensamento criativo, precisamente por derivar do pensamento divergente que supõe a capacidade de dar respostas a um determinado problema. A produtividade e fluidez, estão relacionadas com a capacidade de produção de obras ou de dar respostas exequíveis de forma célere, sendo este o aspeto avaliável. A elaboração é indicada como a capacidade para produzir obras ou resolver problemas de forma minuciosa e descritiva.

Como refere ainda Marín Viadel (2003), são estes os quatro indicadores mais relevantes da criatividade utilizados por Torrance. Contudo, existem outros que nascem de investigações sobre a criatividade, que o autor classifica como secundários: A **análise**, a capacidade de decompor uma realidade em partes; a **síntese** a capacidade para resumir, esquematizar ou organizar; a **comunicação** a capacidade para transmitir uma mensagem; a **sensibilidade** para os problemas, a aptidão para compreender percetivelmente de forma resiliente; a **redefinição**, a forma de encontrar práticas, funções e aplicações alternativas e o nível de **inventividade**, que se caracteriza pela capacidade de levar a cabo invenções e projetos significativos e inovadores.

As capacidades potenciadas através do trabalho pedagógico com a criatividade são alicerces para a formação de indivíduos capazes de analisar o presente e intervir no futuro. Este

sentido dado à educação criativa é considerado por Sousa (2003, p.197) como “uma forma de educação projetiva”. Segundo este autor apenas uma educação orientada para a criatividade, poderá conduzir a uma disposição criadora frente à resolução de problemas que vão surgindo, através de processos constantes de adaptação, invenção, participação e cooperação social. Nas palavras de Sousa (2003, p.197):

“Por muito que uma pessoa estude, por maior número de conhecimentos que adquira, surgir-lhe-ão sempre problemas para os quais não possui solução preparada. Deverá então criar a solução para o problema e, esta criação será tanto melhor e mais fácil, quanto mais adestrada estiver para o fazer. Uma educação criadora visa este adestramento, esta facilidade de criar soluções.”

Eisner (2002) sustenta a ideia de que as artes desempenham o importante papel de refinar o nosso sistema sensorial e de cultivar as nossas habilidades imaginativas, na medida em que fornecem permissões para procurar experiências qualitativas, de maneira particularmente focada nos processos construtivos que a imaginação pode gerar. Desta forma, é concedido o apoio para a exploração livre, mediante os impulsos que o trabalho criativo envolve. Como refere o autor: “Constraints of the imagination are loosed” (Eisner, 2002, p.4).

Também na perspetiva de Freedman (2003a) é fundamental na educação artística, a investigação da cultura visual de forma produtiva, pois é através da produção que os alunos ganham conhecimentos acerca do efeito das suas capacidades criativas.

As artes enquanto promotoras da criatividade e do pensamento criativo, assim como, do conhecimento dos meandros da cultura visual, sustentam por esta ordem, o entendimento e a operacionalidade de uma educação contemporânea. Através das relações com a arte, são colocados em prática métodos e condutas de desenvolvimento criativo, inerentes aos projetos e desafios particulares do ensino das artes que visam desenvolver diferentes dimensões cognitivas do indivíduo, precisamente pela sua componente interdisciplinar e intelectual. O pensamento criativo é então experimentado, e levado a cabo. São dadas ferramentas para que se aprenda a resolver criativamente problemas, propondo desafios e preparando os alunos para a adversidade, motivando para a experimentação e para a procura de respostas. Pois como refere Marín Viadel (2003): “El primer passo para la solución de un problema es la comprensión del mismo y esto en sí ya es un acto creativo.”

Schiering (2015) refere que pensar é cognição, e, portanto, faz parte dos processos de aprender e ensinar. Segundo a mesma autora o ato de pensar apresenta-se em três etapas: a

primeira é a consciência básica, de seguida o pensamento crítico e criativo que é conectado ao pensamento de ordem superior – a metacognição (Schiering, 1999).

Schiering e Bogner (2007)¹³, analisam a definição de pensar categorizando-a em quatro áreas comuns:

- 1) **Pensamentos:** respostas conscientes sobre a reflexão que envolve a memória;
- 2) **Ideias:** previsão de respostas futuras ou especulações baseadas na perspetiva pessoal como resultado da reflexão;
- 3) **Opiniões:** A combinação de pensamentos e ideias de onde resulta a formulação de um conceito;
- 4) **Juízos:** pensamentos, ideias e opiniões concretos são movidos pela memória que se baseia na reflexão sobre experiências passadas.

Schiering (2015), também argumenta que o desenvolvimento da cognição/pensamento criativo, está intrinsecamente relacionado, com a utilização da imaginação e com as várias formas de capacidade inventiva. Este processo, por sua vez, exige refletir sobre o que se pensa. A autora define por metacognição criativa este pensamento de ordem superior, que é original, inventivo e engenhoso, e que envolve capacidades metacognitivas como a organização, a evolução, as tomadas de decisão, a capacidade de resolução de problemas, reflexão e auto atualização.

Para Eisner (2002), a incapacidade dos alunos para lidar com problemas de forma satisfatória, pode ser utilizada de modo a motivar a atenção e o ensaio experimental. É neste sentido que, defende que os alunos devem ser estimulados a olhar com atenção para aquilo que criam, de forma a tecerem julgamentos e a usarem as suas capacidades para subscrever e avaliar os resultados. Como refere o autor, é a lidar com a resolução de uma insatisfação, na procura da satisfação, que é possível aprender com essa mesma atividade. O desafio tem de ser promovido. Nas palavras do autor: “When there is no challenge, when everything is satisfactory, there may be little motivation to stretch one’s thinking, to try something new, to experiment, to revise, to appraise, and to start again. Creativity profits from constraints (Eisner, 2002, p.96).”

¹³ Citados em Shiering, M. (2015). Learning and Teaching Creative Cognition – The Iterative Book Report. Rowman & Littlefield: United Kingdom, pg. 5

Marín Viadel (2003) e Sousa (2003), referem as quatro etapas no processo de pensamento criativo definidas por Graham Wallas (1926), na sua obra “The art of Thought”, que consideramos relevantes transcrever:

- 1) **Preparação:** Fase de aprendizagem e recolha de informação, com enfoque nos detalhes da problemática.
- 2) **Incubação:** Fase onde inconscientemente é trabalhado o problema. Como refere Sousa (2003, p.191): “O pensamento ocupa-se com outros assuntos, enquanto as ideias se misturam internamente, contraditórias, confusas e inquietantes, fazendo germinar e organizar a resposta, que surge de repente “insight” a nível consciente”
- 3) **Iluminação:** As soluções surgem de forma espontânea ao nível do consciente como resposta à problemática enunciada.
- 4) **Verificação:** Fase onde são provadas e organizadas as soluções através da atividade consciente e convergente.

De forma a viabilizar e incrementar o pensamento criativo, e desenvolver a criatividade, Michel Foustier e Saturnino de la Torre (1975) em Marín (2003) apresentam métodos com base no desenvolvimento de diferentes exercícios, aplicáveis ao ensino. Segundo Marín Viadel (2003), são modos de proceder lógicos, processos mentais ou modos gerais de conduzir as aprendizagens que pertencem ao âmbito conceptual. Trata-se do método **analógico**, **antitético** e **aleatório**, que procuramos aqui referir de forma sintética, com base na descrição de Marín Viadel (2003):

- O método **analógico** emprega as relações de semelhança e de analogia, apoiando-se na forma como o indivíduo conhece o mundo, e na maneira como investiga para descobrir as semelhanças e operar as transições, consistindo na descoberta das relações analógicas que existem entre objetos e situações;

- O método **antitético** permite a libertação mental perante exercícios que permitam o desprendimento de regras estabelecidas, possibilitando a criação de novas e melhores soluções, sem, no entanto, eliminar o existente. Este método faz uso do brainstorming para a realização de exercícios;

- O método **aleatório** consiste na possibilidade de associar conceitos, objetos e fenómenos, de forma a que esse encontro resulte numa nova descoberta destes aspetos. Como

refere Marín Viadel (2003), os exercícios que se podem realizar com este método, têm uma boa expressão no campo da linguagem, da música e da criação de objetos.

Ao analisarmos as diferentes abordagens à criatividade propostas por estes métodos, concluímos que são versáteis e aplicáveis a outras áreas de aprendizagem, para além do ensino artístico. Ao promoverem a investigação, a descoberta, a criação, o debate de ideias, e a procura de novas soluções, preconizam uma educação para a criatividade que nos termos de Sousa (2003, p.197): “(...) procura o desenvolvimento da capacidade que o homem tem de conseguir imaginar, inventar e criar coisas novas e originais. A capacidade de avançar para além do conhecimento e da mera inteligência associativa.”

Como refere Marín Viadel (2003), neste domínio, Munari (1981), desenvolve aquele que é considerado o modelo mais emblemático de um método para desenvolver a criatividade na esfera da educação artística,

Este método propõe uma metodologia projetual para solucionar problemas no âmbito da criação e do *Design*. Como descreve o autor: “O método projetual não é mais do que uma série de operações necessárias dispostas por ordem lógica, ditada pela experiência. O seu objetivo é o de atingir o melhor resultado com menos esforço” (Munari, 1981, p.20).

O autor defende que este método projetual, não é absoluto ou definitivo, mas sim algo mutável perante a descoberta de outros aspetos, valores ou objetivos que favoreçam o processo. Este aspeto está ligado à criatividade, pois mediante a sua aplicação são promovidas descobertas no sentido evolutivo. Munari (1981, p.21) refere que: “Criatividade não significa improvisação sem método”. Na perspetiva do autor as regras do método não bloqueiam a criação ou a personalidade de quem cria, mas sim auxiliam a descoberta de novas situações e soluções, pois a ideia de que a criatividade é algo que surge espontaneamente, promove confusão e erros, que podem ser evitados quando se segue um procedimento.

No âmbito da metodologia de projeto, o desenho ganha relevância para a estruturação do pensamento criativo, bem como para a exploração dos elementos da linguagem plástica e dos conceitos inerentes ao desenvolvimento de um projeto criativo.

Vasconcelos e Elias (2006), justificam a importância do desenho para a promoção da criatividade, na medida em que, por ser praticado mediante diversos modos e técnicas, inerentes ao seu exercício, promove o desenvolvimento dos domínios percetivos, espaciais e cognitivos, assim como potencia a investigação e a indagação de ideias, referindo que:

“O desenho cumpre assim as suas diversas funções: uma ferramenta de pensar e de expressão do pensamento; um estímulo à criatividade; um instrumento de comunicação de ideias; um processo de conhecimento do próprio e lugar de expressão de subjetividade; um percurso evolutivo (...).” (Vasconcelos e Elias, 2006 p.67)

A abordagem educativa à metodologia de projeto aliada à prática do desenho, são ferramentas que, no âmbito do ensino das artes visuais, podem ser exploradas e transferidas para as outras áreas de formação na condução de projetos criativos.

Martins *et al.* (2017) em Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, sugerem para a operacionalidade e promoção do pensamento criativo que:

Os alunos desenvolvem ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, e estão dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, como objetivo de promover a criatividade e a inovação (Martins *et al.* 2017, p.24).

2.1.2 Educar para o Pensamento crítico

Tão importante como o desenvolvimento da criatividade, é considerado o ensino do pensamento crítico. Estes objetivos, são reconhecidos como essenciais no âmbito do ensino básico e secundário português. A capacidade criativa e crítica, são entendidas como competências centrais (Martins *et al.*, 2017), necessárias ao sucesso dos alunos dentro e fora da sala de aula, considerados como um dos principais focos da esfera educacional, perante os desafios globais da atualidade.

De acordo com Nascimento (2019), a evolução vertiginosa da sociedade e do mundo laboral, propõe aos jovens o desafio para a aprendizagem ao longo da vida, de forma a desenvolver competências válidas na resolução de diversas situações e na interação com a crescente tecnologia. Segundo a autora, estes são alguns dos motivos que: “sustentam a integração intencional e explícita do pensamento crítico no ensino e na aprendizagem (Nascimento, 2019 p.XI).

Neste sentido, Martins *et al.* (2017) referem que perante as mudanças e incertezas que o mundo atual acarreta, é necessário criar circunstâncias educacionais que promovam equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico, de modo a formar cidadãos autónomos, responsáveis e ativos.

Os professores desempenham um papel decisivo no futuro do aluno, porque para além da formação de atitudes e valores, espera-se que despertem a curiosidade, desenvolvam a autonomia, estimulem o rigor intelectual e criem as condições necessárias à sua preparação técnica e profissional, fazendo da escola um espaço mais atraente e aprazível que prepara cidadãos críticos, interventivos e futuros profissionais para enfrentar o mercado do trabalho.

Nascimento (2019) confirma esta perspetiva, com base nas afirmações patentes no relatório do Fundo Económico Mundial de 2018, que justifica, que para além das competências no uso das novas tecnologias, as aptidões como a criatividade, originalidade, iniciativa e pensamento crítico, são apontadas como fundamentais para o futuro (metas para 2020).

Martins *et al.* (2017, p.24) na publicação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória mencionam que:

As competências na área de Pensamento crítico requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis. Exigem o desenho de algoritmos e de cenários que considerem várias opções, assim como o estabelecimento de critérios de análise para tirar conclusões fundamentadas e proceder à avaliação de resultados. O processo de construção do pensamento ou da ação pode implicar a revisão do racional desenhado.

O pensamento crítico consiste em analisar e avaliar a consistência dos pensamentos e ideias, identificar e caracterizar argumentos, avaliar as fontes de informação, e, finalmente, avaliar os argumentos de forma a chegar a uma lógica com precisão clareza e relevância. Como Freire (2002, p.15), justifica: “A curiosidade como inquietação indagadora, (...) como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenómeno vital.”

De maneira a promover as competências no âmbito do pensamento crítico, as atividades pedagógicas devem levar os alunos a pensar de modo abrangente, de forma lógica, aprendendo a observar e a analisar a informação que recolhem, proveniente de experiências ou ideias, as quais devam conseguir argumentar de forma fundamentada, com base em evidências. Neste

contexto, são valorizados os conhecimentos de matriz científica e humanística e a utilização de diferentes metodologias e ferramentas que promovam o pensamento crítico. Propõe-se que os alunos, fiquem aptos a conceptualizar situações reais de aplicação das suas ideias, testando-as e avaliando-as com base na sua exequibilidade de forma a refletir sobre o impacto das suas tomadas de decisão (Martins *et. al*, 2017).

De acordo, com Lopes & Silva (2019) a aprendizagem ativa pode tornar a disciplina mais aprazível tanto para os alunos como para os professores, pois permite levar os jovens a pensar criticamente. Contudo, os autores referem que esta possibilidade só é viável se os professores abdicarem da ideologia de que os alunos só aprendem de forma expositiva, sendo que, os mesmos só entendem de facto as matérias, quando aplicam as suas aprendizagens e refletem sobre o seu significado na prática.

Lopes & Silva (2019) propõem e defendem um modelo de planificação interdisciplinar, baseado em várias teorias e práticas para o desenvolvimento cognitivo em ambientes de aprendizagem ativa, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e criativo. Como referem, através desta proposta procura-se:

“O desenvolvimento cognitivo, em ambientes de aprendizagem eficazes e na avaliação baseada nesses resultados, proporciona aos professores um suporte útil para fazer com que deixem de lecionar aulas expositivas aos alunos, abandonem a aula magistral, e lhes proporcionem um ambiente de aprendizagem ativa.” (Lopes & Silva, 2019 p.24).

O modelo proposto por estes autores – “COMA” - apresenta-se em quatro etapas: Conteúdos, Objetivos de aprendizagem; Métodos e estratégias; e Avaliação, apto para ser utilizado em qualquer disciplina. Consideramos pertinente, aqui, fazer alusão:¹⁴.

¹⁴ Na página 25 do artigo “Planificar o ensino para promover o pensamento crítico” o autor descreve o que deve ser considerado, pormenorizadamente, nas diferentes etapas do modelo COMA, aquando da planificação de uma unidade de ensino ou unidade curricular.

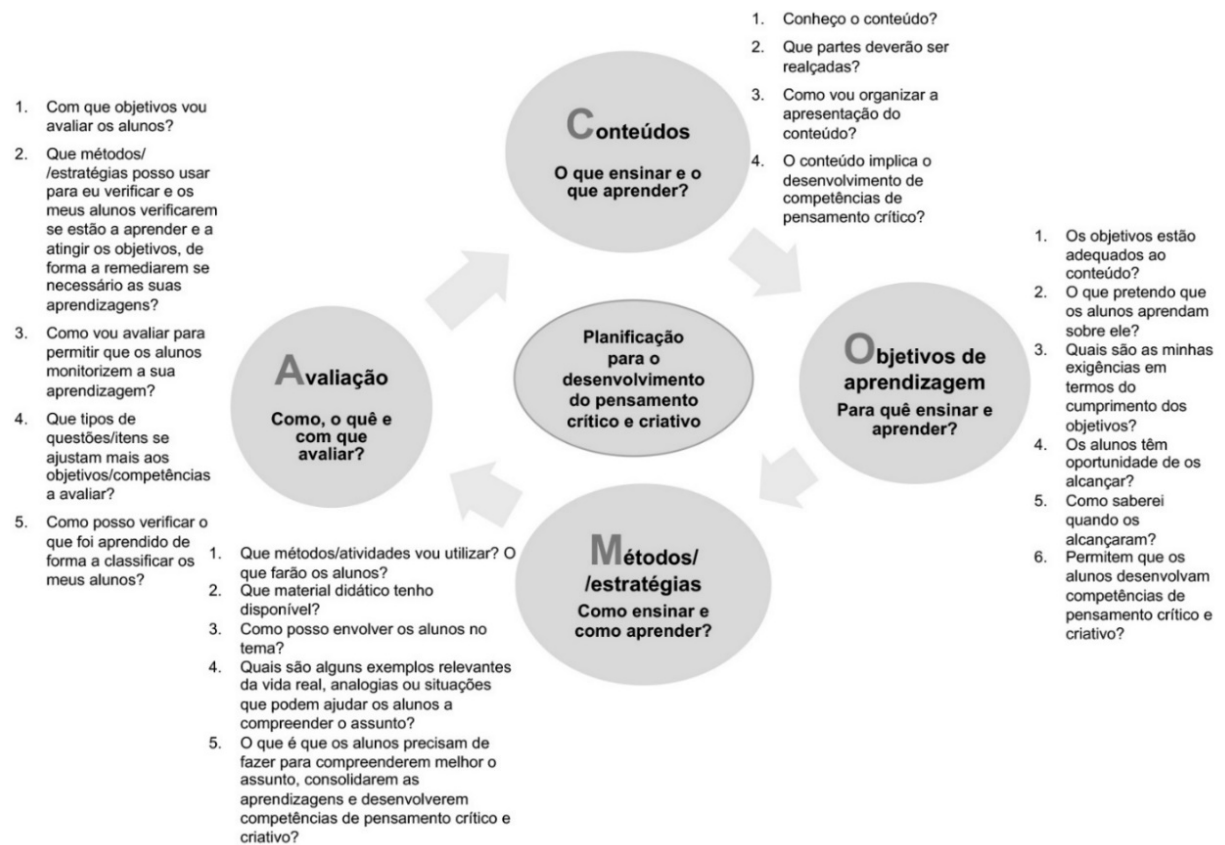


Fig.1 Modelo COMA para promoção do pensamento crítico e criativo dos alunos.

Compreendemos assim, que aprendizagem ativa, entrelaça-se com a ideia do *saber - saber e saber-fazer* e coloca o aluno como construtor do seu conhecimento, pela ação sobre os materiais, interação com os outros, esclarecimento de dúvidas, verbalização dos conhecimentos assimilados e reflexão sobre os resultados, sendo que, por meio de propostas concretas o professor apoia e orienta o aluno no seu processo de aprendizagem.

São estes os contextos educativos que favorecem a observação, a análise, a discussão de ideias e apresentação de evidências, a fundamentação e a argumentação, pois como apontam Lopes & Silva (2019, p.24) “é muito difícil promover as competências de pensamento crítico dos alunos numa aula expositiva”, aspeto este, que justifica a mudança nas práticas docentes.

Cosme (2018) refere que estas competências tanto se podem operacionalizar de maneira singular em cada disciplina, como assumidas transversalmente, se entendidas como competências obrigatórias a desenvolver nas diferentes disciplinas e projetos.

Ao analisarmos as finalidades das disciplinas artísticas (ensino básico, secundário e profissional) e dos seus programas, percebemos que existe uma matriz comum que assenta,

precisamente, nas seguintes propostas: desenvolvimento da imaginação e criatividade; procura de propostas alternativas e contínua escolha de opções; conhecimento de novos factos; reflexão sobre os resultados obtidos; aplicação consciente do processo de resolução de problemas; desenvolvimento do espírito crítico e fundamentação de juízos próprios. O desenvolvimento destas capacidades no âmbito das abordagens artísticas, é entendido como componente essencial, que só faz sentido, perante uma abordagem que construa pontes efetivas entre a teoria e a prática. Na verdade, no ensino das artes, nunca uma temática, terá sucesso perante os alunos, se for abordada apenas pela via expositiva. Um processo de ensino/aprendizagem ativo, é uma das essências da educação artística, aspeto esse, que nos atrevemos a afirmar.

Desta forma, concordamos com Read (1958, p.253) que aponta a atividade crítica como uma atividade intrínseca ao ensino artístico que se pode desenvolver neste meio. Para o autor, a atividade crítica é uma reação do individuo “aos valores do mundo dos factos” que resulta das reações qualitativas da atividade de expressão pessoal e da atividade de observação, uma faculdade que se desenvolve mediante a adaptação à sociedade e que se começa a revelar no período da adolescência.

O documento das Aprendizagens Essenciais definido para o ensino artístico, aponta para a relevância das artes visuais como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos jovens, onde são promovidos os processos de análise de forma crítica e fundamentada, a partir da experiência de cada aluno mediante os processos de observação, descrição, análise, síntese, argumentação e juízo crítico no âmbito da apreciação estética e artística e da análise dos diferentes contextos visuais (M. E., 2018).

Eisner (2002, p.123) justifica a pertinência das aprendizagens artísticas para promoção do discurso argumentativo e crítico, na formação e aprendizagem dos alunos, da seguinte forma:

“Learning in the arts not only can enable students to use the metaphorical forms of expression (...); it also can encourage students to seek the meaning or significance that works have. Such a search goes well beyond exclamations of preference into the deeper questions of justified judgment, even when differences in judgment cannot be resolved. Learning in the arts promotes these modes of thought as well.”

Nas relações com o mundo visual e com a obra de arte, os alunos aprendem a indagar o que as obras não revelam à primeira vista, através de um diálogo argumentativo que pretende ampliar as possibilidades de descoberta de novos significados e novas construções reais anteriormente pensadas e ou imaginadas, num encadeamento de novas perguntas (Marques,

2011). É precisamente o uso intencional deste processo de indagação entendido como uma metodologia de diálogo argumentativo, tendo como fim motivos pedagógicos que são desenvolvidas, simultaneamente capacidades para aprendizagens ativas (Marques, 2011).

Marques (2011) aponta que nas atividades de diálogo sistemático e argumentativo com a arte, praticam-se modos de fruir, de contemplar, de interpretar e de refletir. Estas práticas precisam de tempo e esforço, pelo facto de promoverem a observação, a descrição, a análise, a interpretação e a síntese, sendo estes processos que desenvolvem a criatividade e o pensamento crítico. Nas palavras da autora:

Este processo desencadeia dinâmicas educativas onde as experiências de aprendizagem fazem interdependeer três realidades: objeto, sujeito e a construção de outras hipóteses, que redimensionam constantemente os modos de ver a realidade. Estas dinâmicas constituem experiências significativas e entusiasmantes, pelo papel do protagonista que o sujeito tem na inventariação de categorias de análise e de interpretação, que advêm da sua prática ativa (Marques, 2011, p.76).

2.1.3 Educar para a Autonomia

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a beleza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

(Freire, 2002 p.13)

No campo da educação, a temática da autonomia adquiriu relevância com Paulo Freire (2002) num sentido sócio-político-pedagógico. Para Freire, a autonomia é entendida como uma condição sócio-histórica do indivíduo que se liberta, ou se emancipa de opressões que o restringem ou anulam o seu direito de determinação. Conquistar a própria autonomia implica, para o autor, uma espécie de libertação das estruturas opressoras, e assim sendo, a autonomia deve ser conquistada, construída com base nas decisões e vivências que resultam da liberdade, estando ligada ao conceito de dignidade. Assim, a educação deve estar “fundada na ética, no respeito, dignidade e própria autonomia do educando” (Freire, 2002, p.11). De acordo com o autor, um dos conhecimentos indispensáveis ao aluno, é o de se assumir, também, como

produtor de saber, tendo consciência que ensinar não é só transmitir conhecimento, mas sim, criar campos férteis à sua produção e implantação.

Num sentido mais corrente, o conceito da autonomia é relativo à capacidade do aluno para se organizar e agir de forma independente perante a procura de conhecimento, construindo a sua base educativa, condicionada a objetivos próprios.

Posto isto, embora a autonomia seja uma particularidade do indivíduo essencial, encontrando-se anexada à ideia de dignidade, não é uma característica congénita, mas sim uma conquista de ordem vital. É por este prisma, que a educação, deve proporcionar contextos educativos adequados ao desenvolvimento autónomo dos educandos, sendo esta uma finalidade educativa que deve atravessar todos os níveis (Medeiros, 2006).

Seguindo na perspetiva de Freire (2002, p.37), “educar é substantivamente formar”. Assim, o processo de ensino/aprendizagem não pode estar alienado da formação moral e estética do indivíduo, pois, um ensino voltado apenas para a técnica e para o racionalismo, diminui o princípio da educação, que se prende com o carácter formador ético para capacitar cidadãos livres, críticos e por isso autónomos. Como defende Freire (2002, p.13): “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.”

Para Medeiros (2006, p.43), por ser uma tarefa ética, a educação para a autonomia deve implicar “todos, e cada um”. Só assim, se podem ver crescer, com autenticidade, comunidades educativas, onde o sentimento de autonomia, é construído com base no diálogo, em cooperação e disponibilidade. O ato de ensinar é profundamente axiológico, e, naturalmente, ensinar e orientar em rigor, inclui gerar oportunidades para o crescimento em autonomia, sendo uma obrigação ética (ibidem).

Ainda recorrendo a Freire (2002), nas relações de ensino-aprendizagem, a pedagogia que promove a autonomia assume um papel preponderante, na medida em que sugere ensinar a *pensar certo*. De acordo com o autor para, *pensar certo*, há também que assumir uma postura exigente, e por vezes, nas suas palavras - *penosa* - de forma a preparar os educandos face ao mundo e aos fatos de forma eficiente e com rigor, pois saber ensinar vai muito além da transferência do conhecimento “é fundamentalmente pensar certo” (Freire, 2002, p.18).

É neste sentido, que Freire (2002) considera a reflexão crítica sobre a prática educacional, um momento elementar para a formação permanente dos professores, na medida em que só é possível melhorar as práticas futuras se houver um momento de reflexão acerca das passadas.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. (Freire, 2002, p.19)

O diálogo é entendido como uma ferramenta importantíssima, para que o processo de ensino/aprendizagem seja efetivo. Freire (2002), aborda esse aspeto, aludindo que é através de um diálogo aberto e verdadeiro, que o sujeito cresce e aprende a respeitar a diferença, entendendo-se e assumindo-se num processo de constante evolução. Desta consciencialização, resulta também o entendimento ético.

Também de acordo com Medeiros (2006), a autonomia é um processo de construção da identidade pessoal e profissional, pois promove a construção de um caminho, a conquista pessoal e a descoberta de limites, no modo único que cada profissional tem de realizar a prática educativa. Mas, como refere, a Educação é um processo pessoal e interpessoal e nesse sentido a autonomia desenvolve-se também, no respeito pelos outros como sujeitos autónomos, e por isso é um processo que prevê o confronto com cuidado e com atenção ética às diferentes maneiras de desenvolver as práticas pedagógicas e didáticas. “Crescer em autonomia é uma tarefa para a Vida” (Medeiros, 2006 p.45).

Pedro D’Orey da Cunha (1996, p.67 e 68), na sua obra “Ética e Educação”, aponta dez princípios para caracterizar a relação pedagógica baseada na autonomia, que na sua perspetiva se relacionam e se reforçam mutuamente, com o objetivo de propor estratégias apropriadas de relacionamento:

1. Princípio da Fascinação;
2. Princípio da Expectativa;
3. O Princípio do Respeito;
4. Princípio do Encorajamento;
5. O Princípio da Compreensão;
6. Princípio das Confrontação;
7. Princípio das Consequências;
8. Princípio da Negociação Criativa;
9. Princípio do Diálogo;

10. Princípio da Exigência.

O autor refere que os nove primeiros princípios, são de *modo*, pois propõem de forma particular o modo de relacionamentos pedagógicos a desenvolver com os alunos, tendo como objetivo o fortalecimento da sua autonomia, promovendo o fascínio pelo processo de aprendizagem na base do respeito e da confrontação, encorajando-os e compreendendo-os, contudo com exigência. O princípio da exigência, de acordo com o autor, é o da *qualidade*, que se deve anexar a todos os outros, na medida em que na preparação para a vida, é premente a qualidade em todos os ensinamentos: “Temos de ensinar muitas coisas e muito às nossas crianças. Temos que as preparar para uma vida de rigor, de qualidade e de extrema complexidade (D’Orey da Cunha, 1996, p.68)¹⁵.”

2.2 A importância do projeto interdisciplinar no processo ensino/aprendizagem

As aprendizagens isoladas – por disciplina – nem sempre adquirem uma dimensão prática e esclarecedora da realidade envolvente, das suas aplicações e necessidades, aspeto amplamente reforçado pelos paradigmas da educação contemporânea, que propõem aos professores o desafio para conceber um planeamento pedagógico, que origine e promova a idealização e a aplicação de projetos interdisciplinares.

Cosme (2018, p.15), sustenta esta afirmação, e parte precisamente da seguinte questão:

“Como é que a partir do património curricular de cada disciplina se pode estabelecer uma relação autêntica, significativa e plausível entre tal património e as experiências e desafios culturais, sociais, relacionais e éticos que os alunos possam viver?”, para enquadrar os domínios da autonomia curricular (DAC), que segundo a autora, confrontam os professores com a necessidade das abordagens interdisciplinares.

A questão que a autora coloca, toca precisamente num dos pontos fulcrais do nosso trabalho, que se orientou com base na criação de um projeto interdisciplinar, tendo como objetivo a mobilização e relação dos domínios curriculares de várias disciplinas, de forma a promover aprendizagens ativas e efetivas, e, a proporcionar aos alunos, experiências culturais, sociais e éticas num encontro pedagógico com o património cultural local. Neste sentido,

¹⁵ Citado e referido em E.(2006). Educar, Comunicar e Ser. José Azevedo Editor. Mirandela, pg.49,50, e 51

consideramos proveitoso seguir nesta ordem de pensamento, de maneira a encontrar convergências teóricas que nos levassem a refletir sobre as mesmas, ou a transportá-las para a prática de forma coerente, analisando-as, de forma a que se tornem contributos para futuros modos de atuação¹⁶.

Como refere a mesma autora, apoiando-se em Lenoir (2015), há que entender que a interdisciplinaridade “não é um fim em si mesmo”, “e que as abordagens interdisciplinares são da ordem dos meios e não dos fins (Cosme, 2018 p.15)”. Perante este ponto de vista, só se justifica a construção de projetos interdisciplinares, se esta for a escolha acertada para responder à referida questão. Pois, os projetos que nascem de temas integradores que justapõem os conteúdos das disciplinas, sem lógica e sem capacidade de explicar as articulações entre esses conteúdos, não são viáveis num contexto educativo interdisciplinar.

Torna-se, portanto necessário, que o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da interdisciplinaridade seja integrador de diferentes áreas do conhecimento e que se construa a partir da articulação concisa e contextualizada dos diferentes conteúdos curriculares.

Concordamos, ainda com Cosme (2018), quando refere que os projetos interdisciplinares, devam ter génese em questões estruturantes que estimulem o contato com os conteúdos de cada disciplina ao nível dos saberes e do saber-fazer, sendo que as questões do planeamento são importantes, e devem ser feitas com base na reflexão curricular de cada disciplina “de forma a, posteriormente se identificarem as estratégias e os recursos que será necessário mobilizar para que se criem as condições capazes de gerar ou potenciar aprendizagens significativas e bem sucedidas” (Cosme, 2018, p.16).

Nesta linha de pensamento, Pombo, Levy & Guimarães (1993), apontam para o espaço de compreensão mútua e comunicação entre as disciplinas. Uma discussão que, segundo as autoras, procura o entendimento recíproco a um nível metadiscursivo¹⁷, na medida em que, tem como objetivo inicial a clarificação dos contextos científicos das disciplinas em causa, e como objetivo de segunda ordem, a aplicação de um viável metadiscurso que reúna analogias e diferenças. Ambos os momentos estão interligados num processo dinâmico, e na tarefa interdisciplinar devem desenvolver-se em paralelo, onde as linguagens científicas de cada

¹⁶ Sendo a questão de partida: Qual o contributo do ensino das artes visuais, para otimizar aprendizagens transversais e interdisciplinares no âmbito da educação para o património cultural local?
A questão estruturante do projeto interdisciplinar assume a otimização das aprendizagens transversais e interdisciplinares no âmbito do património local.

¹⁷ As autoras referem a linguagem natural como o discurso afastado das linguagens teóricas e científicas (pg.29).

disciplina possam ancorar numa dimensão reflexiva, com base em linguagem natural, ainda que com usufruto dos seus termos científicos próprios. Como referem as autoras: “O diálogo interdisciplinar devia ajudar-nos a construir novos instrumentos cognitivos da criação e da compreensão científica, beneficiando das subtilezas e versatilidades que são características das linguagens naturais (...), num processo de compreensão ativo (Pombo, et.al., 1993, p.31).

