

DORA ISABEL MARTINS PEREIRA

**Projeto Banco de Arte Europeia:
Uma intervenção pictórica no espaço escolar com
uma turma do 8.º ano**

Orientadora: Professora Doutora Inês Marques

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação**

**Lisboa
2019**

DORA ISABEL MARTINS PEREIRA

**Projeto Banco de Arte Europeia:
Uma intervenção pictórica no espaço escolar com
uma turma do 8.º ano**

Dissertação defendida em Provas Públicas para obtenção de Grau de Mestre, no curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 13 de Março de 2019, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação de júri nº 34/2019, de 7 de Fevereiro de 2019, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Arguente: Professor Doutor José Bernardino Pereira Duarte

Orientadora: Professora Doutora Inês Maria Andrade Marques

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação**

**Lisboa
2019**

Deixe-me pensar: eu era a mesma quando me levantei essa manhã? Tenho uma ligeira lembrança de que me senti um bocadinho diferente. Mas, se não sou a mesma, a próxima pergunta é: Afinal de contas quem eu sou?

Ah, este é o grande enigma!

Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas

Dora Isabel Martins Pereira

Projeto Banco de Arte Europeia: Uma intervenção pictórica no espaço escolar com uma turma do 8º ano

Dedico este trabalho ao meu pai José Pereira

Agradecimentos

A realização deste projeto na área do ensino, proporcionou-me adquirir um conhecimento mais rico, mais abrangente e diversificado. No entanto, todas essas conquistas não teriam sido possível sozinhas.

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente e me apoiaram na concretização, a minha gratidão:

- À orientadora, Professora Doutora Inês Marques, o apoio prestado durante o desenvolvimento desta dissertação;
- Ao diretor José Nunes, pela amizade e acolhimento na escola que dirige;
- À professora Cristina Serote, orientadora cooperante do estágio, pelo apoio, disponibilidade, compreensão, amizade, cumplicidade. Personificação viva de que é possível ser extremamente competente no que faz, sem deixar a doçura e a elegância que reveste o dom de permanecer humana;
- Aos colegas do agrupamento de escolas de Castro Marim, pela sua disponibilidade e receção;
- Aos alunos que me acolheram com muita facilidade, à sua compreensão, entrega e confiança demonstrada ao longo de toda esta etapa;
- À Viviana, Joana, Martine e Bruna pela amizade apoio e camaradagem. Pela competência e entusiasmo, que de uma forma ou de outra ajudaram a clarificar ideias, compartilhando os bons e maus momentos deste percurso;
- Aos meus familiares pelo constante apoio e incentivo, dando sentido às minhas decisões.

O meu sincero obrigada!

Resumo

Esta investigação tem como temática o enriquecimento da cultura visual no domínio da história da arte europeia, através de uma intervenção pictórica no espaço escolar. Esta experiência pedagógica, realizada na disciplina de Educação Visual e com uma turma do 8º ano de escolaridade, realizou-se no contexto da prática supervisionada, no âmbito do mestrado de ensino em artes visuais da ULHT, durante o ano letivo 2017/2018, no Agrupamento de Castro Marim.

Trabalhando num contexto geográfico periférico, com um grupo de adolescentes entre os 13 e 17 anos de idade, de marcada diversidade cultural, procurou-se promover o conhecimento de obras de arte da tradição ocidental, com as quais não estavam familiarizados.

Para o projeto, que consistiu na pintura dos bancos do recreio, foram empregues frações da metodologia de trabalho por projeto, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de pensar criticamente e de resolver problemas, com a convicção de que esta aprendizagem ultrapassa o âmbito desta disciplina, para desenvolver a personalidade de cada um. Neste processo foram ainda abordadas duas unidades temáticas importantes: a cor e a imagem, visando desenvolver competências na área da pintura e da cultura visual.

Metodologicamente, esta dissertação decorre de uma investigação-ação.

Palavra-chave: Trabalho por Projeto, Cultura Visual, Imagem, Cor.

Abstract

The theme of this investigation is the enrichment of the visual culture, in the realm of the european art history, by means of an pictoric intervention in the school environment.

This teaching experiment, conducted in the Visual Education discipline, with a 8th grade class, was conducted in the context of the supervised practice, in the scope of the master's degree in Teaching of Visual Arts in the ULHT, during the solar year of 2017/2018, at the Agrupamento de Escolas de Castro Marim.

Working on a peripheral geographic context, with a group of teenagers between 13 and 17 years old, of a clear cultural diversity, this action research was directed to an increase of knowledge the western art tradition, witch where not familiar to them.

To the project, which consisted in the painting of the school playground benches, some fractions of the work methodology were used, in order to develop in the students the capacity of the critical thinking and problem solving, convicted that this learning experience exceeds the scope of this discipline, to develop the personality of each one of the students.

In this process two important thematic units were also approached: color and image, aiming to develop skills in painting and visual culture areas.

Methodologically, this dissertation stems from an action research process.

Keyword: Project Work, Visual Culture, Image, Color.

Abreviaturas e Símbolos

ACM - Alto Comissariado para as Migrações

APA - «Publication Manual of the American Psychological Association» Norma da Associação Americana de Psicologia

CMYK - «Cyan» Ciano, «Magenta» Magenta, «Yellow» Amarelo, «Black/Key» Preto. Sistema de cores subtrativas

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

DGE – Direção Geral da Educação

EV – Educação Visual

IFACCA - International Federation of Arts Councils and Culture Agencies

ME – Ministério da Educação

MPAE - Movimento Progressivo Americano de Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PT - Projeto Curricular de Turma

PES - Prática de Ensino Supervisionada

RGB - «Red» Vermelho, «Green» Verde, «Blue» Azul. Sistema de cores aditivas

UNESCO - «United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization», Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UT – Unidade de Trabalho