Em educação, na procura de abordagens metodológicas que facilitem tal ação e preconizem aprendizagens significativas, torna-se essencial que os professores das diferentes áreas do conhecimento, procurem trabalhar em conjunto, e, com a participação ativa dos alunos, cooperem em torno de problemas comuns, determinando tarefas e procurando a comunicação positiva no exercício de processos metacognitivos (ibidem). Tendo em conta, também, que o processo de ensino/aprendizagem deve ser dinâmico, favorecer a concentração, o empenho e a motivação, cabe ao professor o importante papel de facilitar o diálogo e a comunicação, assim como, de promover relações cooperativas entre os intervenientes de forma a que sua postura seja caracterizada por atitude interdisciplinar (Tavares, 2015). De acordo com esta realidade Pombo, *et al.*, (1993, p.31) afirmam que: “Só assim o trabalho interdisciplinar poderá ajudar a ter uma melhor compreensão das disciplinas, numa multiplicidade de maneiras e a, simultaneamente desenvolver uma mentalidade, aberta em relação aos outros.”

Ainda de acordo com as autoras citadas, a interdisciplinaridade não está atracada a nenhum “conteúdo”, sendo um conceito aplicado a áreas que se estabelecem na intersecção e contextualização de saberes, cujas fronteiras são permeáveis a passagens, diálogos, concorrências e divergências (ibidem). A interdisciplinaridade pode ser caracterizada como a cooperação entre diferentes áreas do conhecimento com “intercâmbio mútuo e integração recíproca” (ibidem, p.10).

A proposta de trabalhar o âmbito de qualquer disciplina, considerando a interdisciplinaridade, requer de facto mudanças concetuais e um trabalho diferenciado e contextualizado com os alunos, com base num modelo integrador de conhecimentos.

Como já referenciámos, Gardner (1995) na sua teoria das inteligências múltiplas, justifica que a cognição humana deve ser vista de maneira abrangente, de modo a tomar partido de todas as formas de intelecto do ser humano de modo interativo. Esse reconhecimento, promove a habilidade de encontrar múltiplas respostas e a oportunidade de lidar adequadamente com diferentes problemáticas, justificando-se por esta perspetiva um modelo de ensino integrado.

Nesta lógica, Pombo, *et al.* (1993, p.14) apontam, que uma das razões que visa justificar a emergência da aspiração interdisciplinar, prende-se precisamente com as questões que se colocam em debate: “a falha da educação em função da crescente especialização e fragmentação do conhecimento científico.”

Apesar desta constatação ter sido feita com base no panorama educativo do século XX, onde já se sentia a necessidade de integração disciplinar (*ibidem*), o problema parece ter tendência em persistir, apesar da procura de interdisciplinaridade ser um dos objetivos da escola contemporânea. Este parece ser um desafio exigente, pois prende-se por um lado, com a importância com que, atualmente, estão relacionadas as ambições curriculares contextualizadas e flexíveis; por outro, com as realidades dos contextos escolares que ainda se encontram muito norteados pelo paradigma da instrução, com práticas standardizadas e gestão burocrática, onde a cultura individualista tende a caracterizar o modo como os professores assumem a profissão (Cosme & Trindade, 2010, 2013)¹⁸.

Nóvoa (2007, p.7), adverte neste sentido, referindo-se à necessidade de promoção de novos modelos de organização da docência:

“Grande parte dos discursos torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos (...) quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação é controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência.”

O autor refere que, de forma a encurtar as distâncias entre as pretensões e as práticas, há que criar um campo profissional autónomo, rico e recetivo à promoção da “colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas” que não se impõem por via administrativa, mas que pode ter como fonte de inspiração outras profissões que se desenvolvem cooperativamente, como por exemplo a arquitetura e engenharia ou até a medicina. Perante as propostas de mudança que a educação contemporânea coloca aos professores, é premente que a cultura de cooperação (Cosme, 2018) entre estes seja um tema prioritário, com necessidade de reflexão sob as suas potencialidades e necessidades, a mesma que visa que os profissionais enfrentem as exigências,

¹⁸ Referenciado em Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora, pg.101

partilhando reflexões, projetos, problemas e soluções, de forma a chegar a respostas com eficiência e eficácia (ibidem).

É, portanto, essencial que o currículo escolar promova a interação imparcial entre as disciplinas de forma a suplantar o conhecimento fracionado, num diálogo com a realidade e com as suas constantes transformações e mudanças, tendo como meta a equidade e melhoria na prestação dos serviços educativos. Hoje, espera-se que as escolas conjuntamente com a sua equipa de professores, aceitem o desafio e ganhem incentivo, pela pertinência dos projetos interdisciplinares, de forma a fazer valer, na prática, as articulações entre as AE, (“documento de apoio às decisões curriculares dos professores que visa favorecer a autonomia do processo”) e PASEO (documento de identificação das competências e de possibilidades de ação de natureza interdisciplinar), sustentando assim uma abordagem educativa integrada (ibidem).

A interdisciplinaridade constitui-se, do ponto de vista operacional, como um importante instrumento para a promoção de um trabalho de projeto, que permita a investigação numa perspetiva de investigação –ação, começando pela sua planificação e reunindo condições para ser realizado. De acordo com Tavares (2008, p. 139) “uma postura interdisciplinar conduz a busca da totalidade que nos leva a estudar, pesquisar e vivenciar um projeto interdisciplinar”.

Ainda com base na perspetiva de Cosme (2018), para desenhar um projeto interdisciplinar não tem de existir a participação de todas as disciplinas, pois o sentido é a articulação coerente entre diferentes áreas do saber, de forma a melhorar a aprendizagem dos alunos e efetivar os seus significados, otimizando práticas no sentido de evitar pleonasmos curriculares, o que justifica a importância de se partir de uma questão estruturante.

Contudo, esta forma de ensino que estabelece uma qualquer articulação entre várias áreas do conhecimento, não tem apenas de se estabelecer por meio de projetos. Como refere Barbosa (1998, p.38): “O educador que trabalha a interdisciplinaridade na sala de aula preenche a lacuna entre a teoria e a prática entre o contextualizar e o fazer. Contextualizar é estabelecer relações. Nesse sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade.”

Na sala de aula, através da aprendizagem e educação ativa, estas dinâmicas podem ser sustentadas e alicerçadas, pois como temos vindo a observar ao longo deste enquadramento teórico, a interdisciplinaridade surge como: um conceito extensível a vários domínios do âmbito pedagógico, sendo a chave para a educação contemporânea pela sua permeabilidade em todos os contextos; um elemento importante na formação de professores; e uma importante

característica do ensino das artes, na medida em que a arte emprega e contextualiza diversas áreas do saber.

2.2.1 A interdisciplinaridade nas artes visuais

“Art provides the conditions for awakening to the world around us.

In this sense, the arts provide a way of knowing”

(Eisner, 2002, p.10)

O conhecimento adquirido pela arte, permite compreender mudanças e transformações, refletindo os tempos e contextos nos quais está inserida. As palavras de Eisner, refletem essa realidade, pois as produções artísticas estão contextualizadas em diversas áreas do saber.

Assim, da mesma forma que reflete o mundo, a arte também o concebe sob forma de produção humana integrada. As relações com a arte, no campo didático, “despertam” para essa realidade. São ligações que promovem entendimentos sobre o mundo: “One cognitive function the arts perform is to help us learn to notice the world (ibidem)”

Neste sentido, apontamos mais uma vez a tese de Efland (2002) que defende como a arte pode ser usada para desenvolver as habilidades cognitivas, e identifica a implicação que este aspeto pode ter ao nível curricular artístico, assim como, ao nível das práticas educacionais e conceção geral da educação, através de uma abordagem educativa integrada com base na centralidade das artes no currículo. “...the arts should be centrally located within the curriculum as an overlapping domain” (Efland, 2002, p. 164).

As considerações da Comissão Nacional da UNESCO, reconhecem o papel fundamental das artes enquanto promotoras e potenciadoras de conhecimento integral, concordando com Efland, quanto à ideia da sua posição distinta na Educação:

“A Educação Artística representa também 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.”¹⁹

Procurando, ainda apoio nas palavras da UNESCO (2006), e tirando partido das propostas argumentadas no *Roteiro para a Educação Artística*, que, estando de acordo com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, afirmam que os benefícios da educação artística, devam ser extensivos a todos os estudantes e conteúdos didáticos, propondo a contextualização da teoria através da prática das disciplinas artísticas, numa abordagem interdisciplinar que preconiza mudanças aos métodos de ensino e à formação de professores.

Também de acordo com NAEA (2002) Consórcio de Associações Nacionais de Educação Artística Americano, um enfoque interdisciplinar, promove as aprendizagens ajudando os alunos a resolver problemas e a fazer conexões significativas entre as artes e disciplinas, pois a abordagem interdisciplinar nas artes incentiva os alunos a gerar novas ideias, e a sintetizar os relacionamentos entre várias ideias.

Segundo a NAEA (2002) os elementos essenciais para a aprendizagem interdisciplinar nas artes incluem:

- Experiências que promovem conexões significativas entre as disciplinas;
- Estudo aprofundado dos conteúdos das disciplinas, usando exemplos, materiais, e terminologias, específicas;
- Envolvimento dos alunos em processos autênticos e globais na arte;
- Formas de avaliação compatíveis com as artes.

As disciplinas relacionadas com a arte de carácter eminentemente prático, têm como princípio essencial desencadear a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação. Em simultâneo, proporcionam a aquisição de um conjunto de conhecimentos, aptidões e processos cooperativos, ensinando a descodificar signos e a formular e interpretar novas hipóteses. Esta “plasticidade” particular das disciplinas artísticas – que se diversificam entre o carácter técnico e implicação teórica e artística – são uma mais valia - no que diz respeito ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares que possam facilitar relações didáticas entre

¹⁹Transcrição da página oficial da Comissão Nacional da Unesco, em <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/proteger-o-nosso-patrimonio-e-promover-a-criatividade/artes-e-artistas>.

a escola, a comunidade o seu património cultural. Como argumenta Fowler (1996, p.4): “The arts provide multiple ways to experience, understand, and express the world and our relationship to it.”

Compreender a linguagem artística, ou os códigos de gramática visual, são competências gerais que, como refere Mantero (2003), podem ser desenvolvidas no âmbito da flexibilidade curricular, ao longo do ensino básico.

Eisner (2002) adverte também que, embora a integração das artes com outras disciplinas, possa melhorar a aprendizagem nessas áreas, este não deve ser o seu único propósito. As artes devem ser incluídas por aquilo que têm para contribuir. O autor usa as artes visuais como exemplo, para descrever diferentes abordagens à educação artística baseadas na disciplina, na resolução criativa de problemas e na expressão criativa, considerando que cada uma destas abordagens têm implicações únicas ao nível curricular. Não defende uma em detrimento de outra, e afirma que a melhor abordagem é a que varia de acordo com os valores e características de uma comunidade e as necessidades dos seus alunos.

De acordo com Rizolli (2007) quando se aborda a questão da natureza interdisciplinar das artes há que reconhecer ainda, as teorias e práticas que o processo criativo e o ato de criar envolvem, pois a criação artística tem um cariz plurifacetado, que obriga a superar desafios contínuos, entre esse processo e a articulação do conhecimento.

“(...) a arte e o seu conhecimento semiótico são traduzidos em atitudes interdisciplinares que, do todo às partes e das partes ao todo, forma um universo paralelo de compreensão da existência humana – e que, às vezes, apresenta-se com tal legitimidade que ocupa o espaço do real: aqui e agora, na linguagem (Rizolli, 2007, p.923)”

Caminhando por esta linha de raciocínio, Eisner (2002) enumera outra função cognitiva das artes, conseguida, precisamente, através do processo criativo onde os conhecimentos são efetivos e não passageiros, pois as ideias e as imagens ao serem transportadas para um suporte material adquirem uma condição permanente.

Também para Ostrower (2008, p.143):

Os processos criativos são processos construtivos globais”, e neste sentido envolvem a personalidade num diálogo individual e com os outros, perante

um ato estruturante e integrante de significados, que atinge uma realidade mais profunda de conhecimento e desenvolvimento pessoal.

Estabelecendo esta ponte à educação para o Património cultural, como refere, Fontal (2006), sendo este o objeto de estudo em educação artística (neste caso no âmbito do ensino das artes visuais), a interdisciplinaridade está, assim, vigente em todo o campo de ação. Na aplicação em âmbito formal das aprendizagens, a interdisciplinaridade surge quando diferentes áreas assumem o objetivo de educar para o Património cultural. Por estes moldes, o Património cultural é também entendido como uma realidade de natureza multidisciplinar que promove abordagens transversais da atualidade cultural, estabelecendo de imediato a condição interdisciplinar no próprio processo de ensino aprendizagem.

Suruco (2006), justifica a relevância dos modelos de ensino interdisciplinares no âmbito das aprendizagens artísticas, e apoia-se também em Eisner para sustentar as considerações que citamos:

Through interdisciplinary models, students learned the use of "Big Ideas", the use of inquiry, content mapping, and how to socially construct meaning. Assessments were often conducted in the daily discussions, essential question essays, and the student's unique artwork. Students developed cognitive skills based on Bloom's highest levels of cognition (analysis, synthesis, and evaluation) in most of the units. In several units students' analyzed symbols from various cultures and differentiated between several cultural symbols in artforms (Eisner, 1991). In unique ways they synthesized materials researched and created their own projects. The students evaluated the information and wrote essential question essays (Suraco, 2006 p.112)

Compreendemos assim, que os processos de ensino aprendizagem promovidos por modelos interdisciplinares que podem confluir do ensino das artes visuais, desenvolvem no aluno um pensamento integrado e criativo que pode ser disseminado em todas as suas atuações escolares, aspeto que clarifica a ideia dos professores compreenderem a importância de trabalhar a arte de modo interdisciplinar e contextualizado. Esta possibilidade promove o aprofundamento e fortalecimento das aprendizagens ao relacionar artes com os saberes das outras áreas pares, construindo um equilíbrio entre as diferenças das aprendizagens

disciplinares e interdisciplinares em salas de aula e no trabalho com outros professores em âmbito escolar, aspeto que promove também a cooperação entre docentes.

2.2.2 O trabalho de projeto e a metodologia projetual em artes visuais

No caso da educação artística, com uma abordagem focada em projetos, a aplicação de um método que aporte qualquer tipo de problema – assim como faz o projetista/designer no seu trabalho – leva ao incentivo da criatividade e inventividade e promove uma mudança educacional significativa, baseada na forma como aprendem os alunos, que traduz mudanças na avaliação e altera as dinâmicas do processo de ensino/aprendizagem.

O objetivo será o de incentivar o aluno a vivenciar o próprio processo de construção de conhecimento, intervindo em situação real e vivendo essa experiência, tal como assegura Hernandez (1998, 2007). É certo que um aluno que esteja orientado para um objetivo de realização encontra-se numa posição favorável para alcançar a excelência, uma vez que há uma grande probabilidade de essa motivação estar conectada a um fator intrínseco. A atividade é, em si própria, altamente compensadora.

Contudo, antes de aplicar um método para criar um projeto de trabalho, há que primeiro pensar esse mesmo projeto ao nível dos processos de ensino/aprendizagem, e neste campo, têm importância os processos interativos com o grupo turma e o papel mediador do professor, tal como refere Hernandez (1998). O autor no seu livro “Transgressão e mudança na Educação”, chama a atenção para as distâncias entre ensinar através de projetos e de fazer projetos, pois como refere, há que ter em conta que a aprendizagem e o ensino “realizam-se mediante um percurso que nunca é fixo, mas que serve de fio condutor para a atuação do docente em relação aos alunos” (Hernandez, 1998 p.81).

Como o autor faz ainda referência, ter esta consideração presente, pode auxiliar na significação de um projeto: partindo do diálogo e negociação com os alunos e da atitude interpretativa do docente, da seleção do tema a explorar, da procura de fontes de informação, e da relevância da avaliação como resposta à transferência das aprendizagens. Contudo, na sua perspetiva há mais aspetos a ter em conta para o que poderia ser, efetivamente, um trabalho de projeto, que coloca em proposta (ibidem):

- 1) Encontrar um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica;

- 2) Promover a cooperação (onde professores e alunos estão conjuntamente como aprendizes);
- 3) Estabelecer um caminho que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade;
- 4) Ter em conta que cada percurso é singular, a pesquisa deve provir de diferentes fontes de informação;
- 5) Ensinar a ouvir (partilhar opiniões também é aprendizagem);
- 6) Promover diferentes formas de aprender aquilo que se pretende ensinar;
- 7) Ter uma aproximação atualizada aos conteúdos das disciplinas;
- 8) Considerar que todos os alunos podem aprender, (há que promover espaço para todos);
- 9) Estar consciente que as aprendizagens vinculadas ao fazer, estão relacionadas com diferentes processos cognitivos.

Ainda segundo as considerações de Hernandez (1998), este caminho que sugere, não é uma “metodologia didática”, mas antes uma forma de conceber o sentido da educação baseado no ensino para a “compreensão”. Por este prisma, partilhado por o autor, os alunos podem relacionar-se com processos de pesquisa, (e procuram as suas próprias estratégias); planeiam a sua aprendizagem (pois procuram processos nesse sentido) e aprendem a cooperar e a reconhecer os pares, e a si mesmo como ser pessoal e cultural, pois de acordo com o autor supracitado:

“A finalidade do *ensino* é promover, nos alunos, a compreensão dos problemas que investigam. Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um facto e procurar explicações além de propor hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista (Hernandez,1998, p.86).”

Os projetos de trabalho, pressupõem uma conceção de ensino e aprendizagem, que dá relevância tanto à aquisição de habilidades cognitivas, como também ao papel do estudante como responsável pela construção do seu próprio conhecimento. A sua idealização prevê tanto o planeamento, como a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema com base numa perspetiva relacional entre conteúdos e metodologias de diferentes disciplinas (ibidem).

Num dos pontos anteriores, que se relacionam com a interdisciplinaridade, observámos a importância das questões estruturantes (Cosme, 2018) como ponto de partida para planear projetos interdisciplinares. Apoiamo-nos ainda em Hernandez (1988) que idealiza os trabalhos de projeto de *tema-problema*, também ao nível interdisciplinar, com tónica nas aprendizagens e na compreensão dos conteúdos de forma cooperativa e construtiva.

Munari (1989), sugere-nos um caminho para a resolução criativa de problemas concretos, que no campo das artes e em outros lugares, conduz a uma compreensão integral e interdisciplinar (se assim podemos dizer) de conhecimentos (teóricos e práticos), e por assim, uma aproximação à vida real.

No âmbito das disciplinas relacionadas com educação artística, o conhecimento na arte implica três eixos de orientação e análise (Marques, 2011), os quais também já foram aqui referidos: **a fruição-contemplação; a interpretação-reflexão e a experimentação-criação.**

Como refere Marques (2011, p.74), estes eixos são independentes na sua abordagem das diversas manifestações artísticas, às quais permitem um acesso ordenado e globalizante, promovendo desta forma várias análises da realidade.

No âmbito da operacionalidade e desenvolvimento destas capacidades no seio das artes visuais, poderão ser viabilizadas as abordagens à metodologia projetual, no sentido da planificação e condução de projetos criativos de “tema-problema” (Hernandez, 1998), com diferentes naturezas no campo artístico (intervenção, design, escultura, pintura, etc) pois, em cada proposta de trabalho de projeto, há uma jornada (criativa) a ser programada de forma a atingir um determinado objetivo ou solução.

Concordamos com Munari (1989, p.22) quando refere que:

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

A abordagem metodológica de Munari, é linear e composta por fases distintas, em que a anterior é a premissa para a seguinte. Contudo, como já referido, é flexível tanto na definição quanto na posição de cada fase ao longo do desenvolvimento do processo, aspeto que permite ajustes, inclusões e exclusões de conceitos sempre que seja pertinente. Outro aspeto marcante desta metodologia é que, apesar de delineada para o *Design* e para a sua interpretação funcionalista, é aplicável a todas as naturezas de projeto, como uma ferramenta de estímulo à criatividade. Neste sentido, Munari (1981, p. 54) refere que:

“Para que o processo projetual se altere: a procura de uma ideia deste tipo é posta de parte em benefício de um outro modo mais criativo de proceder – será precisamente a criatividade, a substituir a ideia intuitiva, ainda ligada ao modo artístico-romântico de resolver um problema. A criatividade ocupa assim o lugar da ideia e processa-se de acordo com o seu método. Enquanto a ideia ligada à fantasia, pode chegar a propor soluções irrealizáveis por razões técnicas, materiais ou económicas, a criatividade mantém-se nos limites do problema, limites que resultam da análise dos dados e dos subproblemas.”

As metodologias relacionadas com o projeto de *Design*, têm vindo de facto a ser transportadas para as áreas empresarias, sociais e educacionais, com a intenção de promover maneiras de agir mais intencionais que pretendem enfrentar e resolver os desafios e problemas atuais de modo criativo. Esta tendência de nome *design thinking*, assenta no propósito de transformar desafios em oportunidades mediante a resolução de problemas, através da construção de soluções criativas de forma a gerar um impacto positivo. Como indica Brown (2010) este método empregue e validado pelos designers, ao ser usado em diversas outras áreas, coloca à disposição importantes ferramentas “a pessoas que nunca talvez nunca tenham pensado em si mesmas como designers (Brown, 2010 p.3)”

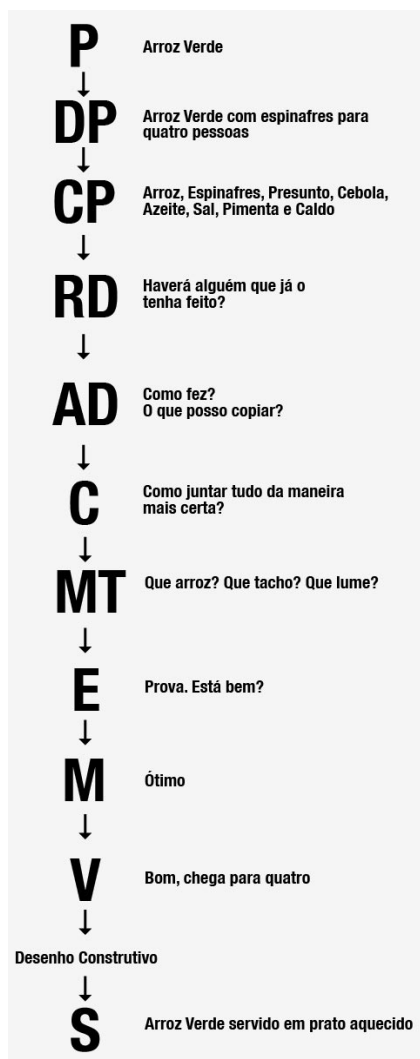
No âmbito do ensino das artes visuais, o processo de *Design*, pode ser também tido como estratégia de desenvolvimento da autonomia, pois é um instrumento metodológico que visa a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências. Como o propósito último é facultar ferramentas para dar respostas a problemas concretos, propicia desta forma, uma melhor e mais eficaz ligação do aluno à construção do seu conhecimento de forma integrante.²⁰

Como refere Tavares (2009), o desenho é o instrumento fundamental e um processo mental e físico inerente à metodologia projetual em artes visuais, sendo uma importante contribuição na conceção de obras e produtos, presente desde a ideia à solução:

“Independentemente do método proposto, é na divisão por etapas, que os teóricos da metodologia projetual, concordam, são elas: 1ª - estruturação do problema projetual; 2ª - projeto; 3ª - realização do projeto. Sendo que a

²⁰ De acordo com o programa da disciplina de artes visuais, dos cursos de educação e formação vocacional. Direção Geral de Educação.

primeira contempla toda a recolha de dados relativos ao “problema existente” e sua avaliação; já a segunda contempla a procura da solução, o desenvolvimento do projeto propriamente dito. É aqui que o desenho dá a sua contribuição, como elemento de especulação que é (...) propondo o protótipo para construção, na terceira etapa.” (Tavares, 2009, p.9)



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

2 Definição do problema: Sintetizemos os elementos que compõem o início do método: entre os dois interponhamos a operação que visa definir melhor o problema.

3 Componentes do Problema: Definido o problema é necessário desmontá-lo nas suas componentes para melhor o conhecer.

4 Recolha de dados: recolher todos os dados necessários para estudar estas componentes, uma por uma.
Análise de dados: análise dos dados recolhidos

5 Criatividade: enquanto a ideia é algo que deveria fornecer a solução bela e pronta, a criatividade toma em linha de conta, antes de se decidir por uma solução, todas as operações necessárias que se seguem à análise de dados.

6 Materiais e tecnologias: análise das possibilidades à disposição do projeto.

7 Experimentação: a criatividade dirige experimentações dos materiais e dos instrumentos para ter ainda outros dados com que estabelecer relações úteis ao projeto.

8 Modelos de Realização: demonstrar as possibilidades materiais ou técnicas a usar no projeto.

9 Verificação: Só neste momento podem ser trabalhados os dados recolhidos que tomarão forma nos desenhos construtivos, parciais ou totais, que se destinam a realizar o protótipo.

Fig. 2: - Metodologia projetual segundo Munari (1981, p.23-34), exemplificada com base numa receita de arroz verde.

Ao desenvolver competências ao nível da metodologia de trabalho de projeto, no âmbito das disciplinas das artes visuais (neste caso em concreto de EV), pretende-se ainda que o aluno adquira conceitos técnicos como a compreensão da forma/função, manipulação das formas

tridimensionais, desenho técnico, entre outros. Estas aprendizagens, relacionam-se com outros conhecimentos provenientes da investigação e da procura de soluções, da recolha de dados e das suas próprias ideias originárias de todo o processo. Neste sentido, podemos dizer que existe (logo no contexto da disciplina e do próprio processo), um pensamento interdisciplinar e transdisciplinar, na medida em que se torna possível fazer analogias com outras linguagens.

De acordo com Hurwitz & Day (2001) a produção artística promove a experimentação e um contacto constante com criações da arte e do design, imagens e grafismos, produzindo, pesquisando, lendo ou escrevendo sobre eles, facultado também a informação necessária relativa ao seu processo de produção (inspiração, criação, produção, exposição, venda, fruição, etc.), expondo os trabalhos dos alunos para constante observação e crítica, perspetivando temas de debate permitindo a estes educarem-se pela arte, formulando hipóteses e interpretações, incitando a um nível de pensamento superior e complexo.

II PARTE EMPÍRICA

3 Objetivos e Metodologia

3.1 Objetivos da investigação

Expomos agora, de forma mais sintetizada os pontos de partida, assim como os fatores motivacionais e tomadas de consciência que nos conduziram à presente abordagem:

Assim, a questão de partida: - **“Qual o contributo do ensino das artes visuais, para otimizar aprendizagens transversais e interdisciplinares no âmbito da educação para o património local?”**, teve em primeira instância, a análise das seguintes problemáticas, evidenciadas em contexto da PES:

- a) Pouco interesse e desmotivação aparente dos alunos para as artes visuais;
- b) Questões ligadas ao pensamento autónomo, crítico e criativo/inventivo, com base em questionários diagnósticos e no relatório de provas de aferição, realizado no ano transato a uma turma em questão;
- c) Apatia e desconhecimento dos alunos, perante os aspetos tradicionais e culturais da sua região e comunidade.

Como fatores motivacionais e tomadas de consciência:

- d) A pertinência da implementação de projetos interdisciplinares e transversais integrantes de diversas áreas do conhecimento;
- e) A análise da sua operacionalidade em contexto tradicional de ensino e em contexto do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular;
- f) A importância da promoção das artes enquanto formas de cognição;
- g) O ensino das artes como vetor para a sensibilização da preservação do património cultural e para o desenvolvimento da identidade e consciência cultural.

Numa segunda instância, e na procura de apoio para prosseguir com a consolidação de uma proposta pedagógica integrada e contextualizada aos argumentos que referimos, tomamos como fio condutor as considerações da UNESCO (2006) no *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*, que citamos:

“(…) Cada cultura possui as suas expressões artísticas e as suas práticas culturais específicas. As culturas, na sua diversidade, e os seus produtos criativos e artísticos, representam formas contemporâneas e tradicionais de criatividade humana que contribuem de forma incomparável para a nobreza, o património, a beleza e a integridade das civilizações humanas (UNESCO (2006, p.8).”

“Qualquer abordagem à Educação Artística deve ter como ponto de partida a(s) cultura(s) a que o educando pertence. Criar confiança com base num profundo apreço pela cultura de cada um é o melhor ponto de partida possível para explorar e subsequentemente respeitar e apreciar a cultura dos outros. Para isso é fundamental reconhecer a perpétua evolução da cultura e o seu valor nos contextos histórico e contemporâneo (ibidem, p.10).”

Definida a problemática e a questão de partida, que incide sobre as potencialidades das abordagens artísticas, especificamente no caso da disciplina de Educação Visual, para a implementação de projetos interdisciplinares que desenvolvam a inteligência artística (contextualizar, analisar, compreender, criar, recriar e criticar), num diálogo com o património cultural local, e na relação da escola com a comunidade - aspetos que consideramos como contributos para o desenvolvimento e formação da identidade cultural dos jovens - debruçamo-nos sobre a sua análise e reflexão, apoiando-nos em literatura no domínio do ensino das artes visuais. Foi desta forma que definimos as seguintes dimensões e desdobramentos, com vista a alcançar os objetivos que referimos nesta descrição mais particularizada:

Educar para a criatividade, pensamento crítico e autonomia:

- Aplicação de metodologias no ensino das artes visuais que favoreçam o desenvolvimento de trabalhos criativos, tendo em vista o fortalecimento dessas competências.

Objetivos específicos:

- Analisar o desenvolvimento de projetos segundo as fases da metodologia projetual;
- Promover o conhecimento artístico com base nos eixos:
fruição-contemplação; a interpretação-reflexão e a experimentação-criação;
- Analisar a efetividade dos desafios propostos e das metodologias adotadas, na promoção da criatividade, pensamento crítico, autonomia e motivação dos alunos;

Educação Patrimonial:

- Abordagem programática da disciplina de Educação Visual à educação para o património, visando o desenvolvimento da identidade cultural dos alunos:
- Aproximação à comunidade e cultura local dos alunos, pela investigação de produtos *sui generis* da região: pão, bolos e mantas alentejanas.

Objetivos específicos:

- Contextualizar práticas educativas que despertem relações, emoções e sentimentos de pertença na envolvimento dos alunos com o património cultural, local e da comunidade a que pertencem;
- Educar para o património e para a cidadania.

Interdisciplinaridade:

- A Importância das aprendizagens artísticas, como promotoras e potenciadoras de conhecimento integral, na articulação e desenvolvimento de competências transversais nas diferentes disciplinas curriculares.
- Análise das diferenças entre o ensino formal e as propostas do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, visando, a implementação de trabalhos de projeto interdisciplinares nas duas vertentes de ensino.

Objetivos específicos:

- Legitimar a natureza interdisciplinar da arte e o seu carácter agregador com as diversas áreas do saber, trabalhando uma visão interdisciplinar com os alunos através de um trabalho contextualizado, participativo e motivador;
- Aliar, com efetividade, a teoria à prática;
- Valorizar a importância da experiência: interpretação das considerações dos alunos, antes e depois das aprendizagens.

Trabalho em equipa:

- Observar e analisar as dinâmicas e motivações dos conselhos de turma e da cooperação entre professores;
- Cooperação entre alunos mediante trabalhos com os pares.

3.2 Metodologia de Investigação – *Investigação-ação*

“(…) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (Freire, 2002 p.17).”

A educação contemporânea, propõe uma conceção de professor reflexivo, como alternativa às dificuldades decorrentes da sua formação inicial e permanente. Como afirma Freire (2002) é importante que o professor se disponibilize a adotar um processo reflexivo acerca das suas práticas pedagógicas de forma a poder superar-se, melhorando como profissional. É assumindo esta postura, que o professor pode observar os impactos e as mudanças que esta reflexão produz à sua prática docente.

Dewey (1933)²¹ no século XX, principiou esta visão, enfatizando a importância do “pensamento reflexivo” na profissão docente, com vista a que se integrassem as observações sobre as teorias emergentes dos processos de ensino/aprendizagem, onde o professor assumia também um papel de aprendiz. Como apontam Latorre (2005) e Coutinho et al. (2009) a preconização do “pensamento reflexivo” associou-se à “prática reflexiva”, mais tarde desenvolvida por Schon (1998),

De acordo com Coutinho et al (2009) é de grande importância a relação entre prática e reflexão, em contexto educativo, uma vez que a prática traz à evidência inúmeros momentos para refletir, oriundos de problemas, incertezas e questões que se levantam, próprias do ato de ensinar. De acordo com os mesmos autores, existem diferentes modos de considerar o termo reflexão, de acordo com as situações em que existe. Coutinho et al (2009), apoiam-se em Schon (1998) para abordar os conceitos de “reflexão na ação”; “reflexão sobre a ação”; e “reflexão sobre a reflexão na ação”, sendo a última abordagem a que mais nos importa caracterizar, já que tem como principal propósito a possibilidade de contribuir para a melhoria, da operacionalidade ou mudança da prática docente, na medida em que viabiliza perspetivar novas práticas pela assunção do posto de professor/investigador.

A investigação em Educação, como em outra área, é necessária para gerar mudanças, e para rever o conhecimento educativo que deve ser construído a partir das evidências da

²¹ Referido em Latorre, A. (2005). *La Investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó. pg.11

experimentação e da intuição, possibilitando a origem de novos conhecimentos quer permitam uma melhor educação aos alunos (Imbernón, 2004).

Como aponta Cardoso (2014) a investigação-ação tem um papel preponderante, na medida em que sugere uma procura de soluções para desafios e problemas, com que o professor como protagonista/participante lida (ao exercer as práticas educativas) considerando o seu crescimento pessoal e profissional (Cardoso, 2014).

Nos termos da mesma autora: “(...) é uma abordagem atrativa para os professores capaz de os apoiar na difícil tarefa de modificação das suas perceções, atitudes e práticas ao nível do ensino/aprendizagem, contribuindo assim para uma melhoria da ação (Cardoso, 2014 p.66).”

Também nas palavras de Latorre (2005), a investigação/ação é uma forma de análise crítica, realizada pelo professor, de forma a que melhore as suas ações como docente e profissional, possibilitando que reveja a sua prática à luz de evidências obtidas com base em considerações críticas e analíticas de outras pessoas. O autor remete a importância da função investigadora do profissional como meio de autodesenvolvimento profissional, aspeto que pode melhorar qualitativamente as escolas. Assim defende o papel do docente como “desenhador de programas de autodesenvolvimento”, um inovador prático que produz uma docência capacitada para se autoanalisar no contexto da sua experiência, que agrega aspetos sociais e culturais, atitudes, valores, simbologias e sentimentos.

En la actualidad, conviven distintas maneras de entender la relación entre enseñanza e investigación: como actividades separadas en la concepción más tradicional, y como una actividad integrada en la nueva imagen de la enseñanza como actividad investigadora (Latorre, 2005 p.9)

Seguindo as observações de Latorre (2005), a teoria e a prática devem dialogar num espaço comum. Latorre (2005) adianta que as relações entre a tradução do conhecimento teórico em conhecimento prático, são estabelecidas perante a assunção epistemológica, de que a solução para a operacionalidade das boas práticas docentes visa a conceptualização de como a teoria e prática se envolvem. Assim teoria e prática, investigação e educação, assumem um forte elo de ligação, na medida em que não há prática docente de qualidade sem que a mesma se apoie nos resultados da investigação, nem investigação que não encontre na prática um campo aberto à indagação e à análise, bem como, à aplicação dos seus resultados.

Assim, por meio da investigação-ação, o professor ao questionar-se sobre as suas perceções, atitudes e práticas, numa lógica de “reflexão-ação-reflexão” (Sanches, 2005) tem a

oportunidade para confrontar a realidade educativa aliando a investigação à prática do ensino, e desta forma, procurar melhorar e evoluir garantindo “o sucesso e a continuidade de projetos inovadores” (Cardoso, 2014, p.66), construindo relações efetivas entre a teoria e a prática.

A adoção e experimentação de novas estratégias didáticas, resultantes do processo de investigação-ação, poderá ser uma mais-valia para a promoção de trabalhos de projeto interdisciplinares com outras áreas do conhecimento. Vasconcelos, (2018), refere que neste contexto, as relações escola/meio e os interesses dos alunos são aspetos a integrar.

No que respeita ao ensino artístico, cujos currículos refletem a complexidade e multiplicidade da sociedade moderna, norteados pela interação entre os paradigmas da arte contemporânea e os avanços tecnológicos (ibidem), deve o professor através da investigação-ação procurar dinâmicas pedagógicas de acordo com a realidade cultural dos alunos, com as suas vivências, e por fim, que possam ser integradas no seio da vida comunitária.

De acordo com Vasconcelos (2018), existe uma premente necessidade de investigação em educação artística, sendo a investigação-ação uma metodologia de pesquisa importante que: “Permite ao professor ser a força condutora duma educação artística criativa, inovadora e desafiadora que possibilita a pesquisa, a ação e intervenção como estratégias que contribuem para a formação integral dos alunos (Vasconcelos, 2018 p.441).”

Como consideram Imbernón et al. (2004), a investigação-ação, é feita no terreno, onde os processos dificilmente podem isolar variáveis, sendo que se trabalha com situações globais que comportam uma nova cientificidade, pois os investigadores estão implicados na sua própria investigação, trabalham e analisam o seu próprio envolvimento. Este processo despoleta um tipo de formação permanente que acarreta uma carga significativa de dimensão ética.

Neste sentido, torna-se possível conduzir os processos de investigação-ação, ajustando constantemente a sua ação (Sanches, 2005) num processo formativo que se une a um projeto de melhoria (Imbernón *et al.*, 2004).

Cohen y Manion (1980)²², referem que a aplicação da metodologia de investigação-ação, na prática educativa, pode executar-se de acordo com os seguintes pontos:

1. Identificação, avaliação e formulação do problemática, entendida como crítica em contexto educativo;

²² Referidos em Imbernón, F. et al (2004). La invstigación educativa como herramienta de formación del profesorado – Reflexión y experiencias de investigación educativa, serie *Formación y desarrollo profesional del profesorado*, Editorial Graó, de IRIF, S.L.

2. Discussão e argumentação das diferentes partes implicadas, de forma à formulação de uma primeira proposta de projeto;
3. Revisão da literatura referente ao tema em estudo;
4. Modificação ou redefinição do planeamento inicial do problema;
5. Seleção de procedimentos de investigação;
6. Seleção de procedimentos de avaliação;
7. Implantação do projeto;
8. Interpretação dos dados; deduções obtidas e avaliação geral do projeto.

Compreendemos desta forma, que a metodologia de investigação-ação é um processo dinâmico, de alguma complexidade, onde é inevitável a participação ativa do professor como agente da mudança das adaptações, renovações ou mudanças às dinâmicas da sua intervenção educativa. Desta forma, existe um caminho trabalhoso que implica o envolvimento consciente de si mesmo e um empenho com rigor do seu papel de ator e protagonista da ação.

Latorre (2005) afirma que o professor/investigador, deve recolher informação neste âmbito, de maneira a que consiga analisar, com um certo distanciamento os resultados da sua prática letiva, fazendo uso de um conjunto de técnicas para recolha de dados, que apresenta e divide em três categorias: Técnicas baseadas na **observação** (observação direta e presencial do investigador das situações em estudo); Técnicas baseadas na **conversação** (dirigidas aos participantes, relacionadas com o diálogo e interação -) e; **Análise documental**, que implica a pesquisa e leitura de documentação escrita, fonte informativa de excelência.

Por outro lado, ao recorrer a esta metodologia, partindo da análise de situações problemáticas reais, é ainda, promovido e estimulado o trabalho em equipa, onde as tomadas de decisão são mais facilitadas, pois ao potenciar a capacidade autoformativa, estimulam a flexibilidade organizativa (Imbernón et al., 2004), aspetos que revertem para a melhoria e operacionalidade das práticas educativas e do ambiente escolar.

3.2.1 Técnicas de pesquisa e instrumentos utilizados

A recolha de dados, efetivada em contexto da PES, no âmbito de uma investigação qualitativa em investigação-ação, foi realizada através de:

- **Observação direta e participativa:** registo em diário de bordo:

- Ambiente das aulas e relação com os pares;
- Processo de desenvolvimento dos trabalhos dos alunos;
- Experiências resultantes das vivências do projeto interdisciplinar: visitas de estudo, mostra de trabalhos e colóquio;
- Reuniões de conselho de ano, avaliação e de departamento.

Observação indireta:

- Análise documental;
- Memórias descritivas dos trabalhos
- Avaliação dos trabalhos e Autoavaliação;
- Questionário diagnóstico aplicado aos alunos, no início do ano letivo;
- Questionário aplicado aos alunos no final do ano letivo;
- Entrevista a professores participantes e não participantes no projeto interdisciplinar.

A investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade (Afonso, 2005 p.18)

De acordo com Afonso (2005), a observação assume-se como uma técnica de recolha de dados muito útil e fidedigna, pois a informação resultante não é condicionada pelas opiniões e considerações dos sujeitos. No âmbito da observação natural ou não estruturada, que deve sempre ocorrer em ambiente natural dos sujeitos estudados, o principal objetivo é o enfoque dos fenómenos comportamentais, estabelecendo correlações entre as variáveis.

Como afirmam, Hébert (1994) e Afonso (2005), a observação natural participante é uma técnica de recolha de dados com origem nas investigações realizadas no campo da antropologia cultural e etnologia, onde o investigador se torna participante para se inserir num meio social, para o seu estudo e compreensão. Neste contexto as notas de terreno ou diário de bordo constituem os tipos de registo habitualmente utilizados em observação, onde o relato quotidiano da atividade do investigador assume também um caráter reflexivo.

No contexto do nosso estudo, a observação participativa, foi um dos métodos mais utilizados ao longo de toda a nossa intervenção, em todas as atividades letivas e não letivas como as reuniões de conselho de ano e de departamento, a fim de registar aspetos relacionados

com a praxis docente, assim como reações, procedimentos e acontecimentos significativos no decorrer das aulas, adotando o diário de bordo para registo e posterior análise descritiva.

A observação indireta, foi feita com base na reflexão destes registos, na análise documental (projeto educativo, relatórios, planos de atividades, projeto curriculares de turma, planificações anuais), na avaliação e autoavaliação dos alunos, nas suas memórias descritivas, em questionários do tipo aberto e entrevistas semiestruturadas conduzidas a professores do conselho de turma.

A utilização de questionários do tipo aberto, assentou na procura de respostas com maior profundidade, de forma a possibilitar maior liberdade de resposta e uma maior diversidade de *feedbacks* dos alunos.

De acordo com Afonso (2005) o questionário, assim como as entrevistas semiestruturadas, devem construir-se com base numa tabela de identificações e categorização, onde a partir das questões de partida, se relacionam os tópicos estruturantes da pesquisa. No caso da entrevista semiestruturada, o guião constitui-se como o instrumento de gestão da entrevista.

Desta forma, tendo por base a questão de partida, **“Qual o contributo do ensino das artes visuais, para otimizar aprendizagens transversais e interdisciplinares no âmbito da educação para o património local?”**, os seus desdobramentos, os objetivos a atingir, assim como toda a reflexão bibliográfica na área do ensino das artes, atendendo ainda, à constante reflexão sobre a pertinência das práticas pedagógicas que delineariam o projeto a implementar, considerámos a condução do estudo mediante a identificação e definição dos eixos estruturantes da investigação:

Educar para e criatividade, pensamento crítico e autonomia: aplicação de metodologias no âmbito do ensino das artes visuais;

Educar para o Património: impacto do estudo do património cultural local na formação da identidade cultural;

Interdisciplinaridade: implementação de projetos, ensino integral e aliança entre a teoria e a prática.

Trabalho em equipa: cooperação entre alunos e cooperação docente.

Com base nestes eixos de análise procedemos à construção do guião da entrevista semiestruturada e da tabela de identificação e categorização dos questionários, a aplicar no fim do ano letivo a professores e alunos.

O questionário de diagnóstico, aplicado no início do ano letivo, teve como objetivo conhecer com mais profundidade os interesses dos alunos, o conhecimento que tinham em arte, e a forma como se relacionavam com a disciplina de Educação Visual.

Procedemos à recolha de dados, implementando os questionários aos alunos, no ambiente das aulas, após o término das unidades didáticas desenvolvidas.

As entrevistas dirigidas aos professores foram concretizadas, após a apresentação em ambiente escolar do projeto interdisciplinar. Após a recolha de dados, procedemos à análise de conteúdo dos questionários e entrevistas implementados.

A análise de conteúdo de acordo com Silva, Gobbi & Simão (2005, p.74), compreende-se como uma ferramenta que auxilia a compreensão da construção de significado “que autores sociais exteriorizam no discurso”, que permite ao investigador a compreensão das representações que o sujeito “apresenta em relação à sua realidade e a interpretação que faz dos significados de volta.” Como apontam as autoras, o processo descritivo refere uma visão interpretativa da realidade, de quem é questionado, sendo um processo predominante na pesquisa qualitativa, por critérios da teoria das representações sociais ou da teoria da ação: “Tais teorias buscam a compreensão da realidade do ponto de vista dos entrevistados a partir do discurso declarado pelos mesmos (Silva, et al., 2005 p.74).

A avaliação formativa e autoavaliação dos alunos, compreendeu-se como outro método de recolha de dados relativos ao desempenho dos alunos, mediante as atividades letivas correspondentes a cada unidade didática implementada.

Como adianta Pimentel (2009), a avaliação formativa deverá ter como propósito a modificação e melhoria contínua do aluno avaliado, que se entende como um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem. Sendo que, por ser a priorizada como processo de avaliação em arte, deve ser constante em toda a duração do processo de ensino/aprendizagem, utilizada de forma coerente e estruturada, comprometendo-se com uma educação construtiva de conhecimento, onde sentimentos e emoções tenham possibilidade de expressão individual e coletiva.

Pimentel (2009, p.134) aponta como exemplos passíveis de utilizar na avaliação em arte, que se devem utilizar em conjunto:

- Portefólio: Cada aluno deve ter uma capa portefólio, onde coloca as suas criações e todo o material que considere pertinente para o desenvolvimento dos seus trabalhos. Desta forma, o professor pode ter um registo constante do processo de aprendizagem do aluno;

- **Diário de bordo:** Onde o aluno pode registar acontecimentos, aprendizagens e outros registos, possibilitando ao professor verificar o caminho que o aluno poderá ter percorrido para realizar determinadas atividades, sendo um apoio importante na medida em que auxilia o professor a refletir sobre o seu trabalho;
- **Autoavaliação:** Pode ser oral, escrita, individual ou em grupo, de modo a que os alunos relatem o que aprenderam, e reflitam no seu comportamento e atitudes, auxiliando o professor a verificar se o seu trabalho e o do aluno, se estão a efetivar de forma a concretizar o processo de construção e aplicação dos conhecimentos em arte. A autoavaliação, segundo, Pimentel (2009), facultar informação, sobre como trabalhar a dimensão socio-emocional
- **Entrevista:** Que possibilita a anotação de observações que fazem os alunos ao longo do ano, recuperando ideias que foram registadas. Através da entrevista, o professor e o aluno conseguem obter informação sobre o desenvolvimento do processo educativo em arte;
- **Termos conceituais e técnicos:** Poderão ser aplicados através de questionário e exames, esporadicamente, que contribuem para avaliar o domínio do vocabulário próprio e de referência técnica e conceitual da arte. A aferição desse vocabulário, permite que o aluno possa pensar e apreciar arte.

A análise descritiva feita com base na avaliação formativa, facultou dados, que nos permitiram entender, as aprendizagens feitas em arte, assim como, os processos criativos desenvolvidos pelos alunos ao longo da implementação das unidades didáticas em PES.

3.3 Contexto da Investigação

Tendo como ponto de partida a problemática enunciada, que consideramos como crítica em contexto educativo (Cohen y Manion, 1980), os respetivos desdobramentos e objetivos, e com base na abordagem teórica em torno da metodologia de investigação-ação, consideramos justificadas as razões que precederam a seleção da mesma, concordando mais uma vez com Imbernón et al (2004), que apontam as possibilidades que a investigação-ação fornece, em comprovar ideias na prática, promover melhorias e acrescentar conhecimentos sobre o currículo, ensino e aprendizagem, constituindo-se como forma de trabalhar que une: “la teoria y la practica en un todo: *ideas en acción* (Imbernón et al, 2004, p.60 e 61).

O estudo, foi dirigido no âmbito da disciplina de EV, em duas turmas de 7ºano (7ºB) e de 9ºano (9ºA) com 16 e 14 alunos respetivamente, aspeto que foi aliciante, pela possibilidade de interação com diferentes conteúdos, mas também com as diferentes idades e níveis de

formação, sendo o 7º ano o primeiro, e o 9º ano o último nível do 3º ciclo de formação do Ensino Básico.

Importa referir que a turma de 7ºano estava abrangida pelo Projeto de Autonomia e Flexibilidade e Flexibilidade Curricular de acordo com o Decreto-lei nº 55/2018, aspeto que justifica o aprofundamento das nossas pesquisas no sentido da compreensão dessas propostas educativas. Apesar da turma do 9º ano, não se encontrar incluída no PAFC, e sim no regime formal de ensino, procurámos conduzir as atividades letivas de forma idêntica, planificando as unidades didáticas (para ambas as turmas), de modo a convergirem para a temática central (património cultural local). A procura de uma abordagem interdisciplinar, assim como, a promoção de aprendizagens ativas, foram aspetos imprescindíveis, que procuramos integrar.

Nas primeiras reuniões de conselho de ano, compreendemos a necessidade da implementação de projetos transversais que envolvessem as turmas dos diferentes níveis de ensino. A operacionalização da pedagogia do projeto (Cosme, 2018), como observámos, compreende um importante domínio do PAFC, e neste sentido, o conselho de ano do 7º nível de ensino, propôs um projeto de nome “Abraçar Cuba”, com a pretensão de envolver todas as disciplinas na construção de um projeto interdisciplinar que explorasse diferentes desígnios da comunidade.

No que diz respeito à turma de 9ºano que não se encontrava em regime de AFC, também o conselho de ano (que compreende 2 turmas), foi confrontado com a necessidade do desenvolvimento de um projeto anual com o mesmo cariz. Não havendo grandes deliberações no sentido de colocar “ideias em ação”, considerámos aproveitar a oportunidade, e no contexto da PES, propusemos a implementação de um projeto interdisciplinar com base naquela que foi a nossa questão estruturante (Cosme, 2018), a mesma que norteou o presente estudo. Foi este o ponto de partida para a idealização de um trabalho de projeto de *tema-problema* (Hernandez 1988), com ambições ao nível interdisciplinar, tendo centralidade nas aprendizagens artísticas, entendidas como vetor para uma abordagem integral de conhecimentos, e motor para a promoção de aprendizagens ativas, cooperativas e construtivas.

Pela temática escolhida, no âmbito do Património cultural local, foi possível relacionar ambos os projetos delineados para as duas turmas, aspeto que promoveu uma mostra de trabalhos e a organização de um colóquio escolar, momento final da experiência letiva em PES, que recebeu o nome “...Das nossas raízes”.

O fato de existirem dois projetos, contextualizados em paradigmas de ensino diferentes, foi outro aspeto a integrar no nosso quadro investigativo, pela possibilidade de analisar as potencialidades do ensino artístico como pilar numa abordagem educativa interdisciplinar.

O método de planificação e programação das aulas e das atividades, foi sem dúvida um dos aspetos sobre o qual incidimos, pelo facto de ser imprescindível ao processo de ensino/aprendizagem. Na procura de atividades que efetivassem a aliança entre a teoria e a prática, procurou-se analisar a fundo os conteúdos da disciplina e do manual adotado, bem como, o documento das Aprendizagens Essenciais para a disciplina de Educação Visual.

Ao longo da PES, foram planificadas três unidades didáticas diferentes, sendo que duas são correspondentes ao contexto dos projetos implementados, estando orientadas numa ligação flexível entre os conteúdos programáticos e a abrangência da temática. As aulas dentro e fora da sala, foram perspectivadas no sentido de serem espaços abertos à pesquisa e curiosidade ao incentivo e à motivação, promovendo novos modos de ver e fazer, e garantindo a cooperação entre os alunos nas diferentes atividades. Contudo, atendendo a que, ao aplicarmos a metodologia da investigação-ação na prática educativa, teriam também de existir espaços para eventuais retrocessos ou tomadas de outras direções e rumos.

Apresentado o quadro concetual do estudo, importa reforçar que a recolha e análise de dados, teve em atenção a questão de partida, os seus desdobramentos e os objetivos a atingir, assim como todo o trabalho desenvolvido no âmbito das Unidades Didáticas estendido ainda às relações didáticas com outras disciplinas e seus professores. As escolhas metodológicas e investigativas, os processos didáticos e, as mudanças e alternativas assumidas - naquela que foi a experiência de ensino que motivou este estudo - tiveram sempre como objetivo fulcral, o exercício de uma boa prática pedagógica. É com base nestes motivos, que citamos os argumentos de LaTorre (2005, p.9):

La educación se concibe como una acción intencional, propositiva, que se vive por reglas sociales, no por leyes científicas. La enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales.

IV Prática Pedagógica

4.1 Caracterização do Agrupamento de Escolas de Cuba

O Agrupamento de Escolas de Cuba engloba os polos de Vila Alva, Vila Ruiva e Faro do Alentejo. Integra seis estabelecimentos de educação e ensino, distribuídos por 3 freguesias: a Escola sede, a Escola do 1º Ciclo de Vila Ruiva e a Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância de Vila Alva.

No ano letivo de 2018/19, cento e sete crianças frequentam a Educação Pré-escolar, cento e setenta e um alunos o 1º Ciclo do Ensino Básico e 204 os restantes ciclos. Da população escolar expressa, cerca de trinta alunos apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) e oitenta e sete, carências económicas. Tem vindo a ser desenvolvido um trabalho de inclusão, em termos sociais, para alunos, provenientes de nacionalidades diferentes, e para os alunos de etnia cigana.

O meio envolvente do Agrupamento é predominantemente rural. As famílias trabalham, na sua maioria, nos sectores do comércio e dos serviços e não na agricultura, o que não deixa de ser um sinal dos tempos.

A escola sede, EBI c/ JI Fialho de Almeida, inaugurada em 2003, é constituída por um edifício moderno de dois pisos e dispõe de salas específicas para as diversas áreas disciplinares, gabinetes de trabalho, biblioteca, refeitório, bufete, papelaria, reprografia, um auditório e zona administrativa e de serviços. A prática desportiva tem lugar no pavilhão gimnodesportivo, instalado no recinto escolar, propriedade da Câmara Municipal.

Os restantes estabelecimentos de educação e ensino, de tipologia do Plano dos Centenários, sofreram obras de beneficiação.

O alargamento da oferta formativa concretizou-se com a lecionação da disciplina de Teatro, inserida na área artística. O incremento da oferta de enriquecimento curricular e de apoio à família é facultada, mercê de um protocolo celebrado com a Câmara Municipal de Cuba.

O AEA procura estar ligado a diferentes projetos, destacando-se como um dos pioneiros na implementação do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, aspeto que promoveu alterações ao nível das dinâmicas educativas. Entre outros, destacam-se ainda o Projeto Eco-escolas, o Projeto GeniusPortugal, Projeto Escola Saudável, e o Projeto Clube Ciência Viva nas Escolas”, que tem impacto na comunidade escolar.

O quadro docente do Agrupamento é composto maioritariamente por professores de carreira efetivos, que desenvolvem as suas funções nesta escola há muitos anos, o que não deixa de favorecer o ambiente familiar e harmonioso característico de uma escola pequena. Contudo, é transparente o dinamismo, e organização, assim como a vontade de fazer mais e melhor dos seus órgãos diretivos.

4.1.1 Projeto educativo

“As humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer. O processo da criação e da inovação tem de ser visto relativamente ao poeta, ao artista, ao artesão, ao cientista, ao desportista, ao técnico – em suma à pessoa concreta que todos somos. Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. (Agrupamento de Escolas de Cuba, 2018, p.3)”

O Projeto Educativo do AEC, assenta em três eixos orientadores, Missão, Visão e Valores, sendo resultado do diagnóstico realizado na comunidade educativa e da preocupação em corresponder aos desafios educativos da atualidade, visando uma melhoria constante das necessidades educativas da comunidade a que pertence.

Missão:

- Respeito pela identidade e a diversidade;
- Foco na melhoria dos resultados escolares e socioeducativos dos alunos e na melhoria da satisfação e desempenho dos seus profissionais;
- Promoção da imagem e do reconhecimento público do Agrupamento;
- Oferta integrada, através das equipas docentes, de uma escola inclusiva de qualidade, onde a responsabilidade, disponibilidade e o profissionalismo, sejam reconhecidos e sentidos por todos.

Visão:

- A melhoria dos resultados escolares;
- O foco na contemporaneidade, através de tecnologia e projetos inovadores;
- O estímulo ao debate de novas ideias;

- O trabalho colaborativo;
- A motivação dos profissionais docentes e não docentes;
- A autoavaliação;
- O incentivo da internacionalização através de projetos;
- A sustentabilidade, agindo de forma transparente, em relação às questões educacionais, sociais e financeiras;
- A integração na comunidade;
- A criação de parcerias, com entidades locais e regionais, de âmbito educacional, social e cultural.

Valores:

- Da cooperação com outras escolas/agrupamentos nacionais e estrangeiras na realização dos objetivos educativos e culturais;
- Da valorização do papel das parcerias;
- Da autonomia organizacional;
- Do rigor e eficiência na gestão dos recursos;
- Do respeito pela diferença na dignidade humana;
- Da harmonização entre a inovação tecnológica e a educação prestada;
- Da promoção da cultura do conhecimento, da excelência técnica e da melhoria gradual dos indicadores educacionais da comunidade educativa abrangida;
- Promoção de mudanças, na atitude dos alunos, perante as aprendizagens e os comportamentos na perspetiva do desenvolvimento pleno de uma futura cidadania em todas as suas componentes (social, familiar, económica...).

4.2 Lecionação da disciplina de Educação Visual

“(…) Em EV espero aprender novas formas de desenhar, pintar e de elaborar os trabalhos propostos.” Leonor Caetano, 7ºB

O início da Prática de Ensino Supervisionada, oficializou-se por meio de uma primeira reunião com o professor diretor do AEC, e com o professor orientador, onde foram acordados

os moldes de desenvolvimento da PES, com grande amabilidade e disponibilidade por parte de ambos os professores.

A disciplina de Educação Visual, é lecionada no 3º ciclo, apenas por um professor, existindo uma sala, com dimensões consideráveis e excelentes condições à leção da disciplina.

Neste primeiro contacto, foi possível a atribuição de duas turmas, um 7ºano (7ºB) e um 9ºano (9ºA). A carga horária letiva concedida foi de 5 tempos de 45 minutos semanais, sendo que a turma de 9ºano tinha um tempo de 45 minutos à segunda-feira e um de 90 minutos à quarta-feira, e a turma de 7ºano, um tempo de 90 minutos à segunda-feira.

No que diz respeito às atividades não letivas, com respeito à leção da disciplina de EV, houve sempre a preocupação da presença assídua em todas as reuniões ao longo do ano letivo, pela possibilidade de interação com todo o corpo docente e principalmente as diretoras de turma. Nas reuniões iniciais, foi feita a caracterização geral das turmas e facultados documentos com a composição das mesmas; nomes dos alunos, fotografias e idades, assim como o horário de leção em PES. Neste contexto, foi definida a presença em todas as reuniões do Departamento de Expressões, que se realizaram uma vez em cada mês, assim como em todas as reuniões intercalares e de avaliação das turmas referidas.

Procuramos que o contexto das aulas de EV, fosse incentivador de processos de ensino/aprendizagem dinâmicos e ativos, conducentes à motivação e ao empenho e promotores de relações cooperativas entre professor e aluno. Estes princípios levaram-nos sempre a elogiar o esforço e interesse dos alunos, promovendo meios e condições para que explorassem e desenvolvessem as suas capacidades expressivas e criativas.



Fig. 3 e 4: Aula de Educação Visual.

4.3 Caracterização das turmas 7ºB e 9ºA

Durante todo o ano letivo, foi possível e satisfatório o contacto com ambas as professoras diretoras de turma. A partir desse contacto e do convívio que foi estabelecido com as mesmas, verificámos que existia uma marcante relação com os alunos, encarregados de educação e restante corpo docente. O Regulamento Interno da Escola, no artigo 57º, faz uma caracterização do diretor de turma e no artigo 58º estão distribuídas por 36 alíneas, as competências do diretor de turma. A leitura destes artigos clarificou um pouco melhor, o papel que o diretor de turma tem nessa escola.

No início do ano, foi facultado pelas professoras diretoras de turma os documentos referentes à organização das turmas, aspeto que permitiu fazer uma primeira análise acerca dos grupos turma no que respeita à sua origem, idades, caracterização familiar, gostos, etc.

Reportamos a descrição das turmas onde intervimos, com base nestes documentos, na nossa observação participativa, e na relação que estabelecemos com os alunos ao longo da PES.

A **turma 7ºB**, é composta de origem por dezassete alunos, oito do género feminino e oito do género masculino. Um dos alunos foi transferido no início do 2º período letivo, pelo facto de alteração de residência, ficando a turma com o total de dezasseis alunos. A média das idades dos alunos é de aproximadamente 12 anos.

A maioria dos alunos reside em Cuba, sendo que, quatro dos alunos residem nas freguesias de Faro de Alentejo (um) e Vila Ruiva (dois), e uma aluna reside fora do concelho.

A turma revela um comportamento satisfatório, assim como, pontualidade e assiduidade, destacando-se neste último ponto, dois alunos problemáticos a esse nível, que registam baixa assiduidade a todas as disciplinas. Referimos que estes casos, foram sempre debatidos em contexto de reunião, e traçados planos de recuperação e de intervenção (medidas universais seletivas), feitos esforços e todos os contactos possíveis com o encarregado de educação, por parte da professora diretora de turma, mas que não obtiveram êxito.

De referir ainda que um dos alunos é proveniente de um contexto familiar delicado, monoparental e com problemas de várias ordens. A outra a aluna referenciada, também com problemas a este nível é de etnia cigana, e deixou de frequentar a escola por motivos de constante alteração de morada.

A turma revelou um nível de aproveitamento bom, sendo que existem 3 alunos com retenções neste ano de escolaridade, sendo notório que a maioria dos alunos são interessados e gostam da escola.

No que diz respeito à disciplina de Educação Visual, a maioria dos alunos afirmou, em questionário diagnóstico implementado (pela professora estagiária), no início do ano letivo, gostar da disciplina. De facto, esse aspeto foi refletido ao longo da nossa intervenção, pois no geral o nível motivacional da turma foi sempre constante e satisfatório, na medida em que a maior parte dos alunos desta turma se foi envolvendo nas atividades propostas, com gratificação e gosto.

O fato de estarem mais habituados a copiar, e não tanto a criar algo, foi aspeto perentório para que o nosso foco, entre outros, assentasse no desenvolvimento do pensamento criativo, crítico e da autonomia.

Respetivamente à **turma 9ºA**, é constituída por catorze alunos, sete do género feminino e sete do género masculino. Os alunos residem todos em Cuba. Não se registam retenções, nem alunos com necessidades educativas especiais ou casos problemáticos ao nível do comportamento e assiduidade.

A maioria dos alunos registou um bom aproveitamento, e a maioria revela gosto pela escola. A maior parte destes alunos estavam ligados às modalidades do desporto escolar, área de preferência da turma em geral.

No entanto, e referido em todas as reuniões do ano letivo, o conselho de turma considerou que a maioria destes alunos poderia aproveitar muito melhor as suas capacidades se se mostrassem mais motivados e interessados pelas atividades escolares no geral. De facto, estes alunos revelavam uma certa apatia e desinteresse pelas atividades propostas, as mesmas que desenvolviam, apenas porque sabiam que tinham de o fazer. Não havia grandes tentativas de superação, ou grande interesse também em criar algo de sua autoria. Estavam muito direcionados para reproduzir as matérias, sem se envolver criativamente com elas. Este foi um dos aspetos que nos motivou a implementar um projeto criativo e interdisciplinar, como já argumentámos.

Sendo a motivação a força motriz dos mecanismos das aprendizagens, reverter este quadro motivacional foi um dos primeiros desafios a ultrapassar com esta turma, onde o clima relacional também foi sendo conquistado ao longo das aulas.

Relativamente à disciplina de Educação Visual, grande parte dos alunos revelou, em questionário diagnóstico idêntico ao aplicado à outra turma, que gostava da disciplina, mas que não a considerava importante para a sua formação. No entanto, perante as atividades letivas propostas no contexto de PES, foram alunos participativos, adaptando-se com facilidade, vontade e gosto.

4.4 Trabalho de planificação e contextualização das Unidades Didáticas

“Some of the roles of art education are to enable youngsters to learn how to attend to the qualities they create, to promote through the design of an educative environment an appetite for creating visual images, and to enable them to secure in a developmentally appropriate way the skills that will enable them to work effectively with the material .Eisner (2002, p.120)”

Como argumenta Eisner (2002), a motivação para a criação e para o desenvolvimento de habilidades dos alunos, são circunstâncias que podem ser potenciadas por meio do *design* do ambiente educativo, no âmbito da educação artística. O trabalho de planificação e programação das aulas, projetos e atividades, constitui-se também como um dos aspetos de extrema importância, que auxilia a reprodução de um ambiente educativo organizado e operacional, promotor de processos ativos e integrais de ensino/aprendizagem.

Também diz Sousa (2003, p. 136) que: “Uma educação artística, deverá ser o oposto de um ensino-aprendizagem sedentário (...)”

Tomar esta consciência, favoreceu a adoção de uma postura mais proativa, mais analítica e investigativa, para a aplicação e experimentação de estratégias didáticas. O trabalho de planificar, principalmente o direcionado às aulas (individualmente), não é estático ou rígido, mas sim mutável e adaptável aos desafios e problemas que vão surgindo, na procura de soluções. Daí ser importante a sua análise de aula para aula.

Desta forma, em cada plano de aula, foram pensados tempos para a abordagem dos conteúdos e pré-requisitos, exposição de matéria, desenvolvimento de exercícios, síntese e balanços sobre as aulas em conjunto com os alunos, e ainda, uma projeção daquilo que seria a próxima aula. Como já referido, neste ano letivo, o AEC oficializou o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, para os primeiros anos de cada ciclo de ensino, aspeto que veio fazer com que o corpo docente repensasse o trabalho de planificação, com a possibilidade de gerir o currículo de forma flexível e contextualizada às aprendizagens essenciais e ao perfil dos alunos.

Ao pensar as unidades didáticas a planificar, procurou-se uma correta abordagem aos conteúdos letivos relacionando-os com os projetos a desenvolver, tentando agregar a estes

aspetos, orientações metodológicas correspondentes a boas práticas, discutidas e orientadas sempre com o professor orientador.