Índice

Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract	6
Abreviaturas e Símbolos	7
Índice de Figuras	10
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - DESENVOLVIMENTO TEÓRICO	16
1.1. A Importância da Educação Artística	16
1.1.1 A Educação para uma Cultura Visual	16
1.1.2. O Indivíduo Necessita das Artes	17
1.1.3. Porque se ensinam as artes?	18
1.1.4. Reflexão	21
1.1.5 A escola, o professor e a disciplina de Educação Visual	23
1.2. A cor	25
1.2.1 A Percepção da Cor	25
1.2.3. Sistema e Organização da Cor	29
1.2.4. A contribuição da teoria da Cor de Goethe	32
1.2.5. Cor como Recurso Expressivo	35
1.2.6. Os desenvolvimentos de Eva Heller	36
1.2.7. Funções comunicativas e expressivas da cor	39
1.2.8. Relação da Cor com o Meio	41
1.3. A Imagem	44
1.3.1. A Imagem como Referência Visual	44
1.3.2. A Imagem e a Influência na Linguagem Visual	45
1.3.3. A Imagem e a sua Utilização em Sala de Aula	48
1.3.4. A imagem e a arte na educação visual?	51
1.3.5. A Educação Visual na contemporaneidade	53
1.4. Trabalho por projeto	54
1.4.1. O que se entende por trabalho de projeto?	54
1.4.2. Significado de projeto	55
1.4.3. Pedagogia por projetos	56
CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	70
2.1. Contexto e problemática da investigação	70
2.1.1. Metodologia da Investigação	70
2.1.2. Objetivos da investigação-ação	72
2.1.3. Instrumentos e técnicas de investigação	73

2.1.5. Estudo, análise e interpretação dos dados.....	76
2.2. Implementação do Projeto de Trabalho “Banco de Arte Europeu”	78
2.2.1. Enquadramento do projeto de trabalho	78
2.2.2. Planificações das unidades curriculares da disciplina de Educação Visual	86
2.2.3. Diagnóstico da situação	89
2.2.4. Preparação e implementação do projeto.....	92
2.3. Sumário	121
2.4. Limitações ao ensino por projetos.....	122
CAPÍTULO III – CONCLUSÃO	123
BIBLIOGRAFIA	129
Referências bibliográficas	129
Legislação Consultada	136
Bibliografias indiretas	136
Fontes da Internet	139
Apêndices	i

Índice de Figuras

Figura 1 - Dispersão da luz branca (Adaptado).....	27
Figura 2 Representação esquemática do globo ocular	28
Figura 3 - Representação esquemática da imagem de um objeto na retina	28
Figura 4 - Sistema de cores segundo Munsell (adaptado)	30
figura 5 - Síntese subtrativa, fraser, t. & banks, a. (2004)	31
figura 6 - Síntese aditiva, fraser, t. & banks, a. (2004).....	31
Figura 7 - Síntese partitiva no processo de impressão (Campbell, A. 1983)	32
figura 8 – Círculo de goethe com as cores distribuídas de forma simétrica, Goethe	33
Figura 9 - Pantone (fonte própria)	41
Figura 10 – Cronograma investigação/ prática Pedagógica/ Produto final	78
Figura 11 – Cronograma de elaboração, definição de objetivos e competências	80
Figura 12 Escola sede do Agrupamento de Escolas de Castro Marim (fonte própria).....	82
Figura 13 - Turma do 8.º A (fonte própria)	85
Figura 14 - Número de alunos do 8.ºA.....	85
Figura 15 - Registo de observação em sala de aula (fonte própria)	87
Figura 16 - Cronograma de questionários e atividades	97
figura 17 - Portefólio virtual dos alunos do 8.º a (fonte própria)	98
figura 18 - Diagrama da interligação de trabalhos envolvidos no projeto.....	100
Figura 19 - Teoria da cor (fonte própria)	102
Figura 20 - Técnica de pintura a pastel de óleo (fonte própria)	103
figura 21 - Técnica de pintura a pastel de óleo, auto retrato (fonte própria)	104
Figura 22 - Trabalhos teóricos sobre pintores Europeus, apresentação na plataforma padlet (fonte própria)	109
figura 23- Projeto do banco de betão (fonte própria)	111
Figura 24 - Estudo bidimensional do banco (fonte própria)	112
figura 25 - Execução Da composição plástica no mobiliário urbano (fonte própria).....	115
Figura 26 – solução final das pinturas.....	118
figura 27- Inauguração do trabalho final (fonte própria).....	119

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é o resultado da intervenção pedagógica realizada durante a prática supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais do 3º ciclo e secundário da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. Esta prática supervisionada decorreu no ano letivo de 2017/2018, no Agrupamento de Escolas de Castro Marim, sob a orientação da professora cooperante Maria Cristina Serote. O estágio decorreu entre Outubro de 2017 e Junho de 2018, na escola sede do Agrupamento de Escolas de Castro Marim, e a intervenção pedagógica que é objeto deste estudo abrangeu, nesse período de tempo, o trabalho desenvolvido com uma turma do 8.º ano (8.º A).

Esta investigação nasce de uma vontade de dar mais sentido ao conteúdo do currículo dos alunos, incluindo atividades que estejam diretamente relacionadas com suas especificidades. O grupo de alunos com quem a prática supervisionada foi realizada tem, na maioria, nacionalidade portuguesa, mas provém de famílias imigrantes ucraniana, holandesa, francesa, estadunidense, búlgara e espanhola. Por outro lado, pela situação geográfica do seu local de residência, este grupo não tem acesso a exposições de arte ou a museus. Por isso, a preocupação principal deste estudo foi como familiarizar estes jovens com a tradição artística ocidental.

Pretendemos assim, com este estudo, contribuir para a compreensão contextualizada das obras de arte e de modelos artísticos europeus que, embora constituam referências importantes na nossa formação, são muitas vezes alheios à nossa tradição cultural local.