Trabalhar um modelo de aprendizagem e flexibilidade adequado aos contextos e realidades vividas em cada situação de ensino, através da abordagem interdisciplinar pelo trabalho investigativo, é o oposto a trabalhar sob um modelo aquisitivo, normativo e sequencial. Como não seria esse o objetivo, o desenho da planificação por unidade didática, foi baseado na relação dinâmica entre *ações – resultados – ações - objetivos - avaliação*, onde são apresentados os conteúdos com um mapa de atividades aliadas às estratégias, passando pelos recursos necessários ao desenvolvimento das ações e finalizando-se com os objetivos articulados aos domínios das Aprendizagens Essenciais e ao Perfil dos Alunos à saída do Ensino Básico, propostas para a unidade de trabalho e definidas no âmbito da disciplina. De igual relevância foi, a organização da distribuição das atividades e conteúdos por número de aulas, assim como a sua calendarização.

A planificação das unidades didáticas, teve como base, ao nível programático e de conteúdo as planificações a médio prazo e anuais propostas por o Professor orientador para a disciplina, e, durante o período de observação direta das aulas, foram sendo debatidas e alteradas sempre que necessário.

Os planos de aula caracterizam-se por ser a forma de organização mais operacional da planificação a longo-médio prazo ou por unidade didática, sendo também analisados antes e depois das sessões com os alunos.

As questões relacionadas com a avaliação, foram também previstas em planificação, e incidiram sobre as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, tendo também por referência, os documentos das AE e PASEB e os critérios de avaliação da disciplina, sendo que foi beneficiada a avaliação formativa.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, foram planificadas três unidades didáticas diferentes, sendo que duas (Módulo/Padrão – Padrões alentejanos e Projeções ortogonais, axonometrias e desenho técnico – Design de embalagens para pão e bolos), corresponderam aos projetos a desenvolver com as turmas.

A par do trabalho de planificação, foi igualmente importante a criação de instrumentos didáticos que auxiliaram a efetivar o processo de ensino/aprendizagem e a construção do conhecimento, tendo em conta as especificidades dos alunos.

Através dos recursos e materiais didáticos selecionados, os alunos compreendem que a aprendizagem é um ato contínuo, e que também se desenvolve, a partir de materiais de apoio ao ensino, os quais estabelecem correspondência à prática e dão significado aos conteúdos.

Tendo em conta estes aspetos, e compreendendo que o público que hoje entra em sala de aula, é oriundo da crescente evolução tecnológica e digital, procurou-se fazer as abordagens didáticas através de apresentações multimédia (prezi, powerpoint), mostra de pequenos filmes e imagens, blogs e páginas de internet, e promover a pesquisa e investigação individual através destas plataformas, consciencializando para a seleção da informação credível e pertinente.

O objetivo foi sempre o de cativar a atenção e despertar nos alunos o interesse de procurar, autonomamente, mais conhecimento efetivando o saber-fazer.

Contudo, e compreendendo que a versão digital dos recursos didáticos, é a que no momento capta mais a atenção do aluno, também consideramos que talvez seja a mais efémera pela quantidade de estímulos visuais e cognitivos que ativa a curto prazo. Neste sentido, é importante que as sínteses destas intervenções multimédia, sejam entregues ao aluno em suporte de papel ou facultadas também, através da correta análise do manual adotado pela disciplina, no decorrer das aulas. Para cumprir este objetivo, foram desenvolvidas fichas de trabalho e fichas formativas, procurando incentivar a adoção do manual da disciplina e incentivar os alunos à sua consulta e análise.

Ao longo da lecionação destas unidades didáticas, foram trazidos para a aula, outros recursos, exemplos práticos relacionados com os conteúdos e projetos a desenvolver, como: mantas alentejanas, azulejos, caixas e embalagens, e até “simulações” de pão e biscoitos de modo a serem estudadas dimensões, formas, cores, texturas, materiais, funcionalidades, etc. Sem dúvida que a interação com qualquer um destes recursos, permitiu e facilitou a comunicação, assim como, as relações interpessoais e promoveu dinâmicas interessantes no processo de ensino/aprendizagem.

A alternância de recursos didáticos aliados às estratégias, (pensadas no ato de planificar as aulas), permitiu uma maior interação dos alunos com os temas, aspeto que promoveu a curiosidade e a motivação para desenvolver processos e desafios criativos e chegar a um determinado resultado.

A experiência em PES, facultou ferramentas ao nível do regulamento e planificação das ações educativas, possibilitando espaço à reflexão sobre os conteúdos, estratégias e recursos, e, a sua relação com as práticas pedagógicas, efetivando pontes entre a teoria e a prática. Estamos assim de acordo com Sousa (2003, p.145) quando afirma que: “A vivência pela prática é sempre

superior às melhores explicações teóricas. A vida não pode ser ensinada pela teoria, tem que ser vivida na prática.”

4.4.1 Unidade Didática – ‘Design de Embalagens para o Pão alentejano e bolos típicos’

“Qualquer que seja o problema pode-se dividi-lo nas suas componentes. Esta operação facilita o projeto porque tende a pôr em evidência os pequenos problemas singulares que se ocultam nos subproblemas. Uma vez resolvidos os pequenos problemas, um de cada vez (e aqui entra em ação a criatividade e põe-se de parte a ideia de encontrar uma ideia) recompõem-se de maneira coerente, de acordo com todas as características funcionais de cada parte e funcionais entre si, de acordo com as características matéricas, psicológicas, ergonómicas, estruturais, económicas e, por último formais (Munari, 1981, p.46)

A Unidade Didática, planificada para a turma **9ºA**, teve como principal objetivo o estudo e criação de embalagens para promoção/armazenamento do pão alentejano e derivados (popias, bolos, entre outros), recorrendo à metodologia projetual e à relevância do processo criativo.

No que diz respeito às questões programáticas e técnicas, o projeto foi delineado de modo a desenvolver-se no âmbito do *Design*, abordando as seguintes áreas programáticas: processo criativo, projeções ortogonais (método europeu), axonometrias (perspetivas isométrica e cavaleira) e desenho técnico.

A planificação desta unidade curricular, esteve intrinsecamente relacionada com o projeto interdisciplinar que nos propusemos implementar e desenvolver, sendo aquele que partiu da problemática que deu origem à construção deste estudo. Foram, também aqui, consideradas as variáveis a observar: desenvolvimento do pensamento criativo, crítico e autónomo; educação para o património cultural local; interdisciplinaridade e cooperação em equipa.

Ao propor um projeto de trabalho com o tema-problema: Criação de embalagens sustentáveis para o Pão alentejano e bolos regionais, a lógica seria conduzir as aprendizagens através da metodologia de projeto. Ao dar a conhecer esta metodologia, os alunos compreenderam que do problema até à solução existia um caminho a ser trilhado, e que o facto de nos afastarmos da solução, seria o princípio para lá chegarmos (Munari, 1981).

Neste sentido, e apresentado o “problema a resolver”, as aprendizagens e processos criativos foram conduzidas para este caminho: **“Problema – Pesquisa/ Investigação – Estudo/Esboço/Criação – Prototipagem/Teste – Solução/produção”**, com base nas fases de estudo da metodologia projetual proposta por Munari. Seguindo este método, foi possível organizar de forma sistemática e perceptível para os alunos, todas as fases do projeto, não iniciando uma nova fase sem estar a anterior terminada, sendo que uma levava à outra, e por isso poderiam existir sempre alterações ao longo de todo o processo, aspeto que proporcionou o exercício do pensamento crítico, criativo e a promoção da autonomia.

Na fase de pesquisa e investigação, foram analisados diferentes exemplos (embalagens), num diálogo de experimentação e perceção para aguçar a curiosidade, feitas aulas de campo, em visitas a padarias típicas da vila.

O recurso às novas tecnologias foi importante no desenvolvimento do projeto, e esteve sempre presente em toda a intervenção, permitindo aulas interativas, quer pelo facto de possibilitar a pesquisa, quer pelo acesso a ferramentas de apoio disponibilizadas em rede.

“The process of making meaning is creative and involves the development of interpretive, as well as formal and technical, concepts and skills (Freedman,2003b, p.40).”

A fase de estudo e criação, constitui-se talvez como a mais difícil e prolongada. Foi preciso motivar para a criatividade, tendo um determinado objetivo funcional, e não livre ou arbitrário. O estímulo, passou pela promoção da linguagem crítica, criativa e funcional, auxiliando-os, fornecendo exemplos (visuais e físicos) e promovendo um ambiente propício à experimentação e ao diálogo.

Neste contexto, os alunos trabalharam em grupo, cooperando em equipa, de forma a promover, como refere Sousa (2003, p.222): a convergência dos esforços para a produção criadora (...), sendo o propósito final “a formação de uma personalidade criadora independente, desenvolvida no seio de um grupo voltado a atividades criadoras.”

Foi uma fase trabalhosa técnica e pedagogicamente, pois em todas as aulas teriam de existir evoluções, novidades e conquistas. Promover todos estes aspetos, tendo em conta o nível de escolaridade e maturação dos jovens, foi também um verdadeiro desafio ao nível da prática docente.

Na construção dos protótipos finais e painéis técnicos de apresentação, foi possível aplicar os conteúdos ao objetivo real, ou seja, os conhecimentos acerca da apresentação técnica

de objetos: planificação, projeções ortogonais e axonometrias. Ao testarem o protótipo final, ainda que tivesse sido apenas construído em cartolina, os alunos perceberam e avaliaram as suas limitações e funcionalidades, e puderam justificar e formalizar a sua opinião.

Para finalizar todo o processo, e apresentar o projeto à comunidade escolar, foi trabalhada a comunicação e a identidade visual, e os alunos desenvolveram propostas de logótipos para as embalagens criadas, com base em frases que desenvolveram na disciplina de Português. Foram escolhidos dois desenhos para identificação visual de todas as embalagens, conseguindo-se deste modo, uma coleção.



Fig. 5, 6 e 7 Fases do trabalho de criação de saco para pão inspirado na forma do “pão com cabeça.”

4.4.2 Unidade Didática – Módulo/Padrão e Padrões alentejanos

“Em cada função criativa sedimentam-se certas possibilidades, ao se discriminarem concretizam-se (Ostrower, 2008, p.26).”

A abordagem pedagógica, à unidade didática módulo/padrão, na turma do **7ºano**, possibilitou uma ação mais direcionada à relação com a obra de arte, estendendo-se, numa primeira instância, por um percurso metodológico ao nível do diálogo com a obra de arte, com base nos objetivos: investigação, contextualização e produção.

Atendendo à pertinência destas ações para o desenvolvimento dos trabalhos com os alunos, procurámos que o acesso à obra de arte fosse ainda sustentado pelos domínios expressos para as AE, que foram sendo definidas na medida das ações estratégicas e no desenrolar dos processos. Como já referido, o nosso trabalho pedagógico, procurou centrar-se na flexibilidade

de que podíamos usufruir, e nesse sentido, não intentávamos cumprir metas ao nível curricular, mas sim, cumprir o objetivo de impulsionar aprendizagens integrais que relacionassem transversalmente experiências, vivências com os conteúdos a abordar, sem, por isso, considerar qualquer planificação fechada ou estática.

Existindo ainda, o propósito de assumir o papel investigativo ao longo de toda a experiência em PES, foi também importante compreender a metodologia de investigação-ação, que nesta ordem nos deu alento.

Com efeito, pretendeu-se desenvolver a linguagem plástica, por parte dos alunos, centrada na exploração dos elementos visuais. Na fase introdutória da primeira proposta de trabalho, conduzimos as aprendizagens através da obra de Eduardo Nery, marcada com influências de diferentes estilos artísticos na pintura, e intervenções ao nível das comunidades, com presença de peças de arte e azulejaria. Trata-se de um memorável exemplo ao nível da criação de módulos bi e tridimensionais, que exibem padrões criativos, muito gráficos e cromáticos.

De modo a conseguir esta aproximação às artes visuais no panorama português, procurámos desenvolver as aprendizagens, contextualizando e estudando a obra, fazendo referência os estilos, e movimentos artísticos, conjunturas socioculturais, etc, como motivação à criação. Ainda neste contexto, ao promover-se o diálogo para descrever, interpretar, julgar as propriedades técnicas e qualidades visuais da obra, os alunos puderam apreciar a obra de arte de forma a compreenderem, o seu significado e o valor. Foram também convidados a formular opiniões e julgamentos sobre a obra, de modo reflexivo.

Ainda que não tenhamos dedicado muito tempo a estes aspetos mais teorizados, constatamos que foram momentos de grande riqueza cognitiva, momentos propícios à troca de ideias e considerações, espaços abertos ao treino da capacidade crítica, das habilidades de síntese, e da apreciação estética, entre outras situações.

A produção de arte, que consistiu na primeira proposta de trabalho desta unidade didática, foi feita com base nestes primeiros exercícios de análise, de forma a motivar as aprendizagens e promover a criatividade. Já nesta fase, os alunos adquiriram competências, desenvolveram ideias e esboços, e aprenderam técnicas para produzir as suas próprias obras de arte originais. Neste âmbito foram conduzidos a teorizar um problema a resolver, familiarizando-se, também com a metodologia projetual, como método orientador do processo criativo e da autonomia.

As outras propostas de trabalhos desenvolvidos com esta turma, tiveram na sua base um pouco desta essência, contudo o objeto de estudo não foi a obra de arte clássica, mas sim as mantas alentejanas, artefactos da cultura regional, exemplares do património cultural local.

Síntese das propostas de trabalho no âmbito da unidade curricular:

1ª proposta de trabalho: Criação e organização de painéis visuais, individuais e em grupo com base na obra de Eduardo Nery.

2ª proposta de trabalho: Análise e desconstrução da manta alentejana: Criação de painéis com bi e tridimensionalidade.

3ª proposta de trabalho: Organização e participação no workshop: impressão de padrões alentejanos.

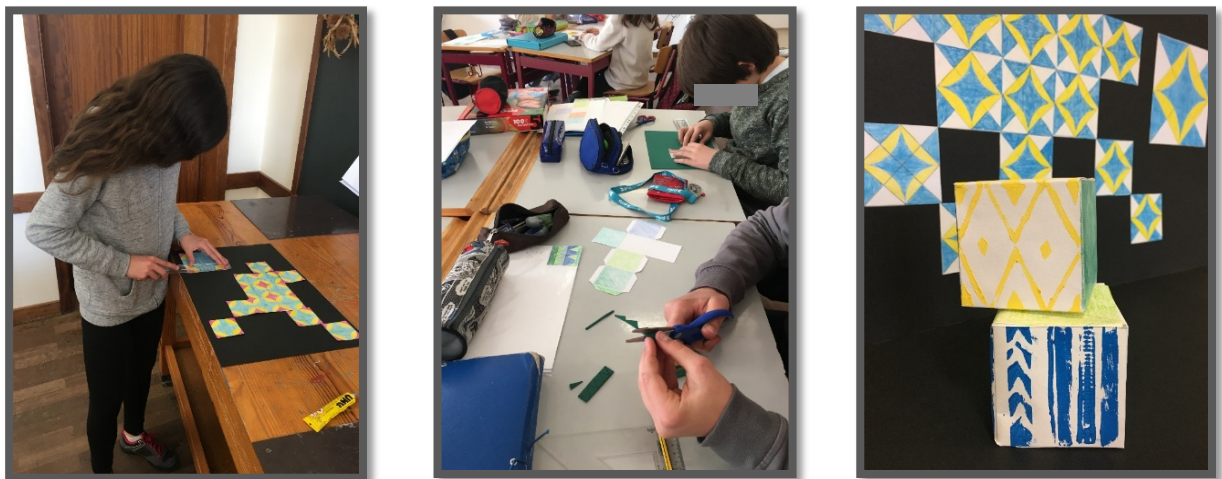


Fig. 8, 9: Desenvolvimento de trabalhos pelos alunos da turma 7ºB.

Fig. 10: Trabalho final relativo aos dois momentos propostos.

4.5 Trabalhos de projeto e projetos interdisciplinares

“(...) the essencial role of the arts is transforming education, but also with useful strategies for communicating across differences, engaging and persisting in spite of frustration and difficulty, and envisioning and creating innovative solutions to the challenges of our shared future.”

(Hetland et. al, 2013, p.vi)

A tomada de consciência que o professor das artes visuais pode ser o elo de ligação às outras disciplinas, quer pelo conhecimento científico específico, quer pelos saberes transversais que veicula por conta da sua relação estreita com a arte, foi um dos fatores motivacionais, que levaram à implementação de trabalhos de projeto contextualizados em projetos interdisciplinares, que integraram o ponto fulcral na experiência da PES pela mobilização de pesquisas ao nível conceitual, teórico e prático, aspetos consubstanciados no presente ensaio.

As aprendizagens essenciais para a Educação Artística, definidas no currículo nacional do Ensino Básico (2018), para a disciplina de Educação Visual, apontam para intervenções pedagógicas que promovam trabalhos de projeto envolvendo, a turma, a escola e a comunidade, em ações práticas e experimentais que integrem transversalmente conteúdos de várias disciplinas, evidenciando a “Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; e Experimentação e Criação,” como domínios a explorar em artes visuais. A estes domínios articulam-se os processos artísticos e tecnológicos com as circunstâncias culturais, históricas, sociais e políticas.

São estes os contextos propícios às aprendizagens transversais, com um propósito aplicável à realidade, envolvendo a comunidade escolar e o meio envolvente. O professor, ao propor projetos e atividades, também assume uma postura de investigador, uma vez que, organiza, executa, planifica e analisa estas iniciativas. Por ser este o mote do nosso estudo, a nossa intervenção em PES centrou-se na criação de projetos interdisciplinares e transversais com as duas turmas, onde foram promovidas atividades que englobaram, aulas de campo, pequenas visitas de estudo, workshop aberto à comunidade, mostra de trabalhos, e presença no colóquio, entre outros. Estas atividades, tiveram relação direta com os conteúdos a lecionar nas unidades didáticas, estando previstas em planificação.

Atendendo à temática escolhida – abordagens interdisciplinares ao património cultural local - foram desenvolvidos em contexto da PES as seguintes iniciativas:

Trabalho de projeto 7ºB: Descobrir e imprimir padrões alentejanos

- Workshop aberto à comunidade educativa.
- Aulas de campo
- Mostra de trabalhos final e Colóquio “...Das nossas raízes”

Projeto Interdisciplinar: “...Das nossas raízes”

Disciplinas envolvidas: Educação Visual, Matemática, Português e Laboratório de Física e Química e Ciências da Natureza.

Trabalho de projeto 9ºA: Design de embalagens sustentáveis para o pão alentejano e bolos regionais:

- Visitas de estudo às padarias típicas;
- Organização da mostra de trabalhos
- Aulas de campo
- Mostra de trabalhos final e Colóquio “...Das nossas raízes”

4.5.1 Trabalho de projeto 7ºB: Descobrir e imprimir padrões alentejanos

Quando em reunião de Departamento de Expressões, foram solicitadas propostas para atividades no âmbito das artes visuais a desenvolver no dia aberto à comunidade – Dia do Agrupamento de Escolas de Cuba, consideramos que seria interessante, propor um workshop, no qual os alunos pudessem transmitir os conhecimentos adquiridos aos colegas de outras turmas, aos professores de outras disciplinas e em suma a toda a comunidade local. Esta proposta foi debatida com o professor orientador, que também achou interessante e concordou, pois, a iniciativa comungava a tipologia de atividades pretendidas para as comemorações desse dia. Abrir as salas, trazer os pais à escola, e desenvolver atividades no âmbito de cada disciplina, promovendo a experimentação e conhecimento de uma forma mais lúdica e criativa, era o esperado para aquele dia comemorativo.

De forma a trabalhar paralelamente com as duas turmas, as questões relacionadas com o património local e com o contexto cultural dos alunos, conduzindo as práticas pedagógicas no sentido do seu conhecimento, valorização e proteção, procuramos aliar, mais uma vez os conteúdos didáticos a esta temática, de modo a atingir o mesmo objetivo com as duas turmas.

Esta atividade proposta para a turma do 7ºano, centrou-se mais ao nível da disciplina, tendo sido, contudo, esboçada e programada de modo a relacionar-se, de alguma forma, com o trabalho de projeto desenvolvido com a turma de 9ºano. Esta iniciativa, contextualizada na UD sobre o módulo e padrão, teve como objetivos: explorar os padrões das mantas alentejanas (formas, geometrias, repetições, translações, etc), desconstruindo-as e retirando os elementos geométricos mais característicos, de modo a criar novas estruturas visuais, recorrendo à paleta de cores tradicionais; contextualizar a linguagem plástica centrada na exploração de elementos

visuais; fazer uso de diferentes técnicas pictóricas; e ainda, planificar e construir formas tridimensionais.

Outro dos desafios, foi explorar uma técnica de impressão manual, e desta feita, criar carimbos a partir de cartões e cartolina eva, com o intuito de reprodução dos elementos geométricos em papel, tendo como objetivo final a criação de painéis em grupo. Em sala de aula, as experimentações foram bem-sucedidas, pois cada aluno criou um ou mais carimbos, e o resultado foi muito interessante tanto ao nível criativo e plástico, como ao nível da experimentação.

Para além desta abordagem, promoveu-se um pequeno estudo ao nível da história deste artefacto, assim como a sua importância na tradição e património alentejano.

Do ponto de vista pedagógico, este projeto teve uma componente mais plástica, assim como uma intenção comunicativa e interativa, na medida em que foi proposto aos alunos que transmitissem os conhecimentos adquiridos em sala de aula, e que fossem eles a mostrar como se faz, organizando e promovendo o workshop aberto à comunidade. O facto de trabalharmos o património e a cultura local, foi também um ponto interessante, explorado neste contexto que se relacionou com a própria comunidade.

Neste workshop, foram construídos diferentes carimbos, uns abordando a temática central, outros, temas mais livres. O resultado foi um painel com diferentes registos plásticos, ideias e expressões, sendo utilizado para decorar e contextualizar a mostra de trabalhos, das duas turmas, no fim do ano letivo. Esta turma criou também os padrões impressos nas etiquetas para os protótipos desenvolvidos por a turma de 9ºano.

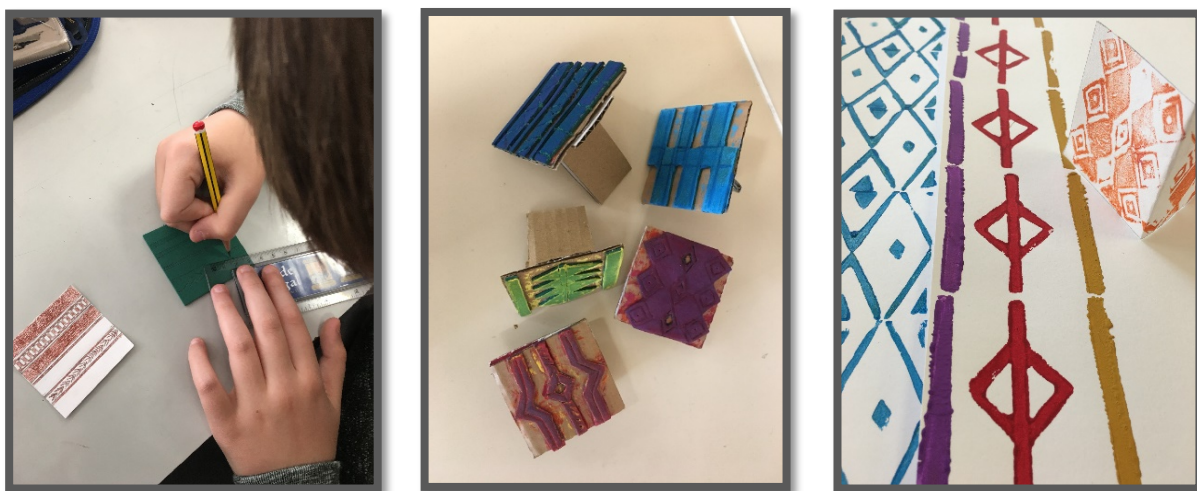


Fig. 11, 12 e 13: Construção de carimbos, com base nos elementos geográficos marcantes das mantas alentejanas e recriação de padrão com as geometrias conseguidas.

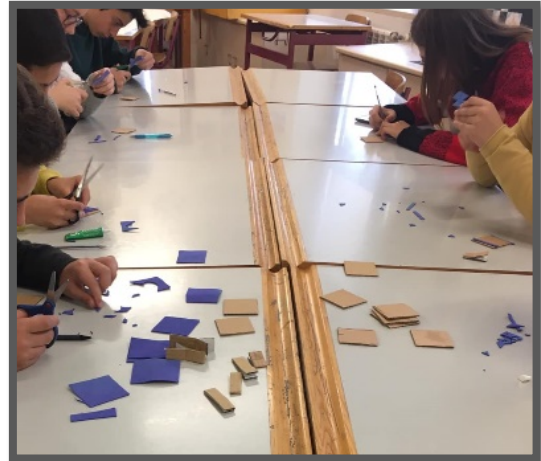


Fig. 14: Cores tradicionais alentejanas. | **Fig. 15:** Manta tradicional alentejana.

Fig.16 e 17: Desenvolvimento do workshop da turma 7ºB: Descobrir e imprimir padrões alentejanos.

4.5.2 Projeto Interdisciplinar 9ºA: “...Das nossas raízes”

“This method of interdisciplinary teaching, allowing students time for primary research on projects, nurtures individual expression that is often missing in elementary art education.” (Suraco, 2006, p.25)

Para além do incentivo ao estudo criativo estético e funcional das embalagens para o pão alentejano e bolos típicos, a disciplina de Educação Visual, foi a promotora deste projeto que para além de procurar estimular o conhecimento de questões relacionadas com o património e com a comunidade, tradição/inação, teve como propósito promover a interdisciplinaridade.

Como temos vindo a justificar ao longo de toda esta exposição, a interdisciplinaridade constitui-se, do ponto de vista operacional, como um importante instrumento para a promoção de um trabalho de projeto, que deve começar pela sua planificação de forma a reunir condições para ser realizado. Sendo por isso pertinente, que a interdisciplinaridade seja propiciada tanto no seio das aulas como nas relações didáticas com outras disciplinas.

Numa perspetiva educativa unificadora de diversos conhecimentos, procurou-se a cooperação entre os colegas do conselho de turma, analisando quais as disciplinas que pelas suas particularidades poderiam envolver-se neste estudo sobre o património local, partindo da necessidade educativa neste sentido.

Tendo em conta que os projetos interdisciplinares se “afirmem e desenvolvam através de questões estruturantes que estimulem o contacto e o trabalho com o património de saber e de saber-fazer de várias disciplinas”, como argumenta Cosme (2018, p.16), existiu neste contexto a necessidade de aliar a este projeto, disciplinas cuja área de conhecimentos pudessem contribuir, para a proximidade com a cultura da comunidade local, ou que se aliassem ao desenvolvimento dos trabalhos com os alunos na prática.

Desta feita, na disciplina de Ciências Naturais e Física e Química, os alunos investigaram os processos de fermentação em laboratório (entre outros) inerentes à confeção destes produtos regionais, de modo a conhecê-los na sua essência, aliando estes conhecimentos aos adquiridos mediante as visitas de estudo às padarias típicas, onde puderam ver como se fabricam (de modo artesanal) os produtos típicos: Pão e bolos regionais.

Na disciplina de Matemática, os alunos calcularam e determinaram a área dos protótipos criados em Educação Visual e puderam refletir sobre a quantidade de material (área da superfície) necessário para a produção de cada embalagem, de forma a otimizar o custo de produção. Foi um exercício que aliou os conhecimentos científicos de cada disciplina.

No âmbito da disciplina de Português, os alunos trabalharam a comunicação, pequenos textos (slogans) direcionados à promoção (publicidade) deste património cultural. No âmbito da disciplina de Inglês, propôs-se a tradução de receitas típicas do pão, popias, bolos secos e bolos folhados, e por fim, na disciplina de História, os alunos abordaram o contexto histórico-cultural da época, em que foram criados estes produtos que chegaram até aos nossos dias através das tradições, e que, fazem parte do nosso património cultural.

As atividades a desenvolver e conteúdos a lecionar, no âmbito deste projeto, em cada disciplina, foram devidamente planificados em documento comum, sendo o mesmo anexado às atas das reuniões.

A organização do colóquio e da mostra de trabalhos final, assim como, as visitas de estudo às padarias do concelho já programadas, ficaram a cargo da disciplina de Educação Visual, sendo que as restantes disciplinas disponibilizaram as suas aulas para este efeito, caso fosse necessário.

O projeto foi desenvolvido ao longo do 2º e 3º período letivos, (este último muito curto), tendo sido atingidos a maioria dos objetivos propostos mediante a planificação das atividades.



Fig. 18, 19, 20 e 21: Visitas de Estudo às padarias típicas do Concelho de Cuba.

Fig. 22: Pão com cabeça alentejano.

Fig. 23: Forno a lenha tradicional.



Fig. 24 e 25: Workshop de confeção de biscoitos típicos.



Fig. 26 e 27 Mostra de trabalhos finais. | Trabalhos desenvolvidos no âmbito das disciplinas de Ciências, e Física e Química, sobre a fermentação.

4.5.3 Mostra de trabalhos conjunta e colóquio: “...Das nossas raízes”

“The greatest gift one people can give to another is to share their culture. One of the most revealing ways that we do this is through the arts. Cultural artifacts breath their origin. They tell us who we are and who they are.” (Fowler, 1996, p.13).

O final da experiência letiva em PES, foi marcado pela organização e montagem da exposição dos trabalhos dos alunos, desenvolvidos em todas as disciplinas implicadas no âmbito do projeto interdisciplinar da turma do 9ºano, onde se aliaram os trabalhos desenvolvidos pelos alunos da turma do 7ºano na disciplina de Educação Visual, que foi a principal dinamizadora de todas as iniciativas.

Nas aulas destinadas à organização e montagem da exposição, os alunos foram intervenientes, envolvendo-se no processo, veiculando a sua opinião e trabalhando em equipa.

O colóquio também com o nome “... Das nossas raízes” contou com a presença de duas convidadas, também elas docentes na área das artes visuais, mas com carreiras paralelas e projetos desenvolvidos no âmbito da defesa e proteção do património. Foi promovido um debate agradável com os alunos, e apresentada uma variada mostra de exemplos de trabalhos de outros jovens, com uma interessante abordagem “... se não conhecer, não posso amar e proteger.”



Fig. 28: Mostra de trabalhos da disciplina de Educação Visual.



Fig. 29: Mostra de trabalhos da disciplina de Educação Visual: Caixas para bolos típicos.



Fig. 30: Colóquio “...Das nossas raízes.”

4.6 Estratégias e metodologias de ensino

“Teaching is the act of passing on information for learning and this may be accomplished in a variety of ways. It may be exemplified by the style of delivery and attention to learners’ needs that one uses on a regular basis. These include the interactions of students and teacher with respect to methods used and techniques employed for learning (Shiering 2015, p.3).”

As estratégias de ensino que procurámos definir, atendendo ao perfil das turmas e à forma como se relacionavam com a disciplina de Educação Visual, centraram-se nos objetivos a atingir por meio da contextualização e compreensão da arte como construção cultural e social, assim como, nas propostas de ensino por trabalhos de projeto, entendendo a interdisciplinaridade como um caminho possível e significativo no ensino das artes visuais.

Procurámos analisar e justificar com base na abordagem às fases da metodologia de *Design*, a implementação de trabalhos de projeto e projetos interdisciplinares que promovam a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação, a colaboração e cooperação entre os pares, ou seja, as habilidades cognitivas e sociais.

Neste caminho, para além da aproximação à metodologia projetual, procurou-se mobilizar as aprendizagens por meio das experiências e das vivências (contextualizadas) atendendo sempre à prática e associação dos conceitos experimentação - criação, elementos essenciais à produção artística.

Considerando os conteúdos a lecionar, delineados na planificação das unidades didáticas em acordo com a planificação anual da disciplina, o objetivo centrou-se em desenvolver a criatividade dos alunos, a abordagem à obra de arte e artesanato (7ºano), explorando os elementos estruturais da linguagem plástica, e ao *Design*, tendo em conta conceitos inerentes de projeto/objeto (9ºA).

Em todas as unidades didáticas lecionadas foi dado ênfase, à prática do desenho, como ferramenta essencial à construção do pensamento visual, essencial a toda a linguagem plástica, importante ao desenvolvimento da expressão pessoal, e à criação do hábito de observação, análise e gosto pela precisão. A prática do desenho é uma ferramenta, contributiva para a investigação visual das formas, dos volumes e geometrias assim como para a sua representação no espaço. Tendo em conta as temáticas e desafios propostos, o incentivo ao desenho (esboço, geométrico e técnico) e à exploração cromática tiveram como finalidade fornecer meios, para reprodução de ideias e conceitos que poderiam ser aplicados à vida prática, promovendo

também desta forma, uma melhor compreensão da realidade (embalagens e recriação de padrões).

“O desenho é provavelmente a forma de expressão que sintetiza melhor a nossa relação com o mundo. Ele permite-nos, com a elaboração mental, o desenvolvimento de ideias e a descoberta do que ainda desconhecemos de nós mesmos.” (Carneiro, 2001 p.34)²³

Em ambas as unidades didáticas, houve sempre a preocupação de se explorarem as capacidades expressivas e comunicativas de cada aluno, de forma individual e em grupo, onde o trabalho em equipa e a cooperação entre pares foi sempre motivada, sendo por esta ordem também estimulados o pensamento crítico e criativo.

Procuramos não ser céleres, não pressionar os alunos, preocupámo-nos antes, em incluir e integrar o máximo de conhecimento que se podia aliar aos temas, de forma flexível e consciente, pois flexibilizar não é facilitar. De facto, esta frase, é corriqueira e expressa com frequência nos ambientes educativos, contudo, a sua aplicação na prática nem sempre é efetiva ou viabilizada.