A investigação foi levada a cabo a partir de uma perspetiva teórico-prática no âmbito das artes pictóricas europeias. O processo de investigação começou com a ativação e análise da experiência de práticas artísticas desenvolvidas no campo da disciplina de Educação Visual e no desenvolvimento do projeto – “Banco de Arte Europeia” – em que procurámos conciliar a escolha crítica, por parte dos alunos, de algumas obras chave da história da arte europeia e o consequente enriquecimento da sua cultura visual, com a aquisição de competências pictóricas, com o reforço da autonomia, da reflexividade crítica e da responsabilização individual inerentes ao trabalho de projeto.

As referências de partida para esta dissertação foram investigações de vários autores sobre educação artística e cultura visual, que procurámos aplicar especificamente à disciplina de Educação Visual, considerando o currículo nacional – com todas as aprendizagens, planificação e processo de desempenho no percurso escolar (DL n.º 6/2001) – tendo presente que a própria ordenação curricular e o formato como se desenvolve o currículo são fatores de sucesso ou insucesso escolar dos alunos (Silva, 2003).

É sabido que, neste e noutros contextos, os alunos têm contacto com as Artes Visuais fundamentalmente através da disciplina de Educação Visual. Reconhecidamente, a disciplina de Educação Visual “é fundamental para a educação global do cidadão” (ME, 2001). Sendo uma disciplina inserida um contexto escolar, “a escola, nas suas múltiplas experiências educativas, deve proporcionar o acesso ao património cultural e artístico, abrindo perspetivas para a intervenção crítica.” (CNEB, 2001, p.155)¹.

Vários autores se têm debruçado sobre estas questões [Bamford (2007), Hargreaves (1998), Hernández (2000), Ventura (2008), Silva (2003)]. Por outro lado, muitos professores realizam presentemente, no âmbito deste mestrado, ou de outros, variadas experiências educativas cruzando práticas artísticas e investigação, de forma a inovar no terreno educativo, afim de questionar e superar as teorias modernistas que atualmente ainda prevalecem neste sector.

A principal **hipótese de partida** desta investigação consiste na ideia de que a cultura e o trabalho de projeto em sala de aula influenciam a criação e o desenvolvimento da cultura artística e visual dos alunos.

Com o enunciar desta primeira hipótese, não pretendemos reconhecer apenas o trabalho do professor de Educação Visual, o mérito de desenvolver a cultura artística e visual dos alunos. Efetivamente, a escola não é o único lugar de aprendizagem: os indivíduos também formam a sua cultura visual e interiorizam informação através da cultura popular, dos meios de comunicação, dos ambientes digitais, do cinema, etc. Quer a aprendizagem formal, quer a informal são importantes na formação de um indivíduo.

No entanto, esta investigação incide sobre o ensino da Educação Visual e sobre os desafios que coloca, designadamente, na familiarização dos alunos com as obras chave da história da arte ocidental e na sua capacidade de as ver, as compreender e as interiorizar no seu mapa de referências culturais.

Se a cultura visual configura os imaginários dos alunos, e se é a partir destas imagens que elaboram os significados com que constroem a sua realidade, a pergunta de partida deste estudo é a seguinte:

Pode um trabalho de projeto proporcionar aos alunos instrumentos conceptuais e técnicos para desenvolver preferências pessoais no campo da arte ocidental e desenvolver uma cultura visual reflexiva?

Considerando os conteúdos específicos do currículo da Educação Visual, esta pergunta suscita outras interrogações:

¹ CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001.

- Qual é a importância da cor na escolha de determinadas imagens?
- Qual é a importância que têm as obras de arte na cultura visual dos alunos?
- Como se relacionam os alunos do 8ºano com imagens artísticas?

Na perspetiva de uma pedagogia crítica é fundamental responder a estas perguntas a partir da voz dos alunos, considerando a cultura de alunos jovens, em primeiro lugar como uma cultura de prazer (Steinberg e Kincheloe, 2001). Sensível a estas abordagens, nesta investigação desenharam-se atividades práticas que se implementaram no projeto, antecedendo a execução do exercício final e que foram ao encontro das dificuldades dos alunos.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada, verificámos que a maioria dos alunos não estava motivada, nem à vontade, para pesquisar e desenvolver o seu trabalho com autonomia. Esta investigação procura fomentar nos alunos a capacidade de selecionar imagens e de pensar criticamente, no âmbito de um trabalho de projeto. A metodologia de projeto proporciona aos alunos momentos de trabalho em que se desenvolve a autonomia e reflexividade.

Enquanto a metodologia de ensino propriamente dita assentou no trabalho de projeto, a **metodologia de investigação usada neste estudo foi a investigação-ação**.

A metodologia aplicada nesta investigação baseou-se efetivamente na investigação/ação. A questão metodológica foi um elemento chave no desenvolvimento desta investigação que entendemos de um modo aberto, incorporando questões que foram surgindo no processo e permitindo uma reflexão constante. A esta questão dedicámos um capítulo específico na segunda parte deste trabalho. Nesse capítulo foram detalhadas a abordagem e metodologia aplicada, assim como os recursos desenhados nesta investigação. De forma resumida foram analisados os seguintes aspetos:

- A abordagem metodológica geral desta pesquisa;
- As estratégias desenhadas para a recolha de dados, estruturando as seguintes sessões: planificação e preparação de atividades; demarcação de plano de ação para a recolha de dados; criação de questionários; observação dos participantes e registo das atividades; dinâmica de jogo e aspetos performativos; ouvir a voz dos alunos mediante a valorização do seu trabalho e através de debates.
- Delineação do plano de atuação para a compilação de informação;
- As técnicas de análise dos resultados obtidos na experiência realizada nos casos de investigação/ação, que são os seguintes: análise reflexiva, interpretar e anexar os resultados.

Como apoio a esta investigação traçámos um **mapa de teorias**, que se percorreu, numa perspetiva de compreensão do que pode ser cultura visual para os alunos e como se pode perspetivar uma abordagem transdisciplinar para a prática artística.

Para abordar a compreensão de uma pedagogia por projeto, recorremos a autores como Domínguez Chillón G, Boutinet, Aguayo, J. Dewey, entre outros. No entanto, de uma perspetiva de uma escola do século XXI, foi necessário recorrer às teorias de Hernández e Ventura, procurando ferramentas conceptuais para uma análise da metodologia de projeto em sala de aula.

Também foi necessário abordar a teoria da cor e imagem. No campo da cor, as contribuições de Goethe, Munsell, Isaac Newton, Josef Albers, Bezold, Johannes Itten, Heller, foram o contributo para a formação de um entendimento sobre a perceção visual.

No que concerne à teoria da imagem, é de salientar os autores Donis, Herbert Read, Löwenfeld-Lambert, Motta, Rudolf Arnheim.

Os autores que constam nesta bibliografia provêm de diversos campos da Educação Artística, de Estudos Visuais, da Psicologia e da Filosofia.

No que concerne às **fontes utilizadas**, foi revista a literatura especializada de autores que considerados mais relevantes para a investigação. Para além dos livros consultados, também foram lidos artigos de revistas especializadas tanto nacionais como internacionais, dissertações, monografias e documentos oficiais não publicados.

A estrutura da dissertação encontra-se dividida em duas partes. A primeira parte da investigação centra-se na criação de um *corpus* teórico e a segunda trata de expor a análise de estudo e dos acontecimentos práticos.

A primeira parte divide-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo aborda-se, como ponto de partida, a importância da educação artística em termos gerais. No segundo capítulo podemos encontrar uma abordagem à disciplina de Educação Visual. No terceiro capítulo abordam-se algumas teorias relativas à perceção da cor. O quarto capítulo incide sobre a importância da imagem e da cultura visual. No capítulo quinto, aprofunda-se a teoria de trabalho por projeto e a influência desta metodologia em sala de aula.

A segunda parte na investigação, é dividida em três capítulos. O primeiro, trata do contexto e da problemática da investigação. O segundo capítulo aborda a metodologia de investigação implementada. O terceiro capítulo consiste na descrição da implementação do projeto de trabalho.

Nos três capítulos que formam esta segunda parte, expusemos a metodologia, descrevemos as atividades aplicadas na sala de aula e fizemos, por último, um sumário sobre os resultados.

A bibliografia foi estruturada, atendendo à diversidade das fontes e classificando-os nas seguintes secções: 1. Livros e monografias; 2. Revistas, incluídas publicações jornalísticas; 3. Teses e dissertações de investigação não publicadas; 4. Normativas; 5. Referência web e audiovisuais; 6. Outras fontes.

Por último a secção de **anexos**, foi introduzida a matéria que foi criada como apoio do trabalho de análise, as fichas de registo que foram criadas como apoio no trabalho de análises, fichas de registos das atividades no trabalho de campo, questionários, trabalhos realizados pelos alunos, imagens, desenhos realizados pelos alunos.

Na presente dissertação, adotou-se a Norma APA², na totalidade do seu documento – citações, referenciação bibliográfica.

² As Normas da APA são as normas de referenciação bibliográfica da Associação Americana de Psicologia. A normalização é um conjunto de regras e procedimentos de carácter bibliográfico que conferem rigor científico ao texto académico.

CAPÍTULO I - DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico desta dissertação está estruturado em torno de quatro temas principais: (1) a importância da arte na educação; (2) a cor, aspetos percetivos, psicológicos e simbólicos e (3) imagem e cultura visual (4) e metodologia de projeto.

Assim, procuraremos neste capítulo proceder a uma abordagem dos conceitos partilhados pela comunidade científica na seguinte ordem: (1) a importância da educação artística, abordando aspetos como a importância da arte na educação, a necessidade da arte por parte de todos os indivíduos, quais os fundamentos que justificam atualmente a inclusão das artes nos currículos das escolas; e o papel do professor de educação visual na escola (2) a cor aspetos percetivos, psicológicos e simbólicos e relação com o meio envolvente; (3) imagem e cultura visual (4) trabalho por projetos para um desenvolvimento de uma cultura visual.

1.1. A Importância da Educação Artística

1.1.1 A Educação para uma Cultura Visual

Neste capítulo abordamos autores como Read, Rabkin, Redmond, Hardiman, Efland, Hernández, Wright e Eisner que se debruçaram sobre a educação da arte e a sua relevância na evolução do indivíduo.

Como seres humanos, necessitamos das artes para sobreviver? Necessitamos das artes para criar? Necessitamos das Artes na educação? Questões pertinentes sobre as quais a escola de hoje tem de se debruçar e trabalhar.

Efetivamente, o desenvolvimento de qualquer indivíduo depende muito da qualidade e quantidade das aprendizagens que realiza desde a primeira infância. O Indivíduo interage com o meio e com todas as formas que o rodeia, ele é fruto de multi aprendizagens. Neste sentido, a escola necessita desenvolver estratégias, envolver os alunos e a comunidade. Trazer para a aula as artes visuais é um caminho para o encontro do indivíduo e da sua cultura. A escola tem de contribuir para a construção e manutenção de uma cultura visual e artística abrangente e sólida em todos os indivíduos.

1.1.2. O Indivíduo Necessita das Artes

A arte ou a cultura visual em geral, em todas as suas manifestações, contém características essenciais que definem o ser humano e permitem transmitir a sua cultura.

Herbert Read (1963) refere que não podemos fazer de todos os indivíduos artistas, mas sim aproximá-los das linguagens artísticas, que lhes permitam novos e distintos modos de comunicação e expressão. As artes, desenvolvidas através das competências individuais, da sensibilidade, expressão, imaginação e criatividade, permitem ao indivíduo estabelecer uma sólida relação com o seu meio. Em síntese, devemos formar uma comunidade que pratique e disfrute de atividades artísticas e ações criativas, ou seja, reivindicar as linguagens artísticas como formas estéticas de comunicação entre os homens.