No que diz respeito às aprendizagens artísticas, onde a criatividade não foi negligenciada, antes a força motriz no desempenho dos alunos, é preciso tempo, espaço e empenho, principalmente com os alunos do ensino básico, pois é necessário ter em conta diversos valores, como a idade, o grau de maturidade, entre outros. As palavras de Medeiros (2002) ajudam-nos nessa reflexão:

A criatividade não aparece ao acaso, apesar da espontaneidade ser uma das formas da sua expressão. A criatividade exige tempo, esforço e treino e uma grande margem para a singularidade que cada um é, de facto. Reconhecer isto e agir em conformidade é fundamental para despertar a criatividade em ambientes educativos. (Medeiros, 2002, p.72)

Foi desta forma que nos esforçámos por potenciar um sistema de trabalho, de modo a inculcar nos alunos, práticas e hábitos metodológicos orientando para a investigação teórica, visual e prática, procurando educar para a criatividade, flexibilizando atividades rotineiras, e

²³ Citado em: Tavares P. (2009). O desenho como ferramenta universal. O contributo do processo do desenho na metodologia projetual. *Revistas de Estudos Politécnicos*, vol. VII, nº2. pg.7-24.

apostando na promoção da capacidade de análise e de síntese. Promovemos a comunicação para transmitir ideias, adestrando a resiliência perante as diferentes propostas e adversidades.

O diálogo e a comunicação foram sempre assegurados, na promoção e organização dos ambientes educativos, como nos sugere Eisner (2002), bem como, a promoção de iniciativas e atividades que estimulassem novos modos de pensar, criticar e agir de forma a sustentar a vontade para as aprendizagens. Contudo, para a motivação da aprendizagem no espaço da sala de aula, tivemos sempre em consideração o contexto psicossocial do grupo-turma e a relação do professor com cada aluno e com o grupo. Consideramos que a motivação para a aceitação no seio do grupo de pares e as crenças do professor em relação a si próprio e à sua turma, são dos fatores interpessoais com maior relevância na orientação motivacional dos alunos.

Esta tomada de consciência, levou-nos sempre a elogiar o esforço e interesse dos alunos, promovendo meios e condições para que explorassem e desenvolvessem as suas capacidades expressivas, a par da estimulação constante do pensamento crítico e da criatividade.

Apoiados nas conceções de Dewey (1980) e Eisner (2002), tentámos potenciar as experiências, e a vivência das mesmas, onde o ver, o fazer e o expressar são dimensões que alcançam as ações de questionar, problematizar, instigar e refletir, aspetos que ao abrirem caminhos à reflexão impulsionam a criatividade e inovação.

4.7 Avaliação dos alunos

A avaliação como um processo que inevitavelmente valoriza o desempenho, é inerente, a outro ainda maior que é o processo de ensino aprendizagem que, por não ser também linear, deve ter ajustes permanentes (Jarmendia *et al.*, 2007).

A avaliação formativa, a priorizada como processo de avaliação em arte (Pimentel, 2009), deve, portanto, acompanhar todos os processos criativos, e estar aliada a uma educação construtiva de conhecimento. Contudo, refletindo sobre as dimensões que a avaliação abrange, é possível identificar o seu carácter subjetivo, pois não deixa de ser o reflexo de processos cognitivos, afetivos e relacionais (*ibidem*).

Considerando-se também que a autoavaliação, “consiste no juízo de valor que o aluno faz do rendimento educativo que obteve” (Carrasco, 1989, p.22) deve, por isso, promover-se uma precisão qualitativa das considerações do aluno sobre a sua própria formação e

aprendizagem, aspeto que remete também para o desenvolvimento da sua autonomia, na medida em que o vai responsabilizando acerca das suas próprias ações e conceções (ibidem).

As avaliações feitas aos processos de ensino aprendizagem dos alunos, das turmas em questão, tiveram como ponto de partida os critérios de avaliação definidos para a disciplina, como referência para a definição de parâmetros. Procurámos avaliar de forma contínua e metódica, dando ênfase aos processos criativos e à evolução manifestada pelos alunos, ao longo do desenvolvimento dos projetos. As aptidões (conhecimentos, competências e capacidades), assim como as atitudes e valores foram os domínios propostos para avaliação e autoavaliação, sendo os mesmos entendidos como evolutivos e apresentados aos alunos durante a primeira abordagem à proposta de trabalho.

Dentro do domínio das aptidões foram objetos de avaliação: a aplicação e compreensão dos conhecimentos; o rigor na realização de tarefas e aplicação de técnicas; os processos criativos e investigativos (dentro e fora da sala de aula / registos / esboços experimentais, resolução de problemas); e a estética e qualidade do trabalho. Este último ponto, é o menos cotado, pelo facto de se considerar, que ao nível do ensino básico, os processos são mais importantes para aquisição de conhecimentos, do que propriamente o produto final.

No que diz respeito ao domínio das atitudes e valores, foram considerados três aspetos: Participação na aula e empenho pelas tarefas proposta; respeito pelas regras de sala de aula e presença nas aulas com o material necessário. A todos estes pontos, foram atribuídas percentagens dentro da margem estipulada para os domínios sujeitos a avaliação. Os níveis de avaliação para o ensino básico regular, apresentam os seguintes intervalos:

Terminologia	Fraco	Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bastante	Excelente
Níveis	1	2	3	4	5
Intervalos	0 -19%	20-49%	50 -69%	70 -89%	90 -100%

Tabela 1. Níveis de avaliação para o ensino básico.

No final de cada unidade didática, os alunos foram convidados a escrever uma pequena memória descritiva e reflexiva sobre os trabalhos desenvolvidos, ou a preencher uma ficha de autoavaliação. Neste aspeto, de forma a conseguirmos retornos diferentes optámos por utilizar a memória descritiva na turma de 9ºano, pelo facto de se tratar de um projeto de *Design*, e à

turma de 7ºano foi aplicado um questionário de autoavaliação que incidiu nos domínios de avaliação que se apresentam

Tabela 2. Domínios de avaliação para a disciplina de EV, de acordo com o PASEB e as AE.

DOMÍNIOS DE AVALIAÇÃO			
Conhecimentos, competências e capacidades 7%:		Comportamento, atitudes e valores: 30%	
Capacidades específicas da disciplina	Capacidades transversais e áreas de competência do Perfil dos Alunos	Atitudes e valores específicos da disciplina	Atitudes e valores transversais e áreas de competência do Perfil dos Alunos
– Domínio da linguagem plástica e do vocabulário específico; – Domínio das diferentes formas de comunicação visual; – Domínio do saber científico, técnico e tecnológico.	– Linguagens e textos – Pensamento crítico e pensamento criativo; – Raciocínio e resolução de problemas; – Capacidade de pesquisa, organização e seleção da informação; – Sensibilidade estética e artística.	– Assiduidade e pontualidade; – Empenho e participação na aula; – Colaboração e postura na sala de aula; – Respeito pelas regras e normas;	– Relacionamento interpessoal; – Bem-estar, saúde e ambiente; – Desenvolvimento pessoal e autonomia; – Presença nas aulas com o material necessário.

Tabela 3. Proposta de critérios de avaliação para Unidade Didática.

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO VISUAL CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO Turma: 9ºA	
UNIDADE DIDÁTICA: Projeto de Design de Embalagens (Representação técnica de objetos/axonometrias/m.europeu)	DURAÇÃO: 10 aulas de 90 min. 2ºPeríodo letivo
Domínio das aptidões/conhecimentos e capacidades:	70%
Processos criativos e investigativos (resposta ao desafio colocado)	20%
- Aplicação e compreensão de conhecimentos	20%
- Rigor na realização das atividades: técnicas	15%
- Estética e qualidade visual do trabalho (produto final)	15%
Domínio das atitudes e valores:	30%
- Respeito das regras de sala de aula	10%
- Participação na aula, e empenho nas tarefas propostas	10%
- Presença nas aulas com o material necessário	10%

5ºCAPÍTULO: Análise de resultados

5.1 Análise aos questionários de diagnóstico

A implementação de um questionário de diagnóstico às turmas 7ºB e 9º A, teve como principal objetivo conhecer com mais profundidade os interesses destes alunos, o conhecimento que tinham em arte, e a forma como se relacionavam com a disciplina de Educação Visual.

Não sendo de carácter avaliativo, foi útil ao nível informativo pois permitiu obter considerações e expectativas dos alunos acerca da disciplina, aspeto que auxiliou a criar as condições necessárias à planificação do processo de ensino aprendizagem.

A construção do questionário, foi feita através de um conjunto de cinco perguntas de carácter aberto, tendo sido aplicados, aos alunos, no início do ano letivo, no período de observação letiva.

A análise destes questionários, fazendo referência ao quadro 1 -turma 7ºB, e quadro 2 turma 9ºA (ANEXO IV), revelou que existem de facto diferenças entre as duas turmas, sendo que a turma de 7ºano, regista menos respostas negativas às questões relacionadas com o conhecimento em arte, pensamento criativo, e gosto pelo desenho ou hobbies criativos.

Grande parte dos alunos desta turma, também considerou a disciplina de EV, importante para a sua formação, fazendo referência à importância do desenho, tendo como objetivos a sua melhoria: “(...) as minhas expectativas são aprender a desenhar melhor, elaborar trabalhos com guaches e fazer tudo melhor.”; “Aprender a desenhar e usar melhor a régua.”

Também foram os alunos que expressaram mais a sua opinião, e deram respostas mais variadas, colaborando com vontade. Quase todos os alunos também conseguiram enumerar nomes de pintores, destacando-se os nomes de: Pablo Picasso, Paula Rego e Leonardo da Vinci.

Nesta primeira análise, foi possível perceber que o grupo turma, se encaixava num quadro motivacional positivo e favorável, sendo que esta maioria revelou ter boas expectativas para a disciplina por estar a contar, vir a desenvolver, “desenhos e trabalhos de melhor forma.”

No que respeita à turma do 9ºano, os dados recolhidos revelaram um contexto diferente ao nível do interesse e motivação para com a área das artes visuais. Grande parte dos alunos revelou não praticar desenho nem nenhuma atividade criativa, respondendo que não se consideravam criativos ou inventivos. Contudo, revelaram grande interesse pelas novas tecnologias (internet), mas baixas expectativas em relação à disciplina de EV, sendo que, grande parte dos alunos não a consideraram importante para a sua formação. Esta turma, foi uma das que

prestou provas de aferição à disciplina de EV no ano letivo transato (2017/18), tendo-se evidenciado que ao nível do domínio raciocinar/criar, a média encontrava-se abaixo da nacional. No entanto o mesmo relatório mostra que ao nível dos domínios cognitivos conhecer/reproduzir e aplicar/interpretar, os resultados são muito satisfatórios posicionando-se muito acima da média nacional. Contudo, preocupou-nos a valoração da disciplina de EV, expressa pelos alunos. Nesse sentido, tentámos trabalhar para inverter esse quadro, tendo este diagnóstico, auxiliados na busca de práticas e didáticas que subvertessem estas considerações.

5.2 Análise descritiva dos dados observados no desenvolvimento da Unidade Didática ‘módulo padrão’ e ‘Padrões Alentejanos’

Neste ponto, analisaram-se os dados obtidos no âmbito do desenvolvimento desta Unidade Didática, resultantes das atividades letivas que tiveram como enfoque principal o processo criativo dos alunos, a relação entre os pares e a cooperação entre o grupo turma, assim como, as dinâmicas dos processos de ensino aprendizagem. A avaliação formativa e autoavaliação dos alunos, compreendeu-se como outro método de recolha de dados relativos ao seu desempenho e às competências adquiridas.

A observação participativa e os dados recolhidos através do questionário diagnóstico, facultaram-nos algumas diretrizes no sentido da programação da nossa ação didática, tendo em conta a dinâmica do grupo turma, assim como, os perfis individuais. Ao constataremos que grande parte dos alunos desta turma, mostrava interesse pelas atividades, as mesmas foram programadas no sentido de manter e melhorar este quadro motivacional, de forma a sustentar o pensamento criativo e a autonomia. Neste sentido, foram apresentadas aos alunos, diferentes propostas de trabalho.

Esta UD referente aos conteúdos ‘módulo/padrão’ e ‘padrões alentejanos’, foi desenvolvida ao longo de dez blocos de noventa minutos, durante o segundo período letivo e a primeira proposta de trabalho promoveu a criação e organização de painéis visuais com base na obra de Eduardo Nery.

A investigação e análise da gramática visual dos padrões naturais e artificiais, foi feita neste contexto, auxiliada por exposições interativas, onde foram abordados os conceitos significantes das estruturas modelares: Expressão: simetria/assimetria, regular/irregular,

estática/dinâmica; Ritmo: regular/irregular; uniforme/alterado; e, Organização espacial e visual (rotação, alternância e translação).

Os alunos trabalharam de forma cooperativa, pois a organização da sala permitia essa viabilidade, pelo facto de estarem distribuídos em grupos de quatro. Contudo, cada aluno, desenvolveu um trabalho individual, que passou pelas fases: de **pesquisa** (recolha e análise de imagens - acesso às TIC); de **estudo** (esboços, estudos de viabilidades, e experimentação: construção de módulo, sub módulo e padrão) chegando à fase de **criação e produção** (definição do caminho escolhido, criação e produção da ideia: criação rigorosa das estruturas modelares estudadas).

A segunda proposta de trabalho, centrou-se na abordagem ao património cultural local, para onde foram transportados os conhecimentos adquiridos com os exercícios anteriores.

Como já descrito, nesta proposta de trabalho os alunos, exploraram os padrões característicos mantas alentejanas (formas, geometrias, repetições, translações, etc), desconstruindo-as e retirando os elementos geométricos mais característicos, de modo a criar composições visuais, para aplicar em estruturas 3D (cubos e pirâmides), com recurso à paleta de cores tradicionais (ocre, azul índigo, vermelho). Esta segunda abordagem, terminou com o workshop organizado pelos alunos, para o dia aberto à comunidade da escola, último dia de aulas do segundo período letivo, sendo também a última atividade desenvolvida no âmbito desta UD.

Desta forma, após a conclusão de todas as atividades, e depois de uma pequena reflexão em torno dos trabalhos desenvolvidos e dos objetivos conseguidos, foi aplicada uma ficha de autoavaliação onde os alunos puderam avaliar a sua prestação, os conhecimentos que adquiriram e a forma como lidaram com os desafios criativos e técnicos.

A análise às fichas de autoavaliação dos alunos, expressa em quadro síntese (ANEXO VII), revela que ao nível do domínio do comportamento, atitudes e valores, a maior parte dos alunos consideraram ser assíduos e participativos (“sempre” e “muitas vezes”), revelando uma boa postura em sala de aula, e tendo cooperado positivamente com os pares e professora perante o desenvolvimento das atividades e tarefas, que também consideraram cumprir com sucesso.

No que diz respeito ao domínio dos conhecimentos, competências e capacidades, a maior parte dos alunos afirmou dominar com facilidade os conceitos e vocabulário da disciplina, tendo aplicado e desenhado com sucesso e rigor os exercícios propostos. Os alunos declararam também, na sua maioria, que foram organizados e que desenvolveram as atividades

de forma autónoma, tendo apenas dois alunos assinalado níveis de “satisfaz” e “não satisfaz”, neste ponto. No que diz respeito às conceções acerca do desenvolvimento criativo e capacidade de raciocínio, grande parte dos alunos considerou ter progredido ao nível “muito bom” e “bom”, sendo que, apenas dois alunos, colocaram as suas prestações ao nível satisfatório.

Associando os dados obtidos no âmbito da autoavaliação dos alunos, à prática de uma avaliação que procurou privilegiar as aprendizagens através da perspetiva formativa, foi possível entender que grande parte dos alunos desta turma, progrediu ao nível criativo e autónomo, pois ainda que o tenham feito de diferentes modos e em diferentes tempos, todos os alunos conseguiram desenvolver composições visuais, significativas e equilibradas de acordo com os enunciados e objetivos propostos. Desta forma, foi possível que todos desenvolvessem competências ao nível do desenho rigoroso, através da construção de figuras geométricas e da aplicação do conceito de estrutura modular.

No contexto de toda a experiência criativa resultante do processo de ensino aprendizagem, os alunos conseguiram utilizar os conceitos específicos da comunicação visual com intencionalidade e sentido crítico, veiculando opiniões sobre o que criaram e investigaram ao nível formal, conceptual e estético. Também a relações entre os pares e a cooperação entre o grupo turma, foi muito positiva, observando-se a conquista de autonomia individual, sendo esse aspeto notório perante todas as atividades desenvolvidas. As atividades que contextualizaram as aprendizagens (mostra de trabalhos final e do workshop), permitiram ainda, intervir na comunidade escolar e reconhecer o importante papel das artes na sociedade.

5.2.1 Análise dos questionários aplicados aos alunos - 7ºB

No âmbito desta pesquisa e atendendo à pertinência da resposta à nossa questão de origem, muitas das atividades letivas foram direcionadas para a questão da aproximação aos bens culturais locais, à ligação com a comunidade de onde os alunos são oriundos e ao desenvolvimento da sua identidade cultural. Ao considerarmos que todos estes aspetos podem ser viabilizados, através da educação visual e da capacidade interdisciplinar e transversal das aprendizagens em comunhão com a arte, sentimos a necessidade de perceber qual a opinião dos alunos sobre as experiências que lhes foram proporcionadas no âmbito desta abordagem didática. Neste sentido, foi aplicado um questionário final aos alunos, construído com base nos pilares estruturantes desta investigação que se relacionam com a promoção do pensamento

crítico e criativo, desenvolvimento da autonomia, educação para o património e aprendizagens transversais e interdisciplinares do âmbito ensino das artes visuais.

Procuramos, desta forma, fazer referência à frequência e diversidade de respostas qualitativas dadas pelos alunos, que contextualizaram os pontos em estudo. A observação dos dados conseguidos através dos questionários aplicados aos alunos, segundo as categorias referidas, encontra-se expressa num quadro em anexo a este trabalho (ANEXO V). A análise e seleção da diversidade das respostas, foi importante para perceber os *feedbacks* dos alunos em relação ao proposto.

Atendendo a estes procedimentos foi possível concluir que, no âmbito da educação para o património cultural local, todos os alunos consideraram que o envolvimento com esta temática e o desenvolvimento das atividades associadas, ajudaram a compreender melhor as suas tradições e a comunidade a que pertencem, pela possibilidade de estudar e recriar os padrões das mantas alentejanas, um objeto que todos conseguiram reconhecer e identificar. Na sua maioria, os alunos assumem ter feito diferentes aprendizagens tendo isso favorecido a sua aproximação aos bens culturais. Foi possível observar, que existiu uma clara identificação dos jovens com a temática e com a sua cultura: “(...) fiquei a conhecer novas coisas que não sabia sobre o meu património e sobre a origem da minha comunidade.”

No que diz respeito, à exploração deste tema no âmbito da disciplina de EV, todos os alunos consideraram que foi importante investigar e explorar este conteúdo, através de novas ideias e mediante a exploração formal dos padrões, tendo sido esse aspeto notoriamente referido: “Aprendi várias coisas sobre os nossos padrões e também várias formas de os representar.”

Os alunos também conseguiram fazer analogias entre os diferentes conteúdos, abordados, e compreender os significados, processos e intencionalidades dos objetos artísticos que criaram, tendo sido também possível identificar diferentes manifestações do património cultural local, e utilizar um vocabulário específico e adequado: “(...) devido a recriarmos este utilitário típico alentejano, exploramos melhor o nosso património cultural”; “(...) foi interessante, porque exploramos a geometria dos padrões”.

Relativamente ao desenvolvimento do pensamento criativo, os alunos expressaram maioritariamente, que conseguiram manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando conhecimentos e técnicas adquiridas. Realçam-se várias expressões idênticas, no que diz respeito a esta proposta de trabalho, onde foram explorados os padrões

geométricos das mantas alentejanas através da técnica de impressão com carimbos: “Este trabalho ajudou a desenvolver a minha criatividade. Gostei muito de carimbar e fazer o cubo”.

Com base na compreensão dos significados e intencionalidades dos objetos artesanais e artísticos, todos os alunos conseguiram criar modos de interpretação e transformar narrativas visuais, aplicando as aprendizagens transdisciplinares, na realização dos seus trabalhos: “Aprendi, a explorar cores, a trabalhar a criatividade e muitas coisas sobre o Alentejo.”

Muitas opiniões são positivas, no que concerne à “representação dos padrões alentejanos de outras maneiras”, o que nos ajuda a compreender que os alunos descobriram novas visões e entendimentos do mundo visual, e que foi possível trabalhar o raciocínio e o pensamento crítico, criativo e a autonomia, tendo também a maioria dos alunos afirmado não ter sentido dificuldades na elaboração dos seus trabalhos.

Todos estes jovens concordaram que as aprendizagens artísticas eram essências para a compreensão e entendimento do património cultural, voltando a considerar, na sua maioria, que a disciplina de EV era importante para a sua formação: “(...)o que aprendo em EV não aprendo em nenhuma outra disciplina”;; “ (...) com tudo isto adquirei novos conhecimentos, como saber ser mais criativo e autónomo.”

5.3. Análise descritiva dos dados observados no desenvolvimento Unidade Didática ‘Design de Embalagens para o Pão alentejano e bolos típicos’

No âmbito da disciplina de EV, ao ser proposto um projeto de trabalho com abordagem à criação e *Design* de embalagens sustentáveis para o Pão alentejano e bolos regionais, pretendeu-se que os alunos desenvolvessem competências básicas ao nível da metodologia de trabalho de projeto, sendo capazes de compreender o conceito de forma/função, e de manipular e construir formas tridimensionais – protótipos – representando-os mediante o sistema triédrico de projeções ortogonais – método europeu – e perspetiva convencional – isométrica.

Importa referir, que antes de se propor o tema-problema e as orientações para o desenvolvimento das etapas do projeto, houve lugar para a aproximação aos conteúdos específicos, através de exercícios em sala de aula que forneceram as bases para o desenvolvimento dos trabalhos. Nesta fase introdutória, foram também explorados com os alunos, os conceitos de design, funcionalidade, estética e sustentabilidade.

Ao dar a conhecer a metodologia projetual, sugerindo a resolução criativa de um problema por etapas de desenvolvimento até chegar à sua solução, foram ainda debatidos, os conceitos de investigação, *brainstorming*, imaginação, criatividade e autonomia.

Como já referido, para além do incentivo ao estudo criativo, estético e funcional das embalagens, ponto fulcral desta UD, foi possível aliar outros conhecimentos através da investigação da história destes produtos, realizada por meio de diferentes pesquisas, sendo que, a mais considerada pelos alunos foi a resultante das visitas de estudo às padarias tradicionais: “Fizemos duas visitas a padarias e isso ajudou-nos muito a conhecer estes produtos de forma a melhorar a nossa caixa.”

Os dados que aqui pretendemos apresentar e analisar descritivamente, referem-se às considerações por os alunos redigidas, após terminarem os seus projetos. Através da memória descritiva e reflexiva, os alunos conseguiram descrever os seus processos criativos, a forma como se envolveram nos desafios, e a opinião acerca dos trabalhos que desenvolveram.

Desta forma, a avaliação formativa em conjunto com esta reflexão final dos alunos, compreenderam-se, como métodos de recolha de dados, relativos ao seu desempenho e às competências que adquiriram em toda esta experiência.

Todos os alunos conseguiram analisar os processos que desenvolveram e, ainda que nem todos fundamentassem as suas ideias de maneira clara, foi possível perceber que se preocuparam com a funcionalidade dos objetos que criaram, assim como, com a utilização do desenho técnico, e compreensão do método europeu e da representação em perspetiva:

“(…) A realização da embalagem levou-nos a pôr em prática vários modos de representação de desenho com o método europeu, a planificação e a perspetiva (…) Pensamos em fazer uma embalagem com forma de um cubo, que abria como um cesto de piquenique (…) no fim acho que a embalagem ficou boa e funcional.”

Grande parte das reflexões dos alunos, fazem também alusão às etapas de desenvolvimento dos projetos, sendo evidente a sua compreensão acerca da estruturação e avaliação do problema, assim como, a preocupação na procura de soluções para o desenvolvimento do projeto propriamente dito, sendo a sua finalidade a construção dos protótipos.

Desta forma, as etapas da metodologia de projeto, foram bem aplicadas e contextualizadas, tendo os alunos mostrado uma evolução positiva quer ao nível da motivação,

quer ao nível da autonomia e independência, na medida em que foram capazes de resolver imprevistos e apresentar alternativas, recorrendo a várias formas de registo de ideias e de planeamento do trabalho individual e em grupo. Foi possível observar que todos os alunos elaboraram os seus trabalhos de forma gratificante, conseguindo analisar criticamente o que produziram e investigaram ao nível formal, notando-se uma melhoria de atitudes e postura perante as aulas de EV.

Citamos aqui, aquela que consideramos ser a descrição mais completa, elaborada por um aluno, acerca do seu processo criativo:

“Este trabalho consistiu em fazer uma embalagem para o pão alentejano, que é um pão tradicional da nossa terra e que faz parte do nosso património cultural. Para desenvolver este projeto, começamos por estudar algumas embalagens existentes, e depois dessa pesquisa e da visita a duas padarias, surgiram-nos algumas ideias. Uma das ideias foi fazer um kit onde se pudesse transportar o pão e ao mesmo tempo levar o acompanhamento: como compotas, chouriço, queijo, entre outros.

Comecei por fazer esboços da caixa até conseguir obter uma como tínhamos em mente. Após obter a ideia da caixa com várias experiências, comecei por estudar e iniciar a planificação do kit.

Por fim quando já tínhamos o protótipo final, passámo-lo para a cartolina, pois um dos objetivos deste projeto era excluir o plástico e tentar utilizar outros materiais.

Na minha opinião, a caixa para o pão conseguiu superar as minhas expetativas, também tivemos algumas dificuldades nas medidas, mas fora isso acho que o protótipo ficou bom e funcional”.

Todo o processo ajudou os alunos a justificar e a clarificar a intencionalidade dos seus trabalhos, conjugando a organização dos elementos visuais com ideias e temática sugerida.

A possibilidade de estudar, por outro prisma, as caixas criadas na disciplina de Matemática, de forma a calcular volumes e a refletir sobre a quantidade de material (área da superfície) necessário para a produção de cada embalagem, e assim otimizar o custo de produção, auxiliou a aliar a teoria à prática e a justificar o propósito de um trabalho aplicável à realidade.

De um modo geral, os alunos conseguiram descobrir soluções para a resolução do problema e manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, reconhecendo a

função do objeto criado: “O meu trabalho formou-se a partir das minhas ideias iniciais (...) Pensei em fazer um saco em forma de pão com duas alças, para segurar (...)”.

5.3.1 Análise dos questionários aplicados aos alunos – 9ºA

As atividades propostas no âmbito desta Unidade Didática ‘Design de Embalagens para o Pão alentejano e bolos típicos’, e enquadradas no projeto interdisciplinar desenvolvido com a turma de 9ºano, foram os principais alicerces desta pesquisa, na medida em que integraram transversalmente, em ações pedagógicas práticas e experimentais: os alunos, os professores do conselho de turma, a escola, a comunidade e a cultura local.

Aos alunos desta turma, foi igualmente aplicado um questionário após o término dos trabalhos, no qual foram também considerados os pontos a observar: desenvolvimento do pensamento criativo, crítico e autónomo; educação para o património cultural local; conhecimento interdisciplinar e transversal e cooperação entre pares. Procuramos isolar as variáveis, estruturantes desta pesquisa através de questões abertas, tendo como objetivo conhecer quais as opiniões e considerações dos alunos acerca de toda a experiência vivida. A análise dos dados conseguidos através dos questionários aplicados aos alunos, segundo as categorias referidas, encontra-se igualmente expressa em quadro anexo a este trabalho (ANEXO VI).

Desta forma, foi possível retirar considerações qualitativas, em relação à viabilidade deste projeto e aos objetivos a atingir que se prenderam com a promoção de aprendizagens integradas e interdisciplinares, com vista ao desenvolvimento do pensamento criativo e à educação para o património cultural local.

Sobre este último aspeto, os alunos consideraram em grande maioria, que através desta experiência foi possível compreender e conhecer melhor a sua cultura e tradições, pelo facto de o objeto de estudo ser um produto oriundo da sua própria comunidade. A possibilidade de explorar e estudar de forma mais abrangente foi também aspeto abonatório para elevar a motivação para as aprendizagens e despertar entusiasmo para os desafios criativos: “(...) por ser sobre a nossa terra, deu muito interesse e ajudou-nos a aumentar a nossa capacidade e a nossa cultura visual.”

Ainda que sucintas, as opiniões foram unânimes no que diz respeito ao conhecimento adquirido sobre a sua cultura e tradições, observando-se uma identificação forte com a temática,

pela atribuição de valorações e pelo sentido de pertença demonstrado, sendo que todos os alunos responderam de forma positiva quando questionados sobre a importância de estudar o seu património cultural, “(...) ajudou-nos a perceber que o nosso pão é um património importante”; “(...) gostei de saber como se faz o pão”.

Quando questionados sobre o facto de se explorar a mesma temática em diferentes disciplinas, a maioria dos jovens considerou que foi interessante e desafiante, tendo evidenciado a construção de diferentes aprendizagens e o desenvolvimento das suas capacidades através de uma abordagem diferente. No entanto, não foram descritas analogias entre as aprendizagens realizadas. Neste contexto, destacamos algumas das suas palavras: “Foi desafiante, porque nunca tinha feito um projeto deste género.”; “gostei de aprender vários conhecimentos em diferentes disciplinas.”

Contudo, na questão relacionada com o desenvolvimento da criatividade, os alunos desenvolveram um pouco mais as suas respostas e opiniões no que diz respeito à formulação e experimentação de ideias “(...) gostei de desenhar o projeto e de experimentar ideias.”

Todos os alunos afirmaram que esta proposta de trabalho, possibilitou trabalhar a criatividade, sendo que, as considerações foram diferentes no que respeita ao que mais gostaram de fazer. Foi possível observar que alguns alunos, preferiram a fase de discussão e criação de ideias, outros, referiram-se antes à construção das maquetas e à preocupação com a sua funcionalidade: “(...) o que gostei mais foi de desenvolver a caixa do pão e perceber que cabia e resultava.”

As opiniões também foram concisas no que diz respeito ao processo criativo dos trabalhos sustentado pela metodologia de projeto, aspeto que todos os alunos entenderam e justificaram como pertinente para o processo de resolução criativa das embalagens. Entre outras salientam-se as frases: “(...) ajudou a projetar, organizar e investigar”; “Sim, pois aprendemos a criar”; “Mostrou-nos as etapas, que nos ajudaram a concluir melhor o nosso trabalho.”

Da análise às repostas, foi ainda possível perceber que os alunos gostaram de trabalhar em grupo, pois consideraram ter conseguido melhores resultados a trabalhar em equipa, sendo que manifestaram ainda, uma opinião muito positiva em relação aos projetos dos colegas.

Procuramos ainda perceber se os alunos tinham sentido dificuldades na realização dos seus projetos. No âmbito das catorze respostas, quatro alunos confessaram ter tido dificuldades. As que foram expressas, estavam relacionadas com o levantamento de medidas e com o entendimento e desenho técnico das peças em projeção ortogonal – método europeu.

Todos os alunos consideraram, que as aprendizagens artísticas são essenciais para a promoção do património cultural, tendo-se obtido, neste ponto, apenas uma opinião expressa: “(...) porque conseguimos criar e desenhar algo diferente, e ficámos a conhecer melhor o nosso património.”

Por fim, quando voltámos a questionar os alunos sobre se consideravam a disciplina de EV e os temas que trata, importantes para a sua formação, todos os alunos responderam de forma positiva, e quase todos argumentaram a sua resposta justificando a possibilidade de trabalhar as aprendizagens, o raciocínio e o desenvolvimento da criatividade e da cultura visual. Todos os alunos avaliaram positivamente a experiência que foi proporcionada, valorando a importância da disciplina por ser “(...) um acumular de todas as disciplinas” e por possibilitar construir aprendizagens através de projetos.

5.4 Análise das entrevistas dirigidas aos professores

No âmbito desta pesquisa foram ainda feitas entrevistas a duas professoras que integraram o projeto interdisciplinar, com o intuito de se conhecer quais as suas considerações e opiniões acerca do posicionamento dos conselhos de turma no que diz respeito à cooperação e trabalho em equipa com vista à implementação e concretização de atividades interdisciplinares que promovam a contextualização dos saberes que apliquem a teoria na execução da prática.

Tendo sido a disciplina de Educação Visual dinamizadora desta proposta, procuramos direcionar as entrevistas com base nos pontos chave desta pesquisa, centrando as questões no âmbito das aprendizagens transversais e na mobilidade entre os saberes das diferentes disciplinas, no que concerne à promoção de práticas conducentes à aproximação dos jovens aos bens culturais e tradições locais, considerando, assim, a importância da envolvimento do corpo docente quer para concretização dessa pretensão, quer para a promoção das relações entre a escola e a comunidade.

A leitura e análise do registo das entrevistas, refletem que os professores consideram importante articular a abordagem de um projeto/tema nas diversas disciplinas, aspeto que permite aos alunos desenvolverem uma visão mais alargada dos assuntos e realizarem aprendizagens mais enriquecedoras. No entanto, apesar da consciência sobre a importância deste tipo de práticas em equipa, foi referido que nem todos os colegas estão motivados para o trabalho em articulação interdisciplinar, sendo evidenciados motivos relacionados com a

sobrecarga individual, com o excesso de reuniões e burocracia e com a falta de tempo para a devida articulação dos conteúdos e atividades.

Contudo, foi ainda referido, que mediante uma proposta de trabalho interdisciplinar se os objetivos estabelecidos forem claros e pertinentes, promovem o interesse dos docentes em envolver também as suas disciplinas. Assim, de forma a concretizar as abordagens interdisciplinares, são importantes os procedimentos em conjunto, a planificação, organização e implementação das atividades, sendo esse o aspeto que requer maior disponibilidade da equipa.