Desta forma, podemos ver que nos primeiros anos de vida e de forma natural a criança joga, canta, baila, desenha. Todas as atividades são cruciais para o correto desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e sensorial do ser humano. A criança, ao realizar todas estas atividades, diverte-se, mostra orgulho nos seus resultados perante os outros, tenta melhorar despertando e desenvolvendo capacidades fundamentais do indivíduo: a expressão e o autocontrolo. A educação artística é uma necessidade, não porque nos faz mais inteligentes, mas porque nos permite adquirir toda uma série de competências e rotinas mentais, que solidificam com a natureza social como seres humanos, sendo indispensável para a aprendizagem de qualquer conteúdo curricular. Segundo Alves (2005), a arte é muito importante para o melhoramento da sensibilidade e desenvolvimento dos indivíduos, contribuindo igualmente para o crescimento cognitivo, afetivo e expressivo. Neste sentido, Gonçalves (1991), defende também que o facto de se expressar livremente desde muito cedo permite ao indivíduo não apenas um crescimento saudável, mas “comportar(-se) criativamente nas mais diversas situações que lhe surgem” (Gonçalves, 1991, p.3). Similarmente, Stern (1980), citado por Gonçalves, (1991), refere que esse tipo de expressão torna o indivíduo mais seguro de si, mais responsável, mais forte e resistente, mais apto para enfrentar os obstáculos do dia-a-dia. Ajuda-o no desenvolvimento da sua autonomia, uma vez que esta aprende a escolher utensílios e materiais necessários à realização das atividades e, mais importante ainda, ajuda-o a ultrapassar dificuldades que vai encontrando ao longo de todo o processo.

1.1.3. Porque se ensinam as artes?

Os estudos que analisaram a implementação da educação artística na sala de aula revelaram que progressos mais relevantes em todos os níveis se encontram nos programas que integram plenamente a disciplina no currículo. Quando isso acontece, obtemos múltiplos benefícios, relacionados com a aprendizagem e com os comportamentos dos alunos. Rabkin e Redmond (2004) identificaram os mais significativos:

- Existe um maior compromisso emocional dos alunos na aula;
- Os alunos trabalham de forma mais ativa e aprendem uns com os outros;
- Os grupos de aprendizagem cooperativa tornam as turmas numa comunidade de aprendizagem;
- Existe uma maior facilidade na aprendizagem de todas as disciplinas através das artes;
- Os professores colaboram mais e têm maiores expectativas sobre os alunos;
- O currículo torna-se mais real, quotidiano, atual, baseado numa aprendizagem de projetos;
- A evolução é mais reflexiva e variada;
- As famílias e comunidades envolvem-se mais.

Segundo Rabkin e Redmond (2004), na perspetiva neuroeducativa, interessa especialmente três fatores indispensáveis para a aprendizagem que as artes podem oferecer: memória; emoções; criatividade, que abordaremos seguidamente, referindo alguns estudos recentemente realizados.

- A memória

Num estudo com alunos do quinto ano de escolaridade, desenharam-se unidades didáticas relacionadas com matérias científicas (astronomia e ecologia), seguindo dois procedimentos distintos: num caso realizou-se o método tradicional e no outro integrou-se as artes na unidade. No segundo caso, os alunos realizaram atividades com objetivos didáticos em que as atividades incluem teatro, desenhos, reações de movimentos, inclusive a música. A análise revelou que nos alunos que participaram na unidade didática que estava integrada, as atividades artísticas melhoraram a memória a longo prazo, especialmente em alunos com dificuldades de leitura (Hardiman, 2012).

- As emoções

Num estudo que durou três anos (Wright, 2006), analisou-se a forma como a anexação de diferentes programas artísticos surgiu no desenvolvimento pessoal de alunos com idades compreendidas entre os 9 e 15 anos, pertencentes a uma comunidade sócio económica desfavorecida, a fim de compreender e desenvolver uma cultura visual, que até então reduzida ao meio envolvente ou simplesmente quase inexistente. Inicialmente, houve uma eleição dos alunos do grupo experimental, na utilização de diferentes formas artísticas como a música, a pintura, a gravura, o vídeo, guiões e cenários de teatro. De seguida, na segunda etapa, aprofundou-se os meios utilizados através do trabalho cooperativo e por fim, a intervenção de todos os alunos na criação de uma obra de teatro, com gravação de um vídeo.

A aplicação do programa, revelou-se que os estudantes melhoraram as suas habilidades artísticas e sociais, reduzindo os seus problemas emocionais e em geral competências interpessoais em grupo, como a comunicação, a cooperação e a solução de conflitos (Wright, 2006).

- A criatividade

As artes ensinam às crianças que os problemas reais podem ter mais de uma solução possível e serem analisados de diferentes perspetivas. As artes demonstram que a imaginação é um poderoso guia no processo de procura de soluções e também que nem sempre existem regras definidas quando têm de tomar decisões (Eisner, 2004).

Ao introduzir as disciplinas artísticas nas práticas pedagógicas, promovemos o pensamento criativo nos diferentes alunos, desenvolvendo um pensamento profundo. No programa Artful Thinking desenvolvido pelo Projeto Zero de Harvard, é utilizado o poder das imagens visuais e das obras de arte, de forma a despertar e estimular os alunos para a curiosidade, observação, comparação e interligações entre ideias necessárias para o desenvolvimento do pensamento criativo e aprendizagem (Hardiman, 2012).

O ser humano desenvolveu uma grande capacidade de criar imagens mentais. Segundo (Hardiman, 2012), demonstrou em estudos neurológicos, que as mesmas regiões cerebrais são ativadas da mesma maneira ao ver uma imagem ou a imaginá-la.

No entanto, o indivíduo necessita mais do que um simples olhar, necessita de informação, por vezes bastante detalhada. Uma obra de arte, ou uma imagem, podem despertar a curiosidade para outras realidades, sociedades, crenças, religiões, etc. A obra de arte, ou mesmo uma imagem não artística, contém inúmeras possibilidades de interpretação e a escola deve ajudar a que não sejam para os alunos simples ocorrências, e

a que delas não façam apenas interpretações superficiais. A escola deve incentivar e desenvolver nos alunos a capacidade de interpretação crítica e o hábito de pesquisar documentação adequada.

No processo de criação artística, o indivíduo utiliza o sentimento, pensamento e percepção e desenvolve-os na relação com o meio. O processo de criação artística permite ao indivíduo desenvolver a criatividade e relacionar-se com o outro (Lowenfeld, & Brittain 1970). Nesta linha de pensamento o antropólogo Edward Hall (1986), defende a arte como necessária na compreensão da percepção humana, chegando mesmo a dizer que a arte é a percepção humana.

Falamos de interpretações de obras e imagens, entendendo-as como uma representação temporal, sendo mediadoras e construtoras da realidade. As imagens são interpretações da realidade, dela destacando ou escondendo determinados aspetos, e assim contribuindo para a definição de papéis sociais, económicos, de género e até individuais.

“ Esto supone que el arte, los objetos e médios de la cultura Visual, contribuyen a que los seres humanos construyan su relación-representación con los objetos materiales de cada cultura. Y neste sentido la cultura visual ha contribuido a que los individuos fijen las representaciones sobre sí mismo y el mundo y su modo de pensarse, La importância primordial de la cultura visual es mediar en el proceso de cómo miramos y cómo nos miramos y contribuir a la producción de mundos, es decir, a que los seres humanos sepan mucho más de lo que han experimentado personalmente, y a que su experiencia de los objetos y los fenómenos que constituyen la realidad sea a través de los objetos mediacionales que denominamos como artísticos.” (Hernández, 2000, p 47)

As obras de arte e as imagens, em geral, podem assim considerar-se dispositivos ampliadores da experiência humana, ou instrumentos na construção de realidades. Neste sentido, também Efland refere que a realidade é uma construção social conduzida através das imagens:

“la función de las artes a través de la historia cultural de la humanidad ha sido y sigue siendo la tarea de la «construcción de la realidad»” (Efland, 2004, p 229)

Para que haja uma compreensão real, no sentido cognitivo, de imagens ou, especificamente, de obras de arte é necessária uma análise em profundidade. No entanto, cada aluno tem as suas características e a sua necessidade de tempo para compreender o que está a fazer. Quando um aluno trabalha de forma autónoma, executando um projeto, é essencial ouvir as suas explicações. Expressar-se verbalmente, não é necessariamente - dependendo do trabalho em projeto - descrever os sentimentos ou a sua vida, mas sim uma reflexão sobre o seu trabalho. Descrever, trabalhar com imagens e com a visualização é

fundamental para os alunos. O falar completa-se neste caso com a expressão, a análise e a compreensão, interligando-se entre si. Desta forma, existe a necessidade de educar os alfabetismos múltiplos e não apenas os alfabetismos matemático e linguístico (Hernández, 2007).

A enorme importância da arte na aprendizagem compreende-se pelas palavras de Oliveira (1996) citado por Alves (2005) quando refere que toda a sociedade contém a sua própria arte e que ela faz parte das necessidades do homem. Corroborando esta ideia podemos referir um estudo realizado em 2004/5 pela UNESCO³, juntamente com o Conselho para as Artes da Austrália e a Federação Internacional dos Conselhos para as Artes e Organismos da Cultura – IFACCA⁴ -, em que se demonstra que os programas ricos em arte, na educação de crianças e jovens, são preciosos para uma educação global, “[...] especialmente no que se refere ao seu desempenho académico, bem-estar, atitudes em relação à escola e às perceções da aprendizagem” (Bamford, 2007, p.1).

1.1.4. Reflexão

Procurámos abordar aqui um conjunto de aspetos importantes, que se podem resumir em duas ideias fundamentais, designadamente:

- O indivíduo como coletor de aprendizagens múltiplas (em que as artes desempenham um papel central)
- Como as artes visuais (e a cultura visual em geral) contribuem para o desenvolvimento do indivíduo e para a sua aproximação à comunidade, à cultura local e global

Ensinar arte na escola é alfabetizar esteticamente, desenvolvendo as competências estéticas e expressivas. Com tempo, paciência e trabalho sistemático, integramos conceitos, ações e atitudes que permitem produzir e compreender as mensagens estéticas a partir de diferentes linguagens artísticas, como modo de possibilitar um desenvolvimento mais integral.

³ UNESCO - A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, «United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization», é uma agência especializada das Nações Unidas - ONU - com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informação.

⁴ IFACCA - International Federation of Arts Councils and Culture Agencies A Federação Internacional dos Conselhos de Artes e Agências Culturais é a rede global de conselhos de artes e ministérios da cultura, a trabalhar com mais de 70 países. A Secretaria da IFACCA fornece serviços, informações e recursos para as instituições, membros e funcionários, bem como à comunidade em geral.

Por outro lado, não é possível levar as artes para a escola enquanto continuar a haver o entendimento de que os alunos têm de deixar fora da porta da sala a sua subjetividade e a sua corporalidade e esquecer quem são ou o que sentem. Cada indivíduo é um ser único, portador de sentimentos, atitudes, ações, emoções. Os alunos têm de fazer parte das aulas e não serem meros recetores de informação.

Não basta “olhar”, tem de se “ver”, sentir, compreender. Ser professor de artes visuais, ou de educação visual, não é conduzir, mas sim reconhecer a riqueza interior e a subjetividade emocional dos seus alunos, procurando orientá-los e abrir-lhes os olhos e a mente para que, por si só, encontrem o caminho, na resolução de problemas do dia a dia.

A escola tem de proporcionar, através da arte, a oportunidade de se evoluir e progredir noutras matérias ou disciplinas.

As atividades artísticas estão no desenvolvimento do ser humano desde o seu nascimento, tornando-se um estímulo para a aprendizagem, porque, na prática de qualquer das manifestações artísticas, existe uma associação da componente emocional que nos motiva e nos permite contemplar o mundo que nos rodeia, através de perspetivas distintas, segundo Piaget, J. (1936, 1937).