O envolvimento de algumas disciplinas com uma contribuição ativa e participativa, num projeto deste cariz, foi entendido neste contexto educativo, como um objetivo alcançado com sucesso. Pois, através da intencionalidade e motivação de alguns docentes em viabilizar aprendizagens ativas, foram promovidas e realizadas atividades diversificadas com uma forte componente prática interdisciplinar, na medida em que foi possível explorar a mesma temática através de trabalhos de projeto de diferentes tipologias:

“Foram executados trabalhos expositivos de pesquisa, organização e apresentação da informação, foram realizadas atividades experimentais em que a exploração das reações químicas no fabrico do pão foram abordadas em Ciências Naturais e Física e Química, e trabalhos práticos onde os alunos tiveram de pesquisar, explorar e criar modelos de representação. Para a execução da diversidade de trabalhos que integraram a exposição, os alunos tiveram de mobilizar competências adquiridas nas diversas disciplinas (...).”

As opiniões são ainda unânimes no que diz respeito à importância da educação para o património cultural local, com vista ao crescimento em cidadania dos alunos, pois através de uma abordagem transversal, resultante da articulação interdisciplinar é possibilitado um conhecimento mais abrangente e analítico da cultura local, sob diversas e diferentes perspetivas que contribuem significativamente para o desenvolver da autonomia e criatividade dos discentes, possibilitando-lhes ferramentas necessárias à sua ação como cidadãos ativos, no que diz respeito à proteção e promoção dos seus bens culturais.

O facto de se promoverem situações de aprendizagem em contextos diferentes dos da sala de aula, entenderam-se como fortes incentivos ao nível da motivação dos alunos para as atividades propostas, sendo o resultado, uma maior participação e envolvimento com a comunidade, e, uma maior visibilidade daquilo que se pode fazer na escola:

“(…) incentivar os alunos a ter interesse pelas tradições e costumes da comunidade em que se inserem, uma vez que eles constituem o futuro, caber-lhes a eles darem continuidade, ou a procederem a ajustes com vista à realização de melhorias. Os discentes só conseguirão desempenhar esse papel tão importante se conhecerem e compreenderem (...).”

5.5 Síntese e reflexão final

“O potencial da realização do homem depende do equilíbrio exato do trabalho de todos os órgãos criativos. Não basta adestrar este ou aquele, mas todos ao mesmo tempo precisam ser fundamentalmente educados (...) compreendendo as áreas do artesanato e da ciência da criação plástica.” (Gropius, 1923, p. 9)²⁴

Sendo este um estudo de carácter exploratório e qualitativo, que teve como enfoque a interpretação e análise de situações didáticas estimuladas pelo contexto de descoberta da Prática de Ensino Supervisionada, todas as escolhas metodológicas e processos didáticos, tiveram como objetivo fulcral, a melhoria e otimização do processo de ensino/aprendizagem, confrontando a realidade educativa e aliando a investigação e reflexão à *praxis* docente.

Partimos com a pretensão de cooperar na formação e desenvolvimento da identidade cultural dos jovens, promovendo relações didáticas com a cultura a que pertencem, e explorando as suas atitudes e aprendizagens perante os desafios propostos num contexto integrado de saberes, onde as metodologias aliadas ao ensino das artes visuais, ganham ênfase para a promoção do pensamento divergente, análise da realidade, reformulação de hipóteses, resolução de problemas, e conquista da autonomia.

As aulas foram perspectivadas, como espaços abertos ao incentivo, pesquisa, curiosidade, e ao trabalho de grupo, onde as relações de proximidade, de respeito, confiança, e de espírito de grupo se constituíram como pilares elementares de toda a prática pedagógica.

Contudo, e fazendo o balanço desta experiência, compreendemos que há sempre aspetos a melhorar. Um dos aspetos que ressalta é o de conseguir gerir melhor as tarefas, adequando-as às necessidades de cada grupo de alunos, ou do aluno individual (diferenciação pedagógica), o

²⁴ Citado em: Wick, R. (1989). *Pedagogia da Bahaus*. São Paulo: Martins Fontes. pg.101

que nem sempre é fácil equilibrar, pois por vezes as situações letivas atropelam-se, e no terreno há sempre condicionamentos e intervenções de várias ordens.

Elevar os níveis motivacionais de todos os alunos, foi outro aspeto que levou tempo a ser conseguido. Por vezes, os alunos com mais capacidades desmotivavam-se porque os restantes colegas não os conseguiam acompanhar nas tarefas e, por isso, acrescia a necessidade de se terem sempre preparadas novas atividades para estes alunos, o que por vezes não estava planeado. Também os alunos que levavam mais tempo a conseguir os objetivos propostos, pelo facto de terminarem mais tarde, desinteressavam-se e desvalorizavam os seus trabalhos.

Para motivar as aprendizagem no espaço da sala de aula, aspeto sobre o qual incidimos a nossa atenção, (pois constituiu-se como um desafio) foi muito importante o trabalho em equipa e as relações estabelecidas com os alunos e com o grupo, que se estreitaram com a aposta em diversas atividades onde todos puderam partilhar experiências colaborando conjuntamente, e assumindo posturas mais ativas e dinâmicas, aspeto que auxiliou a reverter ou a equilibrar os quadros motivacionais. As mudanças de atitude ao nível motivacional, evidenciaram-se particularmente na turma de 9ºano, onde a maioria dos alunos, inicialmente, não apresentava grande interesse pelas iniciativas ou em assumir desafios criativos, apresentando posturas alienadas no que diz respeito às intenções da disciplina. Observou-se, no entanto, uma evolução muito positiva desses alunos, ao longo do desenvolvimento dos seus projetos, assim como, um crescente interesse e notória proatividade, à medida que iam cumprindo os objetivos que inicialmente se tinham proposto.

Foi possível que todos os alunos realizassem e finalizassem os seus trabalhos. Todos os processos criativos foram valorizados, apoiados e acompanhados, existindo sempre um clima de entreajuda. Neste sentido, foi adotada a estratégia de definir um ou dois objetivos para cada tarefa, o que facilitou na apresentação das condições de realização, critérios de êxito e a transmissão de feedback à prestação dos alunos. Estes foram estimulados a criticar construtivamente os seus projetos, os dos pares, e os trabalhos que realizaram em grupo, no sentido do trabalho conseguido em equipa.

Confrontando os resultados obtidos nos questionários aplicados aos alunos, aos dados observados ao longo de toda esta pesquisa, é possível compreender ainda uma evolução positiva dos seus percursos nas diferentes dimensões que nos propusemos explorar.

Houve de facto uma identificação e um envolvimento marcante dos jovens com os desafios que integraram os bens culturais da sua comunidade, pois de acordo com as suas considerações, através desta experiência foi possível compreender e conhecer melhor a sua

cultura e tradições. Os sentimentos de pertença e relações de afetividade foram incentivados, pelo facto, de os objetos de estudo serem produtos oriundos da sua cultura de origem, e terem sido explorados através das suas ideias e criações.

Acreditamos, que através da diversidade de atividades que integraram as unidades didáticas, foi possível sensibilizar os jovens para a necessidade de perpetuação e proteção dos bens culturais, educando também para o exercício da cidadania e intervenção em comunidade.

Os dados observados mostram-nos ainda, que houve igualmente uma evolução positiva ao nível do pensamento crítico e criativo e das considerações dos alunos acerca da sua própria capacidade criativa. Através da análise ao desenvolvimento dos projetos e, ainda, com base nas argumentações dos alunos, ficou espelhado que entenderam a metodologia projetual como uma ferramenta importante para a compreensão e organização das etapas do pensamento e raciocínio criativo. Através do processo metodológico, os alunos compreenderam que um estudo, independentemente da área de conhecimento, não pode ser entendido como um fim em si mesmo, mas como um ponto de partida, uma referência ou ainda um estudo aprofundado, mas sempre a necessitar de novas alterações.

Esta tomada de consciência, promoveu o fluir dos processos criativos dos alunos, pois todos foram capazes de resolver imprevistos e apresentar alternativas, recorrendo a várias formas de registo de ideias e de planeamento do trabalho individual e em grupo, adquirindo assim, uma maior autonomia, independência e proatividade na construção do seu próprio conhecimento. Ficou claro, que a maioria dos alunos manifestou uma evolução das capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando conhecimentos e técnicas adquiridas.

De acordo também com a avaliação dos dados, e através da amplitude das diversas atividades propostas, os alunos conseguiram fazer analogias entre os diferentes conteúdos, abordados, com base na compreensão dos significados e intencionalidade dos objetos artesanais e artísticos dos quais resultaram novos modos de interpretação e novas narrativas visuais, aspetos que originaram as aprendizagens globais e interdisciplinares no âmbito da disciplina.

Na sua totalidade, os alunos consideraram as aprendizagens artísticas essenciais para a promoção do património cultural, e alteraram a sua perceção acerca da importância da disciplina de EV, compreendendo e valorizando por fim, as suas características transversais e integrantes de diversas áreas, que possibilitam trabalhar o raciocínio e os conhecimentos de forma prática, cooperativa e em grupo.

“(…) As aptidões artísticas contribuem para o conhecimento do património cultural, põem em ação as capacidades afetivas, intelectuais e corporais, movimentam saberes facilitando a compreensão entre culturas diferentes, impulsionando novas formas de comunicação.” (Oliveira, 2010, p.69)

Compreendemos ainda, que para a implementação de um projeto interdisciplinar, ao nível escolar, a iniciativa deve ser criada e bem estruturada, de forma a promover a motivação e interesse entre os membros do corpo docente e, para isso, a temática deve ser integradora e pertinente. Sendo o património cultural o objeto de estudo, a interdisciplinaridade está presente em todas as ações, e encontra-se naturalmente no seio das disciplinas artísticas, que ao possibilitarem a convergência de saberes, podem ser as impulsionadoras de projetos agregadores independentemente do paradigma de ensino. É neste processo que o professor do ensino das artes visuais, assume um papel preponderante.

Contudo, para que se efetive a utopia de um ensino integrador, devem todos os professores estar motivados para serem a força impulsionadora dessa pretensão, contornando obstáculos e contratempos, pois como avaliámos, a interdisciplinaridade promoveu a forma como os alunos evoluíram nas dimensões do pensamento crítico e criativo, da autonomia e do trabalho em equipa.

Nas atividades práticas em contextos diferentes dos da sala de aula, os alunos puderam explorar o meio. Assistindo às suas próprias evoluções foram motivados a fazer mais e melhor, desenvolvendo competências de pesquisa, de avaliação e de reflexão num processo ativo de construção de saberes.

Com esta pesquisa, foi ainda possível compreender no terreno que, todos os processos educativos e sociais podem requerer mudanças visando o seu aperfeiçoamento, tendo sido fundamental a revisão de estratégias para novas ações, aspeto que se traduziu num processo de aprendizagens paralelas. Pois, tomar consciência de que o contexto escolar reproduz as realidades dos seus atores e que, portanto, o público escolar reflete o ambiente social e cultural no qual se insere, afastando-se por vezes de um quadro idealizado pelo professor - enquanto aluno - são reconhecimentos inteiramente necessários para o seu crescimento profissional.

Percebemos ainda que a investigação poderá ter-se fragilizado, pelo facto de estar limitada a um tempo de pesquisa e de ação, condicionada a um ano letivo e a blocos de noventa minutos uma vez por semana, onde muitas aulas foram destinadas a diversas atividades letivas com prazos e datas para cumprir de forma a serem viabilizadas.

Por fim, consideramos, que através do encaminhamento desta pesquisa, foram alcançados os objetivos a que nos propusemos. Foi possível analisar as relações e práticas educativas adotadas, refletindo e investigando a sua operacionalidade na promoção da autonomia, motivação e criatividade dos alunos, tendo compreendido que para isso, tal como diz Eisner (2002), é premente a construção de um ambiente educativo que favoreça o incentivo à criação, levando os alunos a lidar com a resolução de uma insatisfação na procura de satisfação, e a aprender com essa mesma atividade.

Por isso, os conteúdos e os programas educacionais não têm nem podem ser estáticos. Dinamismo é a palavra de ordem nesta sociedade em constante mudança e aceleração, pois para que a educação faça sentido é necessário construir pontes entre teoria e a prática, flexibilizar sem facilitar, e promover os caminhos da mudança.

Contudo, o mais gratificante foi perceber que as experiências proporcionadas foram importantes para os alunos e que as mais-valias na ação do ensino artístico, potenciam a partilha e o crescimento individual e cultural.

Há que ultrapassar os muros da escola, as barreiras da sala de aula, e educar também para o bem comunitário, e para a formação dos valores que moldam a sociedade.

“Compete à educação garantir às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitam decifrar, na medida do possível, as mudanças em curso (...). Os sistemas educacionais devem fornecer respostas para os múltiplos desafios da sociedade da informação, na perspetiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo. (Delors et al., 1996, p.28)

CONCLUSÃO

“A história tem revelado que as formas da educação pela arte são variadas, mas refletem os valores e o desenvolvimento de uma sociedade. Tem-se provado também que através da participação nas artes os estudantes se mostram mais envolvidos, sensíveis, concentrados nos seus objetivos, criativos e responsáveis. Promover a criatividade e permitir que floresça num espírito de autonomia e diálogo intercultural é uma das melhores formas de manter a vitalidade cultural.” (Oliveira, 2010, p.67)

Na medida em que existirá sempre uma ligação à visão do homem e do mundo numa determinada e específica realidade, torna-se impossível pensar na escola como órgão independente do contexto social e cultural onde se insere.

O ensino das artes visuais apresenta-se como um agente fundamental para a educação do “hoje”, por promover ações que visam o desenvolvimento criativo, social e de integração, dos jovens na sua própria cultura. Promove ainda caminhos exploratórios, no qual o jovem poderá discernir as semelhanças que partilha com o outro, com aquele que é diferente de si e, nessa partilha, aprende.

Nas relações didáticas com as artes há, então, liberdade de fugir às amarras lineares da educação padronizada. O aluno tem poder para ajuizar gostos e opções, e para trabalhar a capacidade de desenvolvimento da sua personalidade e identidade cultural. Melhora a participação escolar, estimula as capacidades de leitura e aprende que a subjetividade do seu pensamento é também relevante e válida. Compreende novas formas de ver, sentir e interpretar o mundo e o meio envolvente fornecendo em troca, novos pontos de vista. Aprende que os problemas têm mais do que uma solução, e desenvolve e adentra o raciocínio e pensamento criativo. Ao contactar com a arte e com a sua evolução histórica, o aluno vai enriquecendo o seu léxico artístico e cultural e o seu conhecimento visual e estético; toma contacto com características históricas e contextuais da sua e de outras culturas e fica familiarizado com alguns marcos das Belas Artes e da cultura popular, cultivando e enriquecendo a sua cultura geral. (Hurwitz & Day, 2001; Eisner, 2002)

Os resultados obtidos pelos alunos, as observações feitas ao longo das aulas, os resultados da avaliação e autoavaliação e, ainda, o resultado dos inquéritos dos alunos, levam-nos a considerar que houve uma consciencialização da importância destas valências para a vida,

e que foi possível cumprir o principal propósito motivacional que dirigiu este estudo: contribuir para a formação da identidade cultural dos jovens e para desenvolvimento da criatividade e autonomia no âmbito do ensino básico.

Procurando responder não só à questão de partida que norteou este estudo, mas também, às questões que desta se desdobraram, consideramos importante, nesta conclusão, salientar estas considerações resultantes do caminho que percorremos:

- a) A construção do conhecimento de modo transversal através da capacidade imagética e criativa, veiculado pelo ensino das artes visuais, adapta-se com flexibilidade aos conteúdos de cada disciplina nos quais se encontram aspetos que se relacionam com a arte. Esta proposta didática mostra-nos que foi possível alcançar o objetivo da articulação interdisciplinar.
- b) Os programas das artes visuais, assumem um carácter dinâmico e versátil que favorece a identificação e o envolvimento efetivo dos jovens com os bens culturais, sendo que, o professor de artes visuais têm um papel importante como impulsionador e mediador desses diálogos.
- c) A aplicação da metodologia projetual promove o desenvolvimento de trabalhos de projeto criativos com um propósito aplicado à realidade, e ao assimilar a investigação, a teoria, e a prática, favorece a conquista de autonomia por parte dos alunos.
- d) Articular o desenvolvimento de um projeto/tema (com base em questões estruturantes) nas diversas disciplinas é de extrema relevância para cumprir os ideias do ensino atual, contudo, a planificação e implementação das atividades interdisciplinares requer a motivação e disponibilidade das equipas docentes.

Tendo em conta a abordagem desenvolvida, que sustentou esta pesquisa é possível concluir que a disciplina de Educação Visual, no 3º ciclo do Ensino Básico, pode assumir-se como um importante vetor na promoção desses princípios, quer por o nível de grande abertura e flexibilidade característica do seu programa, quer pelas possibilidades que fornece aos alunos na promoção e execução de projetos, onde se aprende a saber e a fazer. Viabiliza o prazer pela descoberta, pela investigação, a par da criatividade, da imaginação e das experiências diretas com um mundo cada vez mais visual. Estes aspetos contribuem no sentido da operacionalidade e da observância das estratégias de ação educativas que se ajustem à contemporaneidade, que validem o alargamento progressivo e integrado das aprendizagens, de maneira a assegurar

relações entre a teoria e a prática com o propósito de formar cidadãos e pensadores ativos: “The arts afford opportunities to transform brains into minds in distinctive ways.” (Eisner, 2003, p.340)

Foi ainda possível compreender, que a “plasticidade” característica da disciplina de Educação Visual, possibilitou, com sucesso, a implementação da interdisciplinaridade e dos ideais de ensino integrado e contextualizado, sem que alterasse a sua essência de atuação perante um ambiente escolar que procurava a mudança, mas que ainda deambulava entre diferentes paradigmas de ensino. Contudo o sucesso das mudanças, pelo PAFC poderá ser garantido se escolas e professores procurarem: “usufruir da autonomia suficiente para assumirem projetos curriculares capazes de desafiar os alunos a aprender e a crescer como pessoas mais inteligentes e humanamente mais competentes, beneficiando do legado cultural que, hoje, têm ao seu dispor” (Cosme, 2018, p.14).

As diferentes formas de pensar e aprender em artes, são importantes tanto para o desenvolvimento integral dos alunos, como potencialmente significativas no âmbito do planeamento curricular e das práticas de ensino, assim como, em todos os aspetos próprios ao ambiente do espaço escolar (Eisner, 2002).

Justificamos estas considerações com as nossas ações, na medida em que foi possível contextualizar práticas e atividades que envolveram os alunos com a sua comunidade, por meio de visitas de estudo, aulas de campo, exposições e colóquio, tendo ainda concluído que, de facto, é premente a cooperação entre docentes, e que estes devem estar motivados a viabilizar a interdisciplinaridade e a inovação no meio escolar.

“Teachers not only design the physical space, they also design informal and sometimes more formal ways that students interact with one another and with teachers to create a social climate that nurtures learning”.

(Hetland, et al., 2013, p.16)

O professor das artes visuais, pode ser o elo de ligação às outras disciplinas, quer pelo conhecimento científico específico, quer pelos saberes transversais que veicula por conta da sua relação estreita à arte. Não deve por isso aceitar que a disciplina de Educação Visual, seja nas escolas, a que auxilia as restantes ao nível “decorativo”, mas sim a que promove e executa projetos que priorizam tanto a aquisição de habilidades cognitivas, como também ao papel ativo e responsável do aluno na construção do seu próprio conhecimento (Hernandez, 1998).

Legitimar a natureza interdisciplinar da arte como produção que reflete as manifestações sociais, pelo seu carácter agregador mutante e pela sua conexão com as diversas áreas do saber, é justificar a pertinência de trabalhar uma visão interdisciplinar com os alunos através de um trabalho contextualizado, participativo e motivador: “Visual arts teaching involves more than instruction in merely art techniques” (Hetland, et al., 2013, p.16).

A nossa essência - de seres humanos - é o reflexo das nossas experiências e vivências. Não existe outra condição que nos faça evoluir, refletir e chegar a conclusões e aprendizagens, e é efetivamente a vivê-las e a senti-las que podemos fazer escolhas. Ao promover e reconhecer a importância cognitiva das aprendizagens artísticas, o resultado será a formação de uma sociedade mais educada, crítica e atenta ao que a rodeia, com capacidade para interpretar e usufruir conscientemente de toda a complexidade que o mundo oferece (Hurwitz & Day, 2001).

As artes promovem experiências de educação integrais, e é fulcral que a escola e os educadores se consciencializem dessa importância. É por isso que escolher ser professor de artes visuais é e será sempre um desafio. Aceitá-lo terá de ser uma escolha assertiva. Nas nossas mãos temos, a possibilidade de mudar vidas, de inspirar sonhos, de promover aptidões, e de ajudar a percorrer caminhos.

“Those of us who have worked in the arts, who have taught the arts, who have tried to understand what the arts contribute to the development of human consciousness can feel a sense of pride that our legacy is one that attempts to engender life at its most vital level.” (Eisner, 2002 p.241)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático*. Lisboa: ASA editores, S.A. Depósito legal:232 148/05.
- Agrupamento de Escolas de Cuba (2018). *Projeto Educativo*. Cuba
- Arnheim, R. (2002). *Arte e Percepção Visual. uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira.
- Bárrios A., Ribeiro J. (2003) (coord.), *Criatividade, Afetividade e Modernidade: Construindo hoje a escola do futuro*. CIED: Centro interdisciplinar de estudos educacionais.
- Bastos, F. (2005). Celebrando autorias: arte, comunidade e cotidiano em arte-educação, Visualidades. In *Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, Faculdade de Artes Visuais, UFG.* – Vol. 3 n.1, Goiânia, ISSN: 1679-6748, pg. 70-85. Acedido em 6/ de outubro de 2019 <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17932/10697>
- Brown, T. (2010). *Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Cabral, C. Bertrand (2011). Património Cultural Imaterial. Convenção da UNESCO e seus contextos. *Arte e Comunicação*: Edições 70.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carrasco F. (1985). *Como avaliar a aprendizagem*. Lisboa: Edições ASA. Clube do Professor.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora

Cosme, A (2019). *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Moreira S., (coord.), pg. 13-18. Pactor edições de Ciências Sociais, Forenses e da educação

Coutinho, C.; Sousa, D.; Dias A.; Bessa F.;Ferreira M. &Vieira S. (2009). Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, vol. XIII, nº2 pg. 455-479, Acedido a 28 de Dezembro de 2019, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>

Currículo do Ensino Básico e Secundário. Aprendizagens essenciais. Educação Visual – Ministério da Educação (2018) acedido em: <http://www.dge.mec.pt/noticias/curriculo-dos-ensinos-basico-e-secundario>. Acedido em 09 de setembro de 2019

Daniel,V.(2006). Componentes da Ação Comunitária como Fontes Pedagógicas, Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil, XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil, Brasília. Edições MEC/UNESCO. pp122-134. Acedido em 05 de outubro de 2019
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154564>

Delors, J. (org). (1996). *Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Acedido a 18 de outubro de 2019 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.

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

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

Duarte, J. B. (2004). Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referências. *Revista Lusófona de Educação*, n. °4, pg. 33-50. Lisboa: ULHT.

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

Eisner W. Eliot (2003). The arts and the creation of mind, Language Arts, Imagination and the Arts., National Council of Teachers of English, Vol. 80, No. 5 pg. 340-344. Acedido em 18 de dezembro de 2019, em: <http://www.jstor.org/stable/41483337>

Eisner W. Eliot (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?, *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pg.5-17, ISSN 1645-1384. Acedido em 12/11/2019 www.curriculosemfronteiras.org

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

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

Finuras, P. (2018). *Globalização e Gestão das Diferenças Culturais*. Lisboa: Edições Sílabo

Fontal, O Merillas (2016). La educación, un ámbito clave en la gestión del patrimonio cultural. In *Patrimonio cultural y desarrollo territorial*, Fernando M., Cuesta J. (coord) ISBN 978-84-9098-100-9, pg. 107-132 , acedido em Dialnet a 02 de novembro, 2019

Fontal, O. Merillas (2007). El Patrimonio Cultural del entorno próximo: Un diseño de sensibilización para secundaria, Área de didáctica de la Expresión Plástica. Universidad de Valladolid. In *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 6, pp.31-47, acedido em Dialnet, a 5 de novembro de 2019

Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. London: Oxford University Press.

Freedman, K. (2003a). *Teaching Visual Culture: curriculum, aesthetics and the social life of art*. NY Columbia University: Teachers College Press.

- Freedman, K. (2003b). The Importance of Student Artistic Production to Teaching Visual Culture, In *Art Education*, pg 38-43. Acedido em 10 de dezembro de 2019 em <https://doi.org/10.1080/00043125.2003.11653491>
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª edição). São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: New Horizons.
- Giráldez, A. (2009), Fundamentos metodológicos de la educación artística, In *Educación artística, cultura e cidadania - Metas Educativas 2021* (coord): Jiménez, L.; Aguirre I.; Pimentel, L., pg. 25-29. Madrid: OIE.
- Groeneveld, A. (2003), A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education, *American Educational Research Journal Fall*, Vol. 40, No. 3, pp. 619–654
- Hall, Stuart (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (11ª. ed.): Rio de Janeiro: DP&A.
- Hébert, M. L. (1994). *Pesquisa em Educação*. Horizontes Pedagógicos
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Hernández, F. (2007). *Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa*. Porto Alegre: Mediação.
- Hernández, F., Terrasêca, M. & Paiva, J. (2013). Contemporaneidade e Educação Artística – Ampliar o diálogo, expandir os olhares e abrir-se a questionamentos. *Educação, sociedade e culturas*. Dossier temático, pg.7-13 Acedido a 10 de dezembro de 2019 em https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC40_Prefacio.pdf

- Hetland, L.; Winner, E.; Veneema, S. & Sheridan, K. (2007). *Studio Thinking: The real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College Press.
- Hobel, E. Ademson & Frost L. Everett (2006). *Antropologia e Cultura Social*. S. Paulo: Editora Cultrix.
- Huerta, R, & Domínguez R. (2013). Patrimónios migrantes y educación artística. Los nuevos retos de la educación en patrimonio, *EARI – Educación Artística, Revista de Investigación* n.4, pp.9-17; ISSN: 1695 -8403. E -ISSN: 2254-7592
- Hurwitz, H. & Day, M. (2001). *Children and their Art: Methods for elementary school*. New York: Harcourt College Publishers.
- Imbernón, F. (2004), et al. *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*, serie Formación y desarrollo profesional del profesorado (2ª edição). Madrid: Editorial Graó.
- Jarmendia A. (org.) (2007). *Aprender Na Prática: Experiências de Ensino e Aprendizagem*. São Paulo: Edições inteligentes
- Jokiletho J. (2005). Defenition of cultural heritage. References to documents in history. Originary from ICCROM, 1990. *ICCROM Working Group Heritage and Society*. 74 pg. Acedido em 23 de outubro de 2019 em <http://whc.unesco.org/uploads/activities/documents/activity-562-4.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona Editorial Graó
- Lopes J. & Silva H. (2019). Planificar para promover o pensamento crítico. *Educar para o Pensamento Crítico em sala de aula* (cord.), pg. 23-64, Lisboa: PACTOR
- Marín, M. R. V. (2003). *Didáctica de la Educacion Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Educación, SA

- Marín, S. (2012). Una nueva geografía patrimonial; la diversidad, la psicología del patrimonio y la educación artística. *Educación artística, revista de investigación*, EARI, no. 4, Universidade de Valladolid, pg. 217-224, ISSN: 1695 – 8403. E-ISSN: 2254-7592
- Martins et. al, (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Marques (2011). O Espaço da Arte Na Educação, *Arte e Delinquência*, Xavier B. (coord.), pg. 67-81, Lisboa: FCG,
- Medeiros, E. (2002). Despertar a criatividade em ambientes educativos, *Actas do Colóquio: Criatividade na Educação*. Universidade dos Açores. Centro de Estudos filosóficos, Coingra, Ida
- Medeiros E. (2006). *Educar, comunicar, ser*. Mirandela: João Azevedo (ed).
- Munari, B. (1981). *Das coisas nascem coisas*. Porto: Edições 70
- Naea (2002). Authentic connections: Interdisciplinary work in the arts. *Consortium of national arts education associations*. Reston, VA: The National Art Education Association. Acedido a 22 de novembro de 2019 em: <https://www.arteducators.org/research/articles/103-authentic-connections-interdisciplinary-work-in-the-arts>
- Nascimento, M., Lopes P.; Silva H.; Dominguez C.;(2019). *Educar para o Pensamento Crítico na sala de aula*. Lisboa: Pactor
- Nóvoa, A. (2007). O Regresso dos Professores. Conferência, Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade de aprendizagem ao longo da vida. Portugal 2007, Presidência do conselho da União Europeia, Universidade de Lisboa

11pg. Acedido em 15 de novembro em
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/687?locale=en>

Oliveira, M. (2010). Porque temos de continuar a justificar a importância das artes e do seu desenvolvimento na educação das crianças. *IMAGINAR Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual*. N.º 52., pg. 67-71. Acedido em 27/12/2019, em: <http://www.apecv.pt/anexos/imaginar/nr52.pdf>

Ostrower, F. (2008). *Criatividade e processos de criação*. (23ª edição). Petrópolis: Editora Vozes.

Palacios, G. A. (2009). El arte comunitaria: origem e evolucion de las prácticas artísticas colaborativas, *Arteterapia – papeles de arte terapia y education artística para la inclusion social*, vol 4, pg.197-211

Pereira, M., Cardoso A. Paula (2010). A escola e a educação patrimonial: perspectivas de intervenção, *Millenium, jornal of Education, Thecnologies, and Health* nº38 pg 107-123. Acedido a dia 17 de novembro de 2019 em <https://revistas.rcaap.pt/millenium/issue/view/505>

Pimentel, L. (2009). La evaluación en arte: algunos principios para la discusión. In Jiménez, L.; Aguirre I. & Pimentel, L., (coords) *Educación artística, cultura e cidadania, Metas Educativas 2021*, pg. 129-135. Madrid: OEI

Pombo O.; Levy T.; Guimarães H. (1993). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora

Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

- Rizzoli, M. (2007). Estudos sobre Arte e Interdisciplinaridade. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas. Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis, pg. 914-924. Acedido a 17 de dezembro de 2019 em <http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/093.pdf>
- Rodriguez, F. (2009). Constrution ciudadana y educación artística. Jiménez, L.; Aguirre I. & Pimentel, L., (coords) *Educación artística, cultura e cidadania, Metas Educativas 2021*, pg. 25-29. Madrid: OEI
- Sanchez, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar e Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona*, v 5, 127-142. Lisboa: ULHT.
- Sardelich, M. (2006). Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa, *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, nº128, pg.451-472. Departamento de Educação da Universidade Estadual da Feira de Santana – BA
- Silva, C.; Gobbi, B.; Simão, A. (2005). O Uso da Análise de Conteúdo como uma Ferramenta para Pesquisa Qualitativa, *Org. rurais agroind.*, Lavras, v.7, n.1, pg. 70-81. Acedido a 18 de dezembro de 2019 em: <https://www.researchgate.net/publication/278001718>
- Sousa, B. Alberto (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação, Bases Psicopedagógicas*. Coleção: Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget e Stória Editores, Lda.
- Suraco, T. L. (2006). An Interdisciplinary Approach in the Art Education Curriculum. *Art and Design Theses*. Ernest G. Welch School of Art and Design, Georgia State University, Georgia. Acedido a 15 de dezembro de 2019 em https://scholarworks.gsu.edu/art_design_theses/7/
- Tavares, E. (2008). A interdisciplinaridade na contemporaneidade – qual o sentido?, Fazenda, Ivani (org). *O que é interdisciplinaridade?*, São Paulo: Cortez

- Tavares P. (2009). O desenho como ferramenta universal. O contributo do processo do desenho na metodologia projetual. *Revistas de Estudos Politécnicos*, Vol. VII, nº2, pg.7-24. Acedido a 27 de novembro em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/tek/n12/n12a02.pdf>
- Tinoco, A. (2012). Educação patrimonial e aprendizagens curriculares – a História. *Cadernos de Sociomuseologia*, (S.1.), n.42,ISSN 1646-3714. Acedido a 20 de novembro de 2019 em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/2829>
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, Flexibilidade e Gestão Curricular: relatos e práticas*. Lisboa: Leia Educação.
- UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO: Acedido a 11 de outubro de 2019 em: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>
- UNESCO (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Paris: Comissão Nacional da UNESCO: Acedido a 11 de outubro de 2019 em: <https://ich.unesco.org/doc/src/15164-EN.pdf>
- 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.
- Vasconcelos, M. C. & Elias H. (2006). “O campo Expandido” do Desenho e suas Práticas Criativas – Design Novos Caminhos Outros Horizontes. *Caleidoscópio Revista de Educação e Cultura*, nº7, pg.67-80. Edições Universitárias. Acedido a 12 de dezembro de 2019, em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/caleidoscopio/article/view/2299>
- Wick, R. (1989). *Pedagogia da Bahaus*. São Paulo: Martins Fontes

ANEXOS

**ANEXOS I: PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA MÓDULO PADRÃO:
‘PADRÕES ALENTEJANOS’**

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CUBA | PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA | Prof. Estagiária: M^a Fátima Lobo

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO VISUAL

PLANIFICAÇÃO A MÉDIO-LONGO PRAZO | Turma: 7^ºB

UNIDADE DIDÁTICA: MÓDULO-PADRÃO

(Padrões regionais alentejanos)

AULAS PREVISTAS: 10 aulas de 90 min.