A educação artística integrada no currículo geral tem resultados muito positivos porque permite aos alunos adquirir toda uma série de competências sócio emotivas para o seu desenvolvimento pessoal e uma importante perspetiva crítica relativamente ao mundo que os rodeia.

A arte e a cultura visual, em geral, podem despertar para uma ação construtiva, sendo uma oportunidade para que o indivíduo se veja como um ser aceitável e integrante na sociedade. Efetivamente, as artes e a cultura visual podem desenvolver múltiplas ligações entre a sala de aula e o meio ambiente, ou a comunidade em que os alunos se inserem, contribuindo para reforçar a sua identidade.

As artes permitem aos alunos experimentar distintas linguagens, materiais e técnicas na criação de imagens ou objetos artísticos que transmitem as angústias, as desilusões, as satisfações e a imaginação de cada grupo ou indivíduo. A cultura visual permite aos alunos desenvolverem uma perspetiva mais crítica e inquiridora, não apenas sobre as manifestações visuais e plásticas por si produzidas, mas também sobre aquelas com as quais contactam no seu dia-a-dia.

Para finalizarmos, nunca é demais referir que as artes têm à partida um poder transformador porque mostram aos alunos que devemos considerar os problemas como desafios a superar criativamente, ensinamento que será seguramente muito valioso em todas as etapas da sua vida.

1.1.5 A escola, o professor e a disciplina de Educação Visual

A escola, ao ser um espaço onde acontece o processo de ensino/aprendizagem e refletindo a sociedade onde se insere, tem de ser pensada de maneira a que proporcione aos professores a autonomia adequada para a concretização de estratégias que possibilitem ajudar ao progresso da cultura e mesmo da consciência do indivíduo, para que este valorize a comunidade em que está introduzido.

Naturalmente, neste processo o professor de Educação Visual deve estar particularmente atento. A atitude do professor de Educação Visual em sala de aula e o trabalho que conseguir desenvolver com os seus alunos poderá ter como base as finalidades e objetivos existentes no programa da disciplina de Educação Visual, mas o professor deve reivindicar a sua autonomia para definir estratégias a utilizar com os alunos, enriquecendo as suas experiências e os seus conhecimentos. A definição destas estratégias deve obviamente atender a eventuais problemas que possam surgir ou existir nas escolas, importante colaboração para a redução desses problemas.

Para Canário:

“A escola de hoje só conseguirá vencer os desafios que se lhe apresentam se [...] considerar a realidade educativa enquanto realidade social e historicamente construída, reintroduzindo na sua apreciação a flecha do tempo, ou seja, o seu caráter de irreversibilidade que faz de cada situação educativa uma situação singular, num contexto singular, desejavelmente dependente de um público singular, relativamente ao qual deverá construir a sua pertinência.” (citado por Cardoso, Silva & Bastos, 2002, p.25).

A escola tem de persistir em desempenhar a sua função, de modo a cooperar no desenvolvimento do indivíduo. No entanto tem de investir nas diferentes vertentes do conhecimento e nas emoções.

Efetivamente, como refere Rubem Alves (2000) refere que as “nossas escolas têm se dedicado a ensinar o conhecimento científico, e todos os esforços têm sido feitos para que isso aconteça de forma competente. Isso é muito bom. A ciência é um meio indispensável para que os sonhos sejam realizados” (Alves, 2000, p. 26).

A escola é mais que um transmissor de conhecimento científico, ela deve levar os alunos a refletir sobre o meio que os rodeia, e conseqüentemente deve levá-los a conduzir as emoções, os sonhos, os desejos e ideias através de atividades que circundem as expressões plásticas, verbais, musicais, corporais. O professor não pode só dispersar conhecimentos aos seus alunos, é indispensável despertar a sua curiosidade, criando momentos harmoniosos de expressividade, imaginação, reflexão e criatividade, progredindo para um conhecimento e emoções relativamente ao mundo que os rodeia. Perante isto, a escola, a arte e a ciência são áreas indispensáveis na vida de um indivíduo.

Ainda segundo Rubem Alves (2000), o papel do professor de Educação Visual é ajudar o aluno a fortalecer o seu lado criativo, a sua sensibilidade e capacidade motora. Proporcionar ao aluno as bases para que no futuro sejam indivíduos com uma mente aberta, com um apurado raciocínio criativo e crítico. Mas, para isso, o professor tem de abraçar a profissão e ensinar ao aluno o valor da educação artística. A cumplicidade intrínseca entre o professor e os seus alunos permite que estes passem a dar sentido, a fundir relações, contextualizar, observar, e comparar o que faz parte do seu dia-a-dia, através de uma articulação que assenta o racional e o afetivo. A arte, e a cultura visual em geral, tornam-nos, assim, mais autónomos, mais críticos e inquiridores e mais completos como seres humanos.

Desenvolver a autonomia nos alunos não só frutifica a capacidade de criar, como também permite que eles se reconheçam como participantes e construtores das suas próprias aprendizagens e saberes. Posto isto, o ensino da arte pode considerar-se como educação para a sensibilidade.

Neste contexto é importante reforçar as capacidades dos alunos para que possam participar, plenamente e de forma consciente, na produção, renovação e reinvenção dos diversos aspetos culturais da sociedade, de modo a fortalecer a sua identidade própria. Para tal é necessário aproximar o aluno da realidade, utilizando temas relevantes do momento, relacionando aspetos históricos e propondo atividades e ações que carreguem significados durante todo o seu procedimento, de um formato vivo e dinâmico, deixando de ser algo incompreensível.

É importante o conhecimento da obra de artistas considerados da arte nacional e internacional, bem como o enriquecimento da sua cultura visual com imagens provenientes dos vários «media», não descurando a realidade social de cada aluno e de cada comunidade escolar. Este conhecimento alargado e também uma perspetiva mais crítica sobre obras de arte, ou sobre imagens com as mais variadas proveniências (dos meios de comunicação às redes sociais) possibilita assim uma conexão ensino/aprendizagem efetiva, a partir de diversas experiências vividas, tendo como primordial sentido, o desenvolvimento progressivo da criação pessoal, estimulada pelas interações significativas entre educandos e educadores. Eisner (2001), refere que o professor é um designer de ambientes, que cria apetites para a aprendizagem e desenvolve exercícios que estimulam os alunos a pensar em ideias diferentes e em novas soluções.