CALENDARIZAÇÃO: 2^º Período letivo

CONTEÚDOS DIDÁTICOS	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS DIDÁTICOS	DOMÍNIOS OBJETIVOS Aprendizagens essenciais
Módulo/padrão -Naturais -Criados pelo Homem -Redes Modulares Património: local e nacional Gramática Visual: -Linguagem Plástica -Estrutura: Expressão Simétrica/Assimétrica Regular/Irregular Estática/Dinâmica -Ritmo: regular/irregular uniforme/alterado	PROPOSTA DE TRABALHO 1: (5 aulas de 90min) - Investigação e análise da gramática visual de padrões naturais e artificiais. - Identificação de padrões pictóricos na história da arte: análise de obras (DBA) - Visualização de pequenos filmes/imagens relacionados com os temas a estudar/aplicar/investigar. - Criação e organização de painéis visuais, individuais e em grupo. - Aplicação de técnicas de pintura com meios riscadores - Criação e planificação de estruturas modulares (2D e 3D), de suporte e visuais.	- Manual de EV - Fichas de trabalho e de autoavaliação. - Tecnologia para apresentações multimédia e audiovisuais. - Tecnologias para edição e captura de imagem (máquinas fotográficas) -Papel de desenho, papel de cenário cartolinas/cartão, colas.	Apropriação e Reflexão - Selecionar com autonomia informação relevante para os trabalhos investigativos individuais ou em grupo. - Descrever com vocabulário adequado os objetos que cria e analisa. - Analisar criticamente o que cria e investiga ao nível formal, conceptual e funcional. -Identificar diferentes manifestações culturais do património local, utilizando um vocabulário específico e adequado. - Compreender os princípios da linguagem das artes visuais integrada em diferentes contextos culturais. - Reconhecer a tipologia e a função do objeto de arte, design, arquitetura e artesanato de acordo com o contexto histórico, geográfico e cultural. Interpretação e Comunicação

Organização de Padrões: rotação, alternância e translação. Organização do campo e espaço visual: Peso visual e relação das formas. Exploração Visual: Estudos de cor - Técnicas de expressão.	PROPOSTA TRABALHO 2: (5 aulas de 90min) - Análise de padrões ao nível regional e cultural (exterior). - Análise de artefactos (mantas e azulejos) em sala de aula. - Análise e desconstrução dos padrões das mantas alentejanas. - Criação de carimbos: aplicação de técnicas de impressão e desenvolvimento de suportes visuais. PROPOSTA DE TRABALHO 3 - Participação e organização de workshop de construção de carimbos e padrões para a comunidade escolar. - Participação e organização da mostra de trabalhos a realizar.	- Meios riscadores: lápis grafite e lápis de cor. - Meios aquosos: guache e aguarelas - Pincéis. - Réguas, réguas T, esquadros e compassos. - Tesoura e x-ato.	- Utilizar os conceitos específicos da comunicação visual com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos desenvolvidos. - Interpretar os objetos da cultura visual em função do(s) contexto(s) e dos(s) públicos(s). - Compreender os significados, processos e intencionalidades dos objetos artísticos patrimoniais. - Intervir na comunidade, individualmente ou em grupo, reconhecendo o papel das artes nas mudanças sociais. Experimentação e Criação - Aplicar as aprendizagens transdisciplinares na criação de módulos/padrões, - Criar estruturas modulares visuais (2D e 3D), expressando e experimentando ideias. - Transformar narrativas visuais, criando novos modos de interpretação. - Utilizar diferentes materiais para realização dos seus trabalhos. - Inventar soluções para a resolução de problemas - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos e técnicas adquiridos. - Recorrer a vários processos de registo de ideias e de planeamento de trabalho individual e em grupo. - Desenvolver individualmente e em grupo projetos de trabalho, recorrendo a cruzamentos disciplinares. - Justificar a intencionalidade dos seus trabalhos, conjugando a organização dos elementos visuais com ideias e temática inventadas ou sugeridas.
---	--	--	--

AVALIAÇÃO

Serão objetos de avaliação todos os desenhos elaborados pelos alunos (esboços e desenhos finais), tendo em conta a criatividade, expressão e rigor.

Contudo, será de extrema importância que a avaliação dos processos (investigação, experimentação, criatividade, interesse e responsabilidade), tenha o mesmo peso que as questões técnicas. Neste sentido, será objeto de avaliação todo o processo criativo e caminho que o aluno fará até chegar ao produto final, aspeto que o aluno deve conhecer ao iniciar este projeto.

Domínio das Competências

Observação direta> aulas - Capacidade de comunicação e observação; - Relacionamento interpessoal; - Sentido crítico e criativo;

- Desenvolvimento de competências de investigação/pesquisa, análise e experimentação;
- Aquisição e compreensão de conhecimentos;
- Rigor na realização das atividades;
- Grau de participação e empenho no trabalho.

Domínio dos Valores

- Respeito das regras de sala de aula
- Participação na aula, e empenho nas tarefas propostas
- Presença nas aulas com o material necessário

Nota: A avaliação das sessões enquadra-se no modelo de avaliação contínua prevista na planificação anual da disciplina.

ANEXOS II: PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA ‘DESIGN DE ENBALAGENS SUSTENTÁVEIS PARA O PÃO ALENTEJANO E BOLOS TÍPICOS’

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CUBA | PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA | Prof. Estagiária: M^a Fátima Lobo

DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL

PLANIFICAÇÃO A MÉDIO-LONGO PRAZO | Turma: 9^ºA

UNIDADE DIDÁTICA:
‘DESIGN DE ENBALAGENS SUSTENTÁVEIS PARA O PÃO ALENTEJANO E BOLOS TÍPICOS’

AULAS PREVISTAS: 12 aulas de 90 min.
10 de 45min.
CALENDARIZAÇÃO: 2^º e 3^º Período letivo

CONTEÚDOS DIDÁTICOS	ATIVIDADES PROPOSTAS	RECURSOS	DOMÍNIOS OBJETIVOS Aprendizagens essenciais
- Metodologia Projetual (introdução ao Design), - Representação técnica de Objetos. - Projeções Ortogonais, Perspetivas Isométrica e Cavaleira; Desenho técnico. - Comunicação	- Identificação e aplicação das fases da metodologia de projeto em trabalho a pares. - Investigação formal de embalagens existentes no mercado. - Criação de pasta de trabalho de projeto. - Visitas de estudo a padarias (em consonância com as outras disciplinas). - Visualização de pequenos filmes relacionados com os temas a estudar/aplicar/investigar.	- Manual de EV - Tecnologia para apresentações multimédia e audiovisuais. - Fichas de trabalho e autoavaliação. - Tecnologias para edição e captura de imagem. - Meios riscadores, papel, cartolinas/cartão, colas. - Réguas, réguas T, esquadros e compassos.	Apropriação e Reflexão - Selecionar com autonomia informação relevante para os trabalhos investigativos individuais ou em grupo. - Descrever com vocabulário adequado os objetos que cria e analisa. - Analisar criticamente o que cria e investiga ao nível formal, conceptual e funcional. - Identificar diferentes manifestações culturais do património local, utilizando um vocabulário específico e adequado. - Compreender os princípios da linguagem das artes visuais integrada em diferentes contextos culturais. - Reconhecer a tipologia e a função do objeto de arte, design, arquitetura e artesanato de acordo com o contexto histórico, geográfico e cultural. Interpretação e Comunicação

	- Criação e planificação de embalagens para os produtos regionais. - Identificação e aplicação das regras do desenho técnico. - Apresentação rigorosa das projeções ortogonais e perspectivas isométrica e ou cavaleira das peças criadas. - Criação de protótipos. - Apresentação e decoração dos protótipos finais. - Participação e organização da mostra de trabalhos a realizar. - Dinamização de colóquio.	- Computadores e impressora.	- Utilizar os conceitos específicos da comunicação visual com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos individuais e de grupo. - Interpretar os objetos da cultura visual em função do(s) contexto(s) e dos(s) públicos(s). - Compreender os significados, processos e intencionalidades dos objetos artísticos na área do Design. - Intervir na comunidade, individualmente ou em grupo, reconhecendo o papel das artes nas mudanças sociais. Experimentação e Criação - Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos. - Transformar narrativas visuais, criando novos modos de interpretação. - Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos. - Inventar soluções para a resolução de problemas - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos e técnicas adquiridos. - Recorrer a vários processos de registo de ideias e de planeamento de trabalho individual, em grupo e em rede. - Desenvolver individualmente e em grupo projetos de trabalho, recorrendo a cruzamentos disciplinares. - Justificar a intencionalidade dos seus trabalhos, conjugando a organização dos elementos visuais com ideias e temática inventadas ou sugeridas.
	Serão objetos de avaliação todos os desenhos elaborados pelos alunos (esboços e desenhos finais), tendo em conta a criatividade, expressão e rigor.		

AVALIAÇÃO

Contudo, será de extrema importância que a avaliação dos processos (investigação, experimentação, criatividade, interesse e responsabilidade), tenha o mesmo peso que as questões técnicas. Neste sentido, será objeto de avaliação todo o processo criativo e caminho que o aluno fará até chegar ao produto final, aspeto que o aluno deve conhecer ao iniciar este projeto.

Avaliação:

Domínio das Competências

Observação direta > aulas - Capacidade de comunicação e observação; - Relacionamento interpessoal; - Sentido crítico e criativo;

- Desenvolvimento de competências de investigação/pesquisa, análise e experimentação;
- Aquisição e compreensão de conhecimentos;
- Rigor na realização das atividades;
- Grau de participação e empenho no trabalho.

Domínio dos Valores

- Respeito das regras de sala de aula
- Participação na aula, e empenho nas tarefas propostas
- Presença nas aulas com o material necessário

Nota: A avaliação das sessões enquadra-se no modelo de avaliação contínua prevista na planificação anual da disciplina.

ANEXOS III: PLANO DE ATIVIDADES | PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CUBA | PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA | Prof. Estagiária: M^a Fátima Lobo

PLANO DE ATIVIDADES – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

TURMAS: 9^ºA E 7^ºB . ANO LETIVO: 2018/19

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO VISUAL

TURMAS (destinatários)	ATIVIDADES PROPOSTAS	OBJETIVOS Aprendizagens essenciais	RECURSOS	REALIZAÇÃO
9^ºA	- Aulas de campo: Desenho de perspectiva de observação.	- Conhecer sistematizações geométricas da perspetiva de observação (linhas e pontos de fuga, direções principais e auxiliares, divisões proporcionais, etc), em contexto real. - Relacionar conteúdos teóricos com a prática; - Educação do olhar, transformação dos estímulos em perceções.	- Material de Desenho. - Máquinas fotográficas.	1^º Período (2 ^ª semana de novembro)
9^ºA	- Visitas de estudo às Padarias do concelho de Cuba, no âmbito do projeto interdisciplinar sobre o pão e produtos regionais, promovido pela disciplina de E.V..	- Conhecer os processos de fabrico artesanal do pão e bolos regionais. - Diferenciar processos de confeção destes produtos. - Ver como se armazenam e embalam. - Promover processos de investigação autónoma, a curiosidade e a perceção.	- Máquinas fotográficas. - Caderno de registos.	2^º Período (início)
7^ºB	- Descobrir Padrões: Passeios pela Vila de Cuba: aula de campo.	- Analisar o meio circundante sob o tema abordado; - Promover a investigação visual, a autonomia e a criatividade. - Relacionar a teoria com as abordagens práticas;	- Máquinas fotográficas. - Caderno de registos.	2^º Período (início)

		- Educar o olhar, transformar os estímulos em perceções.		
7ºB	- Workshop de carimbos: Padrões Alentejanos proposto para o dia “Aberto à Comunidade” – Dia do Agrupamento.	- Incentivar a autonomia e responsabilidade. - Motivar para o trabalho em equipa. - Comunicar os conteúdos estudados/abordados. - Assimilar técnicas - Promover a criatividade.	- Sala de aula - Tintas, pincéis, cartolinas eva, cartão, papel de cenário.	2º Período (5 de Abril)
9ºA e 7ºB	- Participação e montagem da <i>mostra de trabalhos</i> realizados no âmbito da disciplina de EV e conjunto com as restantes disciplinas e do projeto interdisciplinar, acima referido conjuntamente com as disciplinas participantes.	- Incentivar a autonomia e responsabilidade. - Desenvolver individualmente e em grupo projetos de trabalho e resolver problemas. - Planeamento do espaço e estética visual: organização dos elementos visuais com ideias e temática inventadas ou sugeridas. - Motivar para o trabalho em equipa.	- Espaço escolar para exposições de trabalhos. - Sistemas de exposição. (sem custos)	3º Período (última semana)
9ºA e 7ºB	- Participação no colóquio sobre a compreensão e valorização do Património local e nacional, organizado pela Professora Estagiária no âmbito do mesmo projeto, com o nome “... Das nossas raízes ”.	- Compreender diferentes manifestações culturais do património local e nacional. - Reconhecer a importância das artes visuais na compreensão e proteção do património. - Ver e ouvir testemunhos de personalidades que desenvolvem trabalho no âmbito da proteção e valorização do património cultural da região.	- Anfiteatro: - Tecnologia para apresentações multimédia e audiovisuais. (sem custos)	3º Período (última semana)
9ºA	Outros: Caminhada Solidária Angariação de fundos para a cruz vermelha, promovida pelo AEC. Nota: A professora Estagiária foi solicitada pela direção da Escola no sentido de acompanhar os alunos.	- Promover o espírito de equipa e de entreatajuda. - Promover as relações interpessoais.		3º Período (8 de Maio)

ANEXOS IV: QUESTIONÁRIOS DE DIAGNÓSTICO E TABELA DE ANÁLISE |
ALUNOS 7ºB E 9ºA

Tabela a) de análise aos questionários de diagnóstico 7ºano:

Questões	Nº de respostas positivas	Nº de respostas negativas	Diversidade de respostas
1. Costumas praticar o desenho ou outra atividade/hobbies criativo?	(9) alunos	(4) alunos	(4) alunos “Costumo praticar às vezes.”
2. Consideras-te criativo/a e inventivo/a?	(7) alunos	(3) alunos	(7) alunos “às vezes.”; “um pouco.”
3. Conheces alguns artistas na área das Artes Visuais?	(14) alunos	(3) alunos	Pablo Picasso; Leonardo da Vinci; Paula Rego.
4. És adepto/a das novas tecnologias, como o computador, programas informáticos, a fotografia, pesquisar na internet, outros?	(14) alunos	(3) alunos	“Sim, eu gosto de analisar a evolução.” “Gosto de saber mexer nas tecnologias.” “Gosto da Playstation.”
5. Consideras a disciplina de EV importante na tua formação? Que expectativas tens para a disciplina?	(12) alunos	(5) alunos	“Aprender a desenhar e usar melhor a régua” “Gosto da disciplina, mas quando for trabalhar não vou seguir com o desenho.” “Sim, as minhas expectativas são aprender a desenhar melhor, elaborar trabalhos com guaches e fazer tudo melhor.” “As minhas expectativas para a disciplina são fazer desenhos divertidos.”

Tabela b) de Análise aos questionários de diagnóstico 9ºano:

Questões	Nº de respostas positivas	Nº de respostas negativas	Diversidade de respostas
1. Costumas praticar o desenho ou outra atividade/hobbies criativo?	(3) alunos	(10) alunos	(1) aluno “Costumo praticar às vezes.”
2. Consideras-te criativo/a e inventivo/a?	(1) alunos	(13) alunos	(2) alunos “às vezes.”; “um pouco.”
3. Conheces alguns artistas na área das Artes Visuais?	(7) alunos	(7) alunos	Leonardo da Vinci; Paula Rego.
4. És adepto/a das novas tecnologias, como o computador, programas informáticos, a fotografia, pesquisar na internet, outros?	(13) alunos	(1) alunos	“Não sou muito de computadores, nem de programas informáticos, mas gosto de pesquisar na internet.”
5. Consideras a disciplina de EV importante na tua formação? Que expectativas tens para a disciplina?	(5) alunos	(9) alunos	“Sim, considero, mas não tenciono exercer nenhuma formação relacionada com esta disciplina.” “Sim, tanto que quero ser artista de profissão.” “Não, considero a disciplina de EV importante para a minha formação, pois não quero seguir desenho.”

ANEXOS V: QUESTIONÁRIOS E TABELA DE ANÁLISE | ALUNOS 7ºB

Questionário

Projeto | **Padrões Alentejanos**

EDUCAÇÃO VISUAL | 7º ANO

Ano Letivo: 2018 | 2019

O objetivo principal, deste projeto foi o estudo e investigação pictórica dos **padrões típicos alentejanos** exemplos de um vasto e rico património que caracteriza a comunidade a que pertences.

De forma a compreender qual a tua opinião sobre o trabalho que desenvolveste, assim como, as aprendizagens que realizaste, responde às seguintes questões:

1. O desenvolvimento deste projeto ajudou-te a compreender melhor o património e a comunidade a que pertences? Porquê?

2. No âmbito da disciplina de Educação Visual, consideraste importante investigar e desenvolver visualmente este tema? Porquê?

3. Achas interessante aprender assuntos relacionados com o património local nas diferentes disciplinas?

4. Consideras que este projeto ajudou a desenvolver a tua criatividade? Qual o aspeto que mais gostaste de desenvolver?

5. Sentiste alguma dificuldade na elaboração dos trabalhos?

6. De um modo geral, o que aprendeste com o desenvolvimento dos diferentes trabalhos que realizaste no âmbito deste tema?

7. As aprendizagens artísticas são essenciais para promover o conhecimento e defesa do nosso património?

8. Consideras a disciplina de Educação Visual, assim como os temas que trata, importantes para a tua formação? Porquê?

OBRIGADA 😊

Tabela c) de análise dos questionários implementados à turma 7ºB:

Amostra	Género		Média de Idades	Turma:
15 alunos	F	M	14 anos	7º B
	8	7		
Perguntas	Categorias		Síntese do nº de respostas	Diversidade de respostas (exemplos)
1.O desenvolvimento deste projeto ajudou-te a compreender melhor as tradições, património e a comunidade a que pertences? Porquê?	Educação para o Património		15 respostas: 15 respostas positivas 2 respostas positivas sem desenvolvimento	“Sim, devido a recriarmos este utilitário típico alentejano, e a o explorarmos melhor o nosso património cultural.” “Sim, porque fiquei a conhecer um pouco mais da nossa cultura alentejana.” “Sim, pois aprendendo estes padrões desenvolvi a minha cultura sobre o Alentejo.” “Sim, pois fiquei a conhecer melhor novas coisas que não sabia sobre o meu património e a origem da minha comunidade.” “Sim, porque ajudou-me a olhar de forma diferente para o património e a comunidade.” “Sim, pois fiquei a conhecer novas coisas que não sabia sobre o meu património e a origem da minha comunidade.” (...), foi interessante porque nunca tinha observado muito bem a parte do património e da comunidade a que pertenço.”
2.No âmbito da disciplina de Educação Visual, consideraste importante investigar e explorar este tema? Porquê?	Pensamento criativo, crítico e autonomia		15 respostas: 15 respostas positivas 10 respostas sem desenvolvimento	“(…) Foi interessante, porque exploramos a geometria dos padrões.” “Aprendi mais sobre a minha região.” “Aprendi coisas diferentes e novas.” “Sim, porque aumenta a nossa cultura sobre o património da nossa região.” “Sim, porque ao desenvolver este tema, acabei por entender de maneira diferente, mais interessante.”
3. Achaste interessante aprender assuntos relacionados com a tradição e património local nas diferentes disciplinas?	Educação para o Património		15 respostas: 15 respostas positivas 16 respostas sem desenvolvimento	“Sim, pois nunca tinha feito algo relacionado com o tema.”
4. Consideras que este projeto ajudou a desenvolver a tua criatividade? O que gostaste mais de fazer?	Criatividade, pensamento crítico e autonomia		15 respostas: 12 respostas positivas	“Sim, gostei muito de desenvolver o padrão com os carimbos.” “O que gostei mais de fazer foi o cubo e os carimbos, com o padrão das mantas alentejanas.”

		3 respostas negativas 2 respostas sem desenvolvimento	“Sim, ajudou a desenvolver a criatividade. Gostei mais de carimbar o cubo.” “Este trabalho ajudou a desenvolver a minha criatividade. Gostei muito de carimbar e fazer o cubo.” “Considero, que foi muito interessante representar os padrões alentejanos de outras maneiras.”
5. Sentiste alguma dificuldade na elaboração dos trabalhos?	Criatividade, pensamento crítico e autonomia Cooperação entre alunos	15 respostas: 13 respostas positivas 2 respostas negativas 12 respostas sem desenvolvimento	“Sim, um pouco de dificuldade na elaboração dos padrões.” “Sim alguma, em reproduzir os desenhos das mantas.” “Não senti nenhuma dificuldade na elaboração dos trabalhos propostos nas aulas.”
6. De um modo geral, o que aprendeste com o desenvolvimento dos diferentes trabalhos que realizaste no âmbito deste tema	Aprendizagens transversais	15 respostas: 15 respostas positivas 6 respostas sem desenvolvimento	“Aprendi várias coisas sobre os nossos padrões e também várias formas de o representar.” “Eu aprendi mais coisas sobre a minha região.” “Aprendi mais sobre a nossa terra.” “Aprendi a conhecer melhor os aspetos e características do meio onde vivo.” “Novos aspetos sobre o património e características sobre a minha localidade.” “Aprendi, a explorar cores, a trabalhar a criatividade e muitas coisas sobre o Alentejo.”
7. As aprendizagens artísticas são essenciais para promover o conhecimento e defesa do Património cultural?	Criatividade, pensamento crítico e autonomia Interdisciplinaridade	15 respostas: 15 respostas positivas 4 respostas sem desenvolvimento	“Sim, porque é uma forma de expressarmos as nossas ideias.” “Sim, são essenciais pois ajudam a explorar o património e a cultura.” “Sim, é uma forma de conhecermos melhor a nossa cultura artística.”
8. Consideras a disciplina de Educação Visual, assim como os temas que trata, importantes para a tua formação? Porquê?	Aprendizagens artísticas	15 respostas: 12 respostas positivas 2 respostas negativas 7 respostas sem desenvolvimento	“Sim, pois em alguns aspetos desenvolve a minha cultura geral.” “Sim, porque com tudo isto adquirei novos conhecimentos, saber ser mais criativo e autónomo.” “(…) aprendo a desenvolver a criatividade e enriqueço os meus conhecimentos.” “Sim, porque o que aprendo em EV não aprendo em nenhuma outra disciplina.” “Sim, apesar de esta disciplina, não se encaixar muito na área que quero seguir na minha vida, é importante pois aprendemos muitas coisas diferentes.”

ANEXOS VI: QUESTIONÁRIOS E TABELA DE ANÁLISE | ALUNOS 9ºA

Questionário

Projeto | Criação de Embalagens: Pão Alentejano e bolos típicos

EDUCAÇÃO VISUAL | 9º ANO

Ano Letivo: 2018 | 2019

De forma a compreender qual a tua opinião sobre o trabalho que desenvolveste, assim como, as aprendizagens que realizaste, responde às seguintes questões:

- 1. O desenvolvimento deste projeto ajudou-te a compreender melhor as tradições, património e a comunidade a que pertences? Porquê?**

- 2. No âmbito da disciplina de Educação Visual, consideraste importante investigar e explorar este tema? Porquê?**

- 3. Achaste interessante aprender assuntos relacionados com a tradição e património local nas diferentes disciplinas?**

- 4. Foi desafiante desenvolver um projeto criativo e estudar o mesmo tema, em diferentes disciplinas?**

- 5. Consideras que este projeto ajudou a desenvolver a tua criatividade?
O que gostaste mais de fazer?**

6. Sentiste alguma dificuldade na elaboração dos trabalhos?

7. Como correu o trabalho em grupo?

8. A metodologia projetual (*método de projeto - Design thinking*) foi importante na criação das embalagens e protótipo final? Porquê?

9. As aprendizagens artísticas são essenciais para promover o conhecimento e defesa do nosso património?

10. Qual a tua opinião sobre os trabalhos que foram desenvolvidos pela turma?

11. Consideras a disciplina de Educação Visual, assim como os temas que trata, importantes para a tua formação? Porquê?

12. Como avalias esta experiência?

Tabela d) de análise dos questionários implementados à turma 9ºA:

Amostra	Género		Média de Idades	Turma:
14 alunos	F	M	14 anos	9ºA
	7	7		
Perguntas	Categorias		Síntese do nº de respostas	Diversidade de respostas
1.O desenvolvimento deste projeto ajudou-te a compreender melhor as tradições, património e a comunidade a que pertences? Porquê?	Educação para o Património		14 respostas: 1 negativa 13 positivas 2 respostas positivas sem desenvolvimento	“Sim porque fomos a várias padarias” “Sim, pois ajudou-nos a perceber que o nosso pão é um património importante.” “Sim, porque estudamos a nossa comunidade e tradições.” “Sim porque ficámos a conhecer melhor a comunidade em que vivemos e também as nossas tradições.” “Não porque tudo o que aprendi já sabia.”
2.No âmbito da disciplina de Educação Visual, consideraste importante investigar e explorar este tema? Porquê?	Criatividade pensamento crítico e autonomia Educação para o Património		14 respostas: 14 positivas 4 respostas sem desenvolvimento	“Sim porque ajudou-nos a explorar.” “Sim, porque ajudou a conhecer um pouco melhor a nossa cultura.” “Sim, pois ajudou a conhecer melhor o nosso património.” “Considere interessante, pois fez-nos conhecer melhor as nossas tradições.”
3. Achaste interessante aprender assuntos relacionados com a tradição e património local nas diferentes disciplinas?	Educação para o Património Interdisciplinaridade		14 respostas: 13 positivas 1 negativa 4 respostas sem desenvolvimento	“Sim porque gostei de aprender vários conhecimentos em diferentes disciplinas sobre o mesmo tema.” Ajudou a aumentar as nossas capacidades.” “Sim, pois o tema por ser a nossa terra, deu muito interesse e ajudou-nos a aumentar a nossa capacidade e a nossa cultura visual.” “Sim porque fiquei a conhecer mais sobre a nossa terra. Gostei de saber como de faz o pão.”
4. Foi desafiante desenvolver um projeto criativo e estudar o mesmo tema, em diferentes disciplinas?	Criatividade pensamento crítico e autonomia		14 respostas: 12 positivas 2 negativa 5 respostas sem desenvolvimento	“Foi desafiante, porque nunca tinha feito um projeto deste género.” “Sim foi muito interessante.” “Sim foi desafiante e interessante.” “Não foi nem tão fácil, nem tão difícil.”
5. Consideras que este projeto ajudou a	Criatividade ,		14 respostas: 14 positivas	“Sim, o que gostei mais foi de fazer a planificação.”

desenvolver a tua criatividade? O que gostaste mais de fazer?	pensamento crítico e autonomia	2 respostas sem desenvolvimento	“Sim, gostei mais de desenhar o projeto e experimentar as ideias.” “Gostei muito de fazer as caixas em 3D.” “O que gostei mais foi de montar a maquete.” “Sim, pois desenvolvi várias ideias.” “(…) gostei muito de todas as fases criativas.” “(…) o que gostei mais foi de desenvolver a caixa do pão e perceber que cabia e resultava.”
6. Sentiste alguma dificuldade na elaboração dos trabalhos?	Criatividade pensamento crítico e autonomia	14 respostas: 4 positivas 10 negativas 4 respostas sem desenvolvimento	“Pouca dificuldade, pois foi interessante porque tínhamos de ver se tudo era funcional.” “Sim, tive muitas dificuldades nas medidas do protótipo.” “Sim, na parte do método europeu.”
7. Como correu o trabalho em grupo?	Cooperação entre alunos	14 respostas: 14 positivas 10 respostas sem desenvolvimento	
8. A metodologia projetual (<i>método de Design</i>) foi importante na criação das embalagens e protótipo final? Porquê?	Criatividade , pensamento crítico e autonomia Interdisciplinaridade	14 respostas: 14 positivas 4 respostas sem desenvolvimento	“Sim, ajudou-nos a visualizar o nosso projeto final.” “Sim, porque nos ajudou a projetar, organizar e investigar.” “Sim, porque temos de pensar antes de construir o protótipo, pois se ficasse mal construído, não caberia o pão.” “Facilitou muito as coisas.” “Mostrou-nos as etapas, que nos ajudaram a concluir melhor o nosso trabalho.” “Sim, pois aprendemos a criar.”
9. As aprendizagens artísticas são essenciais para promover o conhecimento e defesa do nosso património cultural?	Educação para o Património Interdisciplinaridade	14 respostas: 14 positivas 13 respostas sem desenvolvimento	“Sim, porque conseguimos criar e desenhar algo diferente e ficamos a conhecer melhor o nosso património.”
10. Qual a tua opinião sobre os trabalhos que foram desenvolvidos pela turma?	Cooperação entre alunos Criatividade , pensamento crítico e autonomia	14 respostas: 14 positivas 10 respostas sem desenvolvimento	“Ultrapassaram as minhas expectativas.” “Estão bonitos e funcionais.” “todos conseguiram um bom trabalho.”

11. Consideras a disciplina de Educação Visual, assim como os temas que trata, importantes para a tua formação? Porquê?	Aprendiza-gens	14 respostas: 14 positivas 2 respostas sem desenvolvimento	“Sim, pois podemos trabalhar o nosso raciocínio e aprendermos.” “Sim porque nos ajuda a desenvolver o nosso lado mais criativo.” “Sim, porque os temas são interessantes e ajudam a desenvolver a nossa cultura visual.” “Sim, porque tudo é importante para a minha formação.” “Aprendemos mais sobre o nossa localidade e património.” “Sim, porque é importante é um acumular de todas as disciplinas.” “Sim, pois aprendemos diversas coisas com este projeto.”
12. Como avalias esta experiência?	Aprendiza-gens	14 respostas 14 positivas 10 sem desenvolvimento	“Gostei muito desta experiência, foi uma experiência diferente, pois nunca tinha feito algo assim.” “Gostei do protótipo final e de aprender a fazer novos projetos.”

**ANEXOS VII: FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO (7ºB) E FICHA DE MEMÓRIA
DESCRITIVA (9º A)**

Disciplina: Educação Visual	Professora Estagiária: M ^a Fátima Lobo	Ano Letivo: 2018 / 2019
Esta ficha pretende ajudar-te a refletir sobre a tua avaliação em certos comportamentos, atitudes e aprendizagens ao longo do período. Deste modo, para fazeres a tua autoavaliação, precisas, antes de mais refletir sobre o teu desempenho nas aulas e nos trabalhos.		

				
Aluno _____ nº ____ Ano ____ / Turma ____				
UNIDADE DIDÁTICA: MÓDULO PADRÃO ‘PADRÕES ALENTEJANOS’				
Domínios de Autoavaliação	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Comportamento, atitudes e valores				
Participação / Assiduidade				
Sou assíduo.				
Costumo estar atento e participo.				
Organização e Postura				
Trago o material para as aulas e utilizo-o de forma adequada.				
A minha atitude nas aulas é correta.				
Realização das tarefas				
Realizo as tarefas solicitadas.				
As tarefas solicitadas estão bem feitas.				
Cooperação				
Respeito o professor e os colegas.				
Apoio os colegas sempre que posso.				
	Muito bom	Bom	Satisfaz	Não satisfaz
Conhecimentos/competências e capacidades				
Domino conceitos e vocabulário da disciplina.				
Aplico técnicas aprendidas.				
Desenho com rigor os exercícios.				
Organizo métodos diferentes conforme os trabalhos.				
Desenvolvo os trabalhos de forma autónoma.				
Sou criativo e sinto que desenvolvo a minha capacidade de raciocínio.				
OBSERVAÇÕES:				
Pensando bem em tudo, acho que mereço (de 1 a 5):				

Quadro síntese da autoavaliação dos alunos 7ºB

Domínios de Autoavaliação	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Comportamento, atitudes e valores				
Participação / Assiduidade				
Sou assíduo.	14 (alunos)	1 (aluno)		
Costumo estar atento e participo.	12 (alunos)	3 (alunos)		
Organização e Postura				
Trago o material para as aulas e utilizo-o de forma adequada.	10 (alunos)	5 (alunos)		
A minha atitude nas aulas é correta.	12 (alunos)	3 (alunos)		
Realização das tarefas				
Realizo as tarefas solicitadas.	14 (alunos)	1 (aluno)		
As tarefas solicitadas estão bem feitas.	11 (alunos)	4 (alunos)		
Cooperação				
Respeito o professor e os colegas.	12 (alunos)	3 (alunos)		
Apoio os colegas sempre que posso.	11 (alunos)	4 (alunos)		
	Muito bom	Bom	Satisfaz	Não satisfaz
Conhecimentos/competências e capacidades				
Domino conceitos e vocabulário da disciplina.	7 (alunos)	6 (alunos)	2 (alunos)	
Aplico técnicas aprendidas.	5 (alunos)	6 (alunos)	4 (alunos)	
Desenho com rigor os exercícios.	9 (alunos)	4 (alunos)	1 (aluno)	1 (aluno)
Organizo métodos diferentes conforme os trabalhos.	9 (alunos)	4 (alunos)	1 (aluno)	1 (aluno)
Desenvolvo os trabalhos de forma autónoma.	8 (alunos)	4 (alunos)	3 (alunos)	
Sou criativo e sinto que desenvolvo a minha capacidade de raciocínio.	9 (alunos)	4 (alunos)	2 (alunos)	



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CUBA
EDUCAÇÃO VISUAL | 9º ANO
Memória Descritiva
Ano Letivo: 2018 | 2019

Nome: _____

Número: _____

Turma: _____

Data: __/__/__

PROJETO: “Criação de embalagens sustentáveis para pão e bolos tradicionais alentejanos”

OBJETIVOS DO PROJETO:

> O objetivo principal, deste projeto foi o **estudo e criação de embalagens** para promoção/armazenamento do **pão alentejano** e derivados (pópias, bolos, entre outros), recorrendo à metodologia projetual e à importância do processo criativo.

Para além do incentivo ao **estudo criativo estético e funcional** das embalagens, este projeto pretendeu fomentar o conhecimento de questões relacionadas com a **comunidade e tradição** e promover a **interdisciplinaridade** (com as disciplinas de Ciências, Física e Química, Português, Matemática...).

Memória Descritiva: o que é??

> A memória descritiva define-se como uma descrição detalhada da execução de um determinado projeto, tendo como objetivo relatar todo o processo criativo desde a ideia à solução, chegando a uma **conclusão** retirada da **experiência**.

➤ **Como forma de compreender melhor todo o trabalho que desenvolveste, as tuas ideias, dificuldades e aprendizagens, assim como, a tua consideração sobre esta experiência, descreve em breves linhas o protótipo que criaste.**

DICAS: Estudo prévio | ideias | visitas | objetivo da embalagem | tipos de desenho utilizados | método de representação | estética | funcionalidade | opinião | conclusão |

**ANEXOS VIII: ENTREVISTA A PROFESSORAS: GUIÃO E TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA**

GUIÃO DA ENTREVISTA

-Professores que integraram o projeto (conselho de turma)

Objetivos Gerais: - Proporcionar um bom clima relacional entre entrevistador e entrevistado, mantendo um equilíbrio entre a gentileza e profissionalismo;
- Mediante a entrevista com os professores que participaram no projeto e diretores de turma, obter dados para compreender a sua opinião relativamente às atividades propostas para este projeto interdisciplinar.

DESIGNAÇÃO DE BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	OBSERVAÇÃO
Legitimação da entrevista.	- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;	- Explicação dos objetivos da entrevista e garantia de anonimato e confidencialidade.	- Informalmente o entrevistador recolhe dados sobre o entrevistado. (Idade, formação, Experiência profissional...)
Objetivos e implementação do Projeto Interdisciplinar.	- Obter informação sobre considerações acerca da interdisciplinaridade. - Averiguar a opinião sobre a proposta de projeto e os seus objetivos.	- Considera importante a implementação de projetos interdisciplinares, que tenham como objetivo o estudo transversal de um determinado tema? - Os conselhos de turma/ano estão motivados para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares? (E para o trabalho em equipa?) - Os objetivos propostos para este projeto foram claros e pertinentes?	- A entrevista deve ser semi-directiva, focar o assunto pertinente, e com nível de linguagem adequada ao entrevistado. - As questões devem ser abertas e claras e devem decorrer num contexto semelhante ao de uma conversa informal. - O entrevistador deve ajudar o entrevistado na expressão das suas ideias, na focagem do assunto, nas linhas de pensamento e a resumir oportunamente as ideias.
Temáticas abordadas (Defesa e valorização do Património)	- Recolher opiniões sobre a pertinência de projetos escolares que promovam a defesa e valorizem o património local e a comunidade.	- É importante promover a educação para o património local, nas diferentes disciplinas? - Considera que este projeto ajudou os alunos a despertar sentimentos de pertença, a compreender tradições e a conhecer melhor a	- Não deve colocar em causa as respostas do

		comunidade a que pertencem?	entrevistado, nem insisti demasiado em aspetos que este resista.
Metodologias utilizadas/atividades desenvolvidas	- Recolher considerações sobre o desenvolvimento das atividades propostas.	- As atividades propostas, incentivaram os alunos a investigar e explorar o proposto com mais autonomia e criatividade? - Considera que as experiências proporcionadas, atenderam à interdisciplinaridade? - Ao nível do ensino básico, considera importante aliar a teoria à prática? - O resultado final, refletiu a mensagem pretendida?	- Deve fazer uma pergunta de cada vez e dar o tempo necessário à resposta.
Impacto do projeto ao nível de turma e escola.	- Obter considerações acerca da apresentação pública do projeto.	- O projeto foi importante/impactante para a comunidade escolar?	

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA: PROFESSORA A

1- Considera importante a implementação de projetos interdisciplinares, que tenham como objetivo o estudo transversal de um determinado tema?

Eu julgo que a maioria dos docentes dos conselhos de ano/turma consideram importante o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, uma vez que a abordagem de um projeto/tema nas diversas disciplinas numa perspetiva de articulação permite aos alunos desenvolverem uma visão mais alargada e realizarem aprendizagens mais enriquecedoras (Mas nem todos gostam de se envolver...).

2- Os conselhos de turma/ano estão motivados para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares? (E para o trabalho em equipa?)

Considero que só alguns professores estão motivados para o trabalho em conjunto em articulação interdisciplinar, pois este permite que cada disciplina contribua para um projeto comum e evita sobrecarga de apenas um docente no desenvolvimento individual de um projeto na sua disciplina.

3- Os objetivos propostos para este projeto foram claros e pertinentes?

Para a implementação deste projeto foram estabelecidos objetivos de forma clara e pertinente, o que levou ao interesse de alguns docentes e disciplinas no seu envolvimento. Após a explicação do que se pretendia, cada participante do projeto analisou de que forma a sua disciplina poderia realizar a abordagem e procedeu-se em conjunto à planificação, organização e implementação de todo o processo.

4- É importante promover a educação para o património local, nas diferentes disciplinas?

É de extrema importância contribuir para a educação para o património local, incentivando os alunos a ter interesse pelas tradições e costumes da comunidade em que se inserem, uma vez que eles constituem o futuro e cabe-lhes a eles darem continuidade, ou a procederem a ajustes com vista à realização de melhorias. Os discentes só conseguirão desempenhar este papel tão importante, se conhecerem e compreenderem os hábitos, costumes e tradições. Penso que a abordagem transversal, através da articulação interdisciplinar lhes permite um conhecimento mais abrangente e uma análise do património local de diversas e diferentes perspetivas.

5- Considera que este projeto ajudou os alunos a despertar sentimentos de pertença, a compreender tradições e a conhecer melhor a comunidade a que pertencem?

Penso que a implementação deste projeto teve, de certa forma, um contributo para a melhoria do conhecimento sobre a comunidade em que se inserem, das suas tradições e costumes, uma vez que os alunos se deslocaram, em visita de estudo, a estabelecimentos/instituições cujas atividades se relacionavam com a temática do projeto.

6- As atividades propostas, incentivaram os alunos a investigar e explorar o proposto com mais autonomia e criatividade?

Na minha opinião as atividades desenvolvidas contribuíram significativamente para o desenvolver da autonomia e criatividade dos discentes, uma vez que ao serem diversificadas e

serem realizadas em disciplinas de especificidades diversas e bastantes distintas exigiram a aplicação de competências diversificadas (pesquisa, seleção e organização de informação, realização de atividades de caráter laboratorial, investigação e exploração de resultados obtidos, elaboração/criação de modelos representativos, elaboração de cartazes).

7- Considera que as experiências proporcionadas, atenderam à interdisciplinaridade?

Penso que as atividades propostas e realizadas, para além de serem diversificadas, tiveram uma forte componente de interdisciplinaridade, uma vez que foram realizados sobre o tema, trabalhos de diferente tipologia. Foram executados trabalhos expositivos de pesquisa, organização e apresentação da informação, foram realizadas atividades experimentais em que a exploração das reações químicas no fabrico do pão foram abordadas em Ciências Naturais e Física – Química e trabalhos práticos em que os alunos tiveram de pesquisar, explorar e criar modelos de representação. Para a execução da diversidade de trabalhos que integraram a exposição, os alunos tiveram de mobilizar competências adquiridas nas diversas disciplinas articulando-a numa perspetiva interdisciplinar.

8- Ao nível do ensino básico, considera importante aliar a teoria à prática?

Em qualquer nível de ensino é de extrema importância relacionar a teoria com a prática, isto porque nas aulas/atividades práticas os alunos adoram participar, estão bastante motivados e interessados por irem experimentar algo diferente. A aplicação da teoria executando a prática tem, portanto, uma enorme importância, pois os alunos normalmente adquirem os conteúdos com maior facilidade, motivando-se assim para o seu estudo, consolidando as aprendizagens, e ao mesmo tempo as atividades práticas quebram a rotina diária da sala de aula.

9- O resultado final, refletiu a mensagem pretendida?

Na minha opinião durante a implementação do projeto, os alunos tiveram a oportunidade de verificar que as disciplinas todas relacionadas contribuem de alguma forma para a explicação das coisas e dos fenómenos que nos rodeiam, isto é, as temáticas têm sempre mais do que uma abordagem. O resultado final permitiu verificar que as diversas disciplinas envolvidas dão o seu contributo de forma individual, mas a articulação interdisciplinar executada no projeto realizado, permitiu a realização de aprendizagens significativas mais abrangentes.

10- O projeto foi importante/impactante para a comunidade escolar?

Penso que o projeto dinamizado teve um forte contributo ao nível da motivação dos alunos para a aprendizagem e para o desenvolver do interesse pelo conhecimento, através da exploração de situações e contextos diferentes dos da sala de aula, obtendo-se também como resultado uma maior visibilidade do que se faz na escola, bem como uma maior participação e envolvimento da comunidade.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA: PROFESSORA B

1- Considera importante a implementação de projetos interdisciplinares, que tenham como objetivo o estudo transversal de um determinado tema?

Acho muito importante e útil para as aprendizagens dos alunos. Pois permite que se envolvam de forma mais ativa e (lúdica), com as aprendizagens. O difícil, na verdade, é conseguir um tema, ou ideia que seja transversal a todas as disciplinas.

2- Os conselhos de turma/ano estão motivados para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares? (E para o trabalho em equipa?)

Sim. Estão motivados, o senão reside na falta de tempo para a devida articulação, já há muitas reuniões e muita burocracia... a maior parte dos professores estão desgastados e as horas de trabalho ainda aumentam, mais reuniões é uma tormenta. O trabalho de equipa precisa de tempo!

3- Os objetivos propostos para este projeto foram claros e pertinentes?

Eu penso que foram claros e pertinentes, aspeto que suscitou e promoveu a sua realização. É de extrema importância que a escola promova as relações com a sua comunidade. A ideia foi muito bem conseguida e a mensagem bem transmitida.

4- É importante promover a educação para o património local, nas diferentes disciplinas?

Importantíssimo, pena que não seja mais vezes feito e valorizado, mas nem sempre é fácil colocar em prática... É importante que os alunos conheçam as suas raízes e que aprendam a valorizá-las.

5- Considera que este projeto ajudou os alunos a despertar sentimentos de pertença, a compreender tradições e a conhecer melhor a comunidade a que pertencem?

Acho que ajudou. Pois os alunos empenharam-se e isso foi notório.

6- As atividades propostas, incentivaram os alunos a investigar e explorar o proposto com mais autonomia e criatividade?

Sim. Penso que incentivou à autonomia e à criatividade da maioria dos alunos (há sempre alunos com maior ou menor autonomia/criatividade). No caso desta turma, acrescia esta necessidade, de os incentivar e motivar a desenvolver um projeto com o qual houvesse alguma identificação. Em alguns alunos notou-se essa evolução.

7- Considera que as experiências proporcionadas, atenderam à interdisciplinaridade?

Considero que sim, não a todas as disciplinas, por falta de tempo, mas chegou a algumas e isso já foi bom! Considero que o facto de os alunos terem tido atividades fora do contexto das aulas foi um aspeto muito positivo para promover dinâmicas entre vários conhecimentos.

8- Ao nível do ensino básico, considera importante aliar a teoria à prática?

Claramente! Os alunos precisam das duas. No entanto, considero que, por vezes, é difícil conseguir a devida articulação, devido às características de algumas disciplinas. Há disciplinas mais práticas e outras de cariz mais teórico. E depois temos os exames...

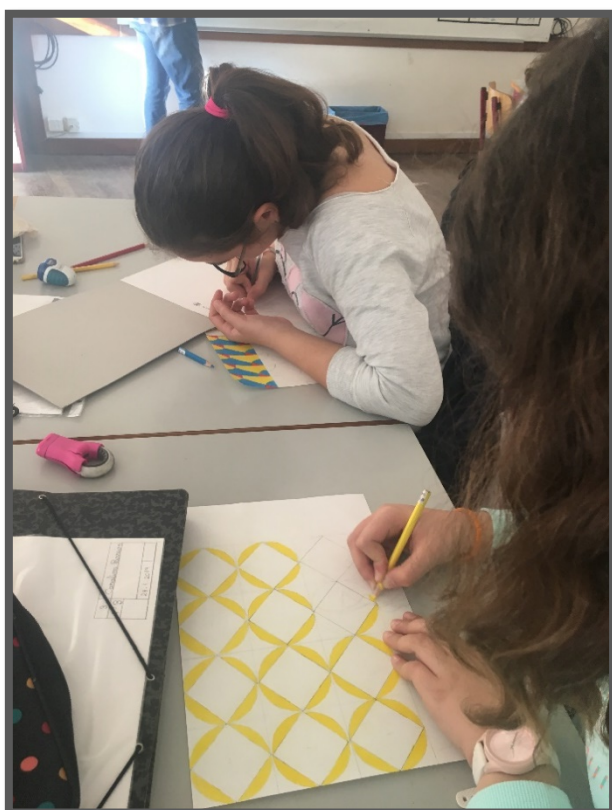
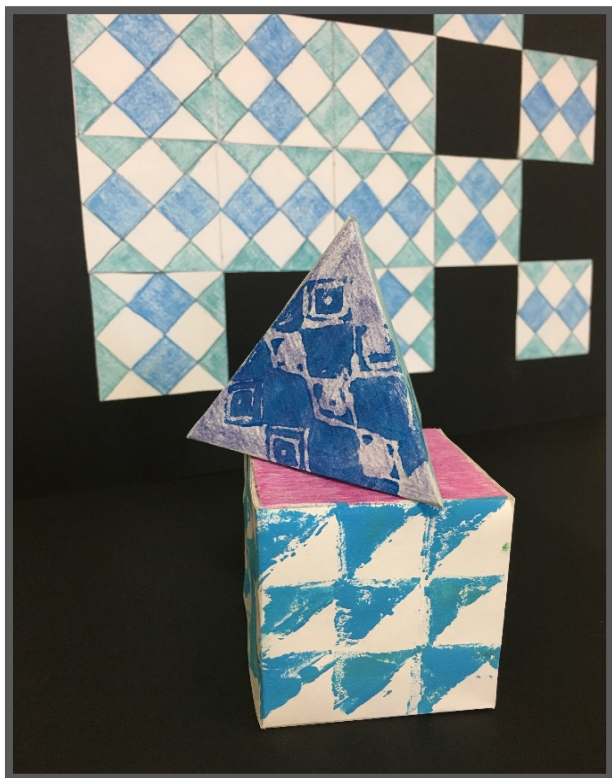
9- O resultado final, refletiu a mensagem pretendida?

Sim, a exposição de trabalhos refletiu muito bem o que os alunos aprenderam e que não foi em vão! É o mais importante: as aprendizagens feitas, ou seja, o processo.

10- O projeto foi importante/impactante para a comunidade escolar?

Penso que sim, para os alunos principalmente, e para a comunidade no geral. É sempre bom mostrar o que de bom se pode fazer na escola. O facto de se relacionar com a comunidade é muito pertinente para um meio pequeno como o nosso.

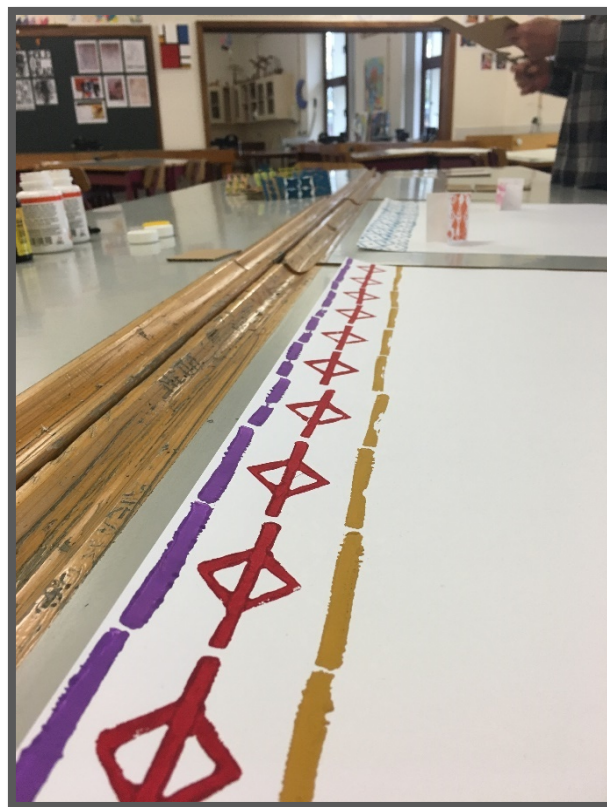
**ANEXOS IX: TRABALHOS DESENVOLVIDOS PELOS ALUNOS DA TURMA DE
7ºANO: UNIDADE DIDÉTICA MÓDULO PADRÃO: PADRÕES ALENTEJANO**



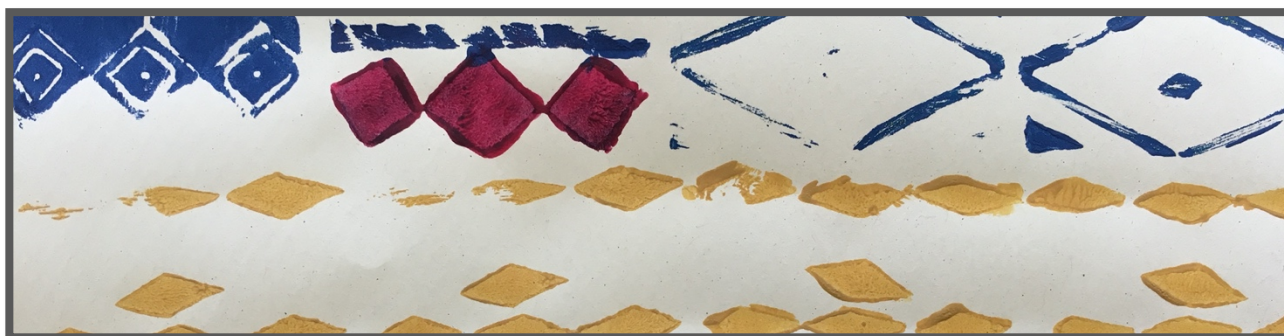
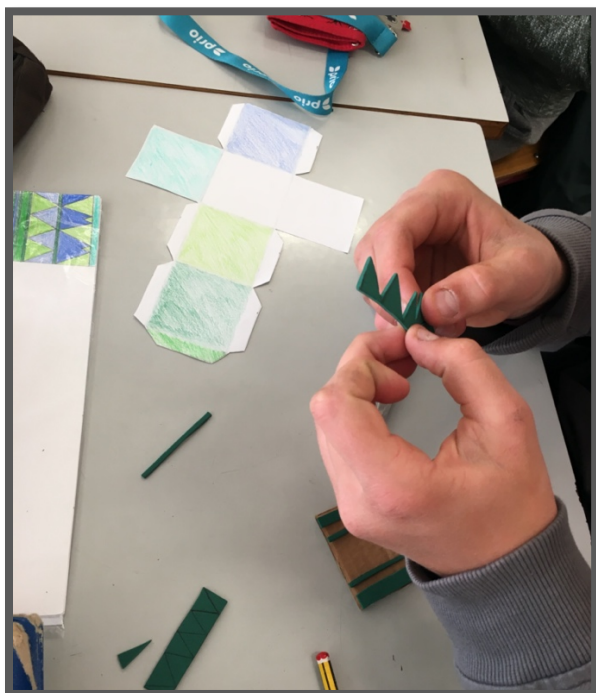
Exemplos de trabalhos desenvolvidos por os alunos da turma 7ºB: Módulo/Padrão com inspiração na obra de Eduardo Nery.



Painéis desenvolvidos em conjunto por os alunos da turma 7ºB.



Exemplos de trabalhos desenvolvidos por os alunos da turma 7ºB: Módulo/Padrão com inspiração na obra de Eduardo Nery e wokshop de impressão.



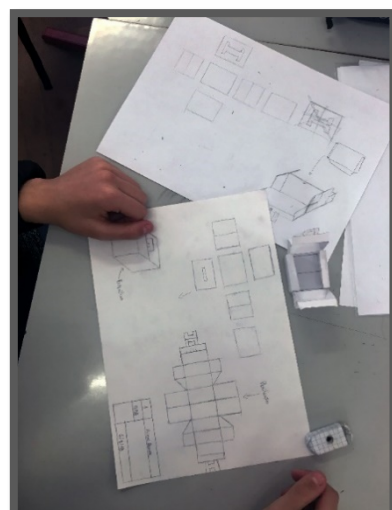
Desenvolvimento de trabalhos por os alunos da turma 7ºB: Desconstrução dos elementos visuais das mantas alentejanas e construção de carimbos.



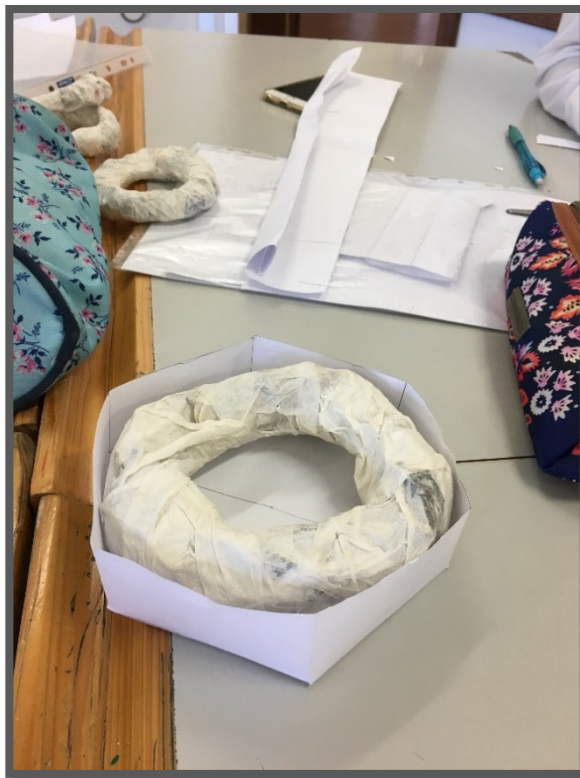
Mostra de trabalhos: turma 7ºB.

ANEXO X: FASES DE DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS DOS ALUNOS DA TURMA

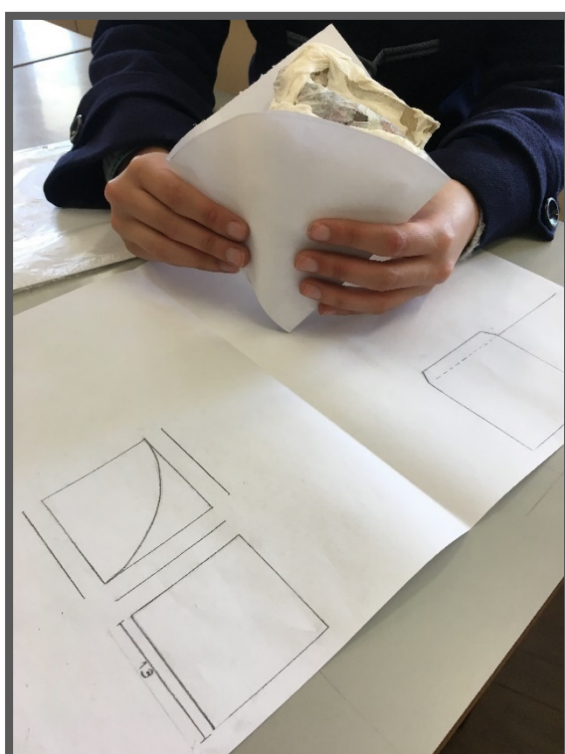
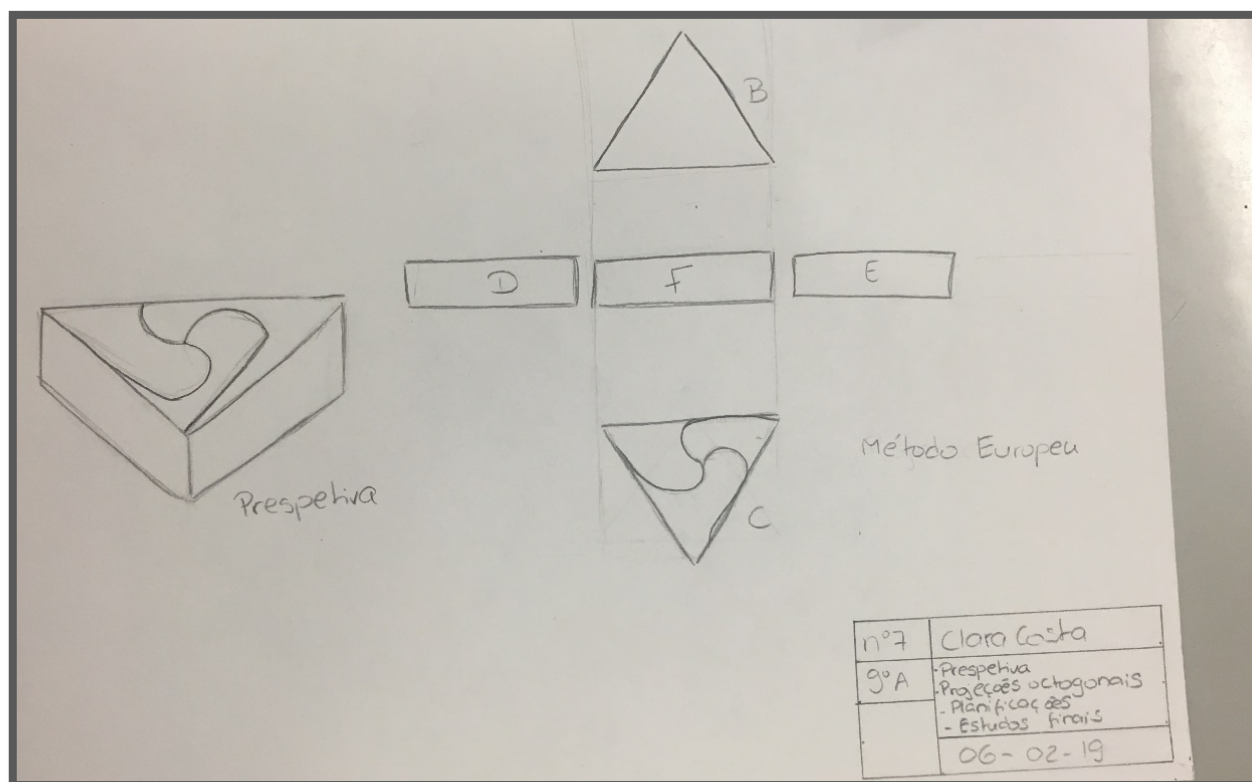
9ºA



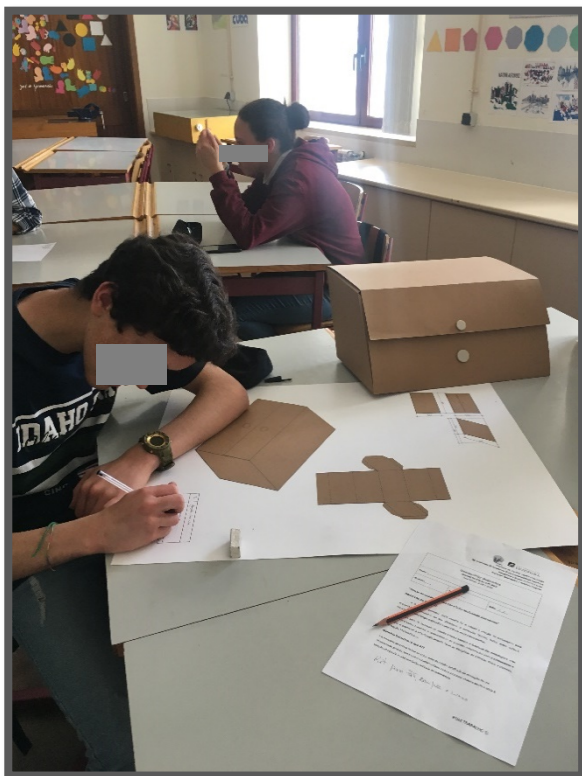
Fases de criação de caixa para transportar pão de diferentes formatos e pesos: Alunos da turma



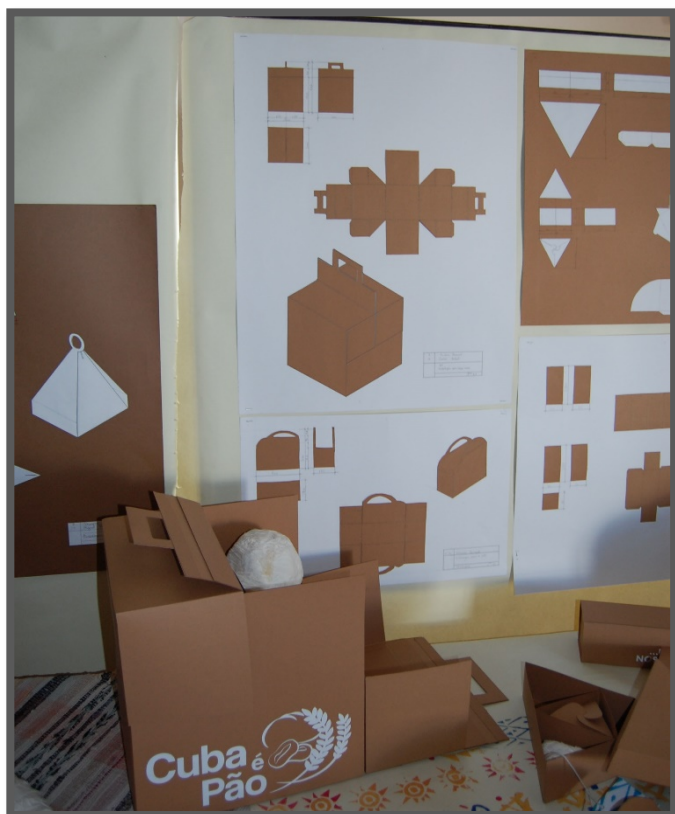
Fases de estudo e criação de caixas para biscoitos típicos: turma 9ºA



Estudos de caixas para bolos folhados em forma triangular: turma 9ºA

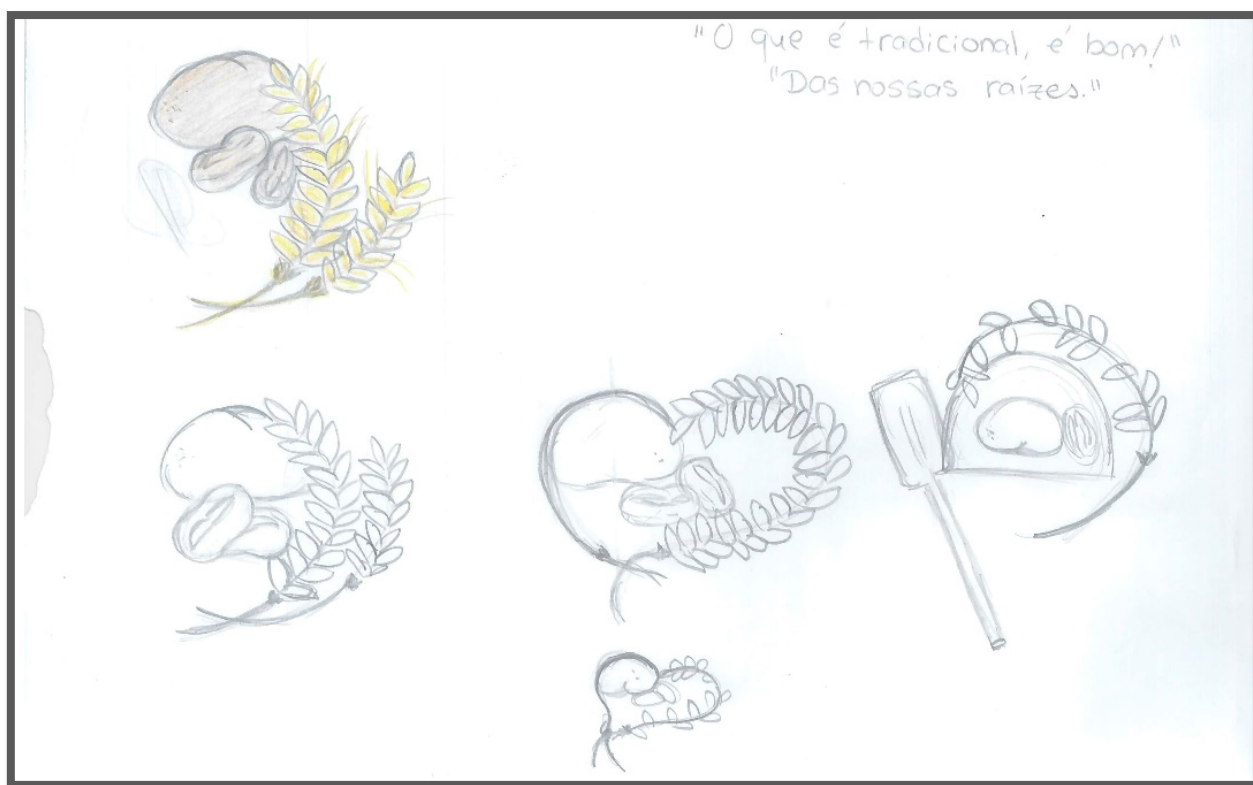


Criação de Protótipo para kit: Pão e acompanhamentos.





Mostra de trabalhos: turma 9ªA | Painel de apresentação das fases do desenvolvimento dos trabalhos de acordo com a metodologia projetual.



Slogan da exposição: “Cuba é Pão” | Exemplo de estudo para identidade visual.





CONVITE
Srª Professora Mariana Conduto

Atendendo à notoriedade na área das artes visuais e educação para o património, convidamos v.exª a estar presente, como oradora no colóquio ao nível de escola, direcionado às turmas do 3ºciclo, 7º e 9ºanos, do Agrupamento de Escolas de Cuba, sobre os temas: Arte, Património, Design e Criatividade.

Esta iniciativa realiza-se no âmbito do projeto desenvolvido em prática de ensino supervisionada, pela Professora Estagiária Maria de Fátima Lobo, do curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais da Universidade Lusófona de Lisboa.

Obrigada pela colaboração

03|junho|201914h30
ARTE • PATRIMÓNIO • DESIGN • CRIATIVIDADE

Convite para o colóquio “...Das nossas raízes.”