1.2. A cor

1.2.1 A Perceção da Cor

Embora certas formas de vida infra-humana possuam certo tipo de visão relativamente à cor, este é um fenómeno subjetivo, que normalmente requer uma resposta clara e precisa do observador. De acordo com um precursor dos estudos sobre a cor⁵, Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), a cor é uma sensação subjetiva do cérebro e só perceptível para os seres vivos com um cérebro suficientemente desenvolvido (humanos, primatas e algumas espécies excecionais). De fato, para “ver” qualquer algo, é suficiente que haja uma fonte emissora de radiação eletromagnética que “ilumine” a cena; um dispositivo recetor que capta a radiação refletida pelos objetos e um “processador” que interpreta os resultados (Heller, 2012).

Com efeito, podemos perfeitamente “ver” um objeto na escuridão absoluta, sem ter que “iluminá-lo” com uma fonte emissora de ondas de rádio, e, ter um sistema que capte as ondas refletidas no objeto.

É assim que percebemos a cor como um facto da visão que resulta das diferentes perceções do olho, em diferentes comprimentos de onda que compõem o que é chamado “o espectro da luz branca” refletido numa folha de papel. Essas ondas visíveis, são aquelas cujo comprimento de onda está entre 400 e 700 nanómetros; além desses limites ainda existem radiações, mas elas não são percebidas pela nossa visão.

O que acontece quando percebemos um objeto de uma determinada cor é que a superfície desse objeto reflete uma parte do espectro da luz branca que recebe e absorve os outros.

Goethe também dedicou uma parte do seu estudo da cor, aos efeitos sensíveis e morais da cor – demonstrando que as cores ajudam a acertar o humor e as emoções das pessoas e, por outro lado, que cada indivíduo tem sua própria escala de cores, com a qual se identifica para expressar seus sentimentos e emoções. As cores influenciam não apenas a nossa visão, mas também como podemos sentir-nos em cada momento. Não devemos esquecer-nos, no entanto, da subjetividade de cada indivíduo, quando se trata de identificar uma cor com um certo estado emocional. Assim, para uma pessoa, a cor vermelha pode produzir um sentimento de amor, paixão, etc.; enquanto para outra pessoa mais vulnerável, o vermelho pode causar uma sensação de terror e medo.

⁵ Johann Wolfgang von Goethe investigou as cores, pela natureza ótica e pela tradição da cor das pinturas da Renascença com as quais teve contato em sua primeira viagem à Itália entre os anos de 1786 e 1788. Desenvolvendo o livro *A Teoria das Cores* (Zur Farbenlehre), originalmente publicada em 1810.

Embora as cores influenciem as pessoas no seu humor e na maneira como se comportam num determinado momento, estas não estão cientes dessas manifestações na sua vida comum. Contrariamente, os publicitários e designers, entre outros, usam a cor de forma intencional no sentido de veicular determinadas mensagens.

Assim, a ideia de que as sensações de cor são experiências subjetivas e psicológicas é reiterada. No entanto, elas estão relacionados de uma maneira consistente com as características físicas da luz, que serão estudados mais especificamente no próximo subcapítulo da cor. (Schiffman, 2005, p. 235-256)

O que é a cor e como se produz?

“En psicología, color significa un aspecto de la respuesta de un observador humano, una percepción que tiene lugar en el cerebro del observador como resultado de la estimulación visual. En el lenguaje normal el color se asocia con objetos, de modo que el mismo objeto debe tener el mismo color siempre y en todo lugar; así se dice verde césped, rojo sangre. El color también es una palabra familiar y se utiliza indiscriminadamente en cualquiera de los tres sentidos.” (Gilbert, 2002, p.185)

Do ponto de vista artístico, a cor vai além do que o olho vê e de um simples efeito cromático, já que é aquele gerador de emoções e sensações, pela ação que exerce sobre os sentimentos.

“A cor na arte é o encanto da visão, a sedução dos sentidos, a expressão, o esplendor, a fantasia disse Guerlin - como a cigarra, o desenho reflete e calcula como a formiga. O desenho é prosa e método; a cor é poesia e música, e supera toda a sensação de forma e até de linguagem em poder evocativo, ideia de emoção, sentimento e beleza.” (Peter, 1976, p.6)

De acordo com os diferentes significados atribuídos à cor, deve-se levar em conta, que a base fundamental é a luz, pois se não houvesse luz não seria possível distinguir o efeito cromático.

Foi Isaac Newton (1641-1727)⁶ quem teve a primeira prova (1666) de que a cor não existe. Ao estar completamente fechado num quarto escuro, Newton deixou uma pequena fresta de luz branca entrar por um pequeno orifício. Newton intercetou aquela luz, com um pequeno cristal, um prisma, e, viu que ao passar pelo vidro o raio de luz se separou e as seis cores do espectro apareceram refletidas na parede, que o raio de luz original atingia: vermelho, laranja amarelo, verde, azul e violeta. Assim, tal como referido por Parramom (1993) podemos dizer que uma fresta de luz branca presente em todos os lugares é formada

⁶ Isaac Newton (1641-1727), foi um astrônomo, alquimista, filósofo natural, teólogo e cientista inglês, mais reconhecido como físico e matemático.

por frequências de luz de cores, e quando essa luz atinge algum corpo, absorve algumas das frequências e reflete outras. As cores refletidas são aquelas que percebemos com o sentido da visão.

Agora, com mais propriedade, podemos dizer que a cor é uma sensação que percebemos graças à existência e à natureza da luz e à capacidade dos nossos órgãos visuais, de transmitir essas sensações ao cérebro.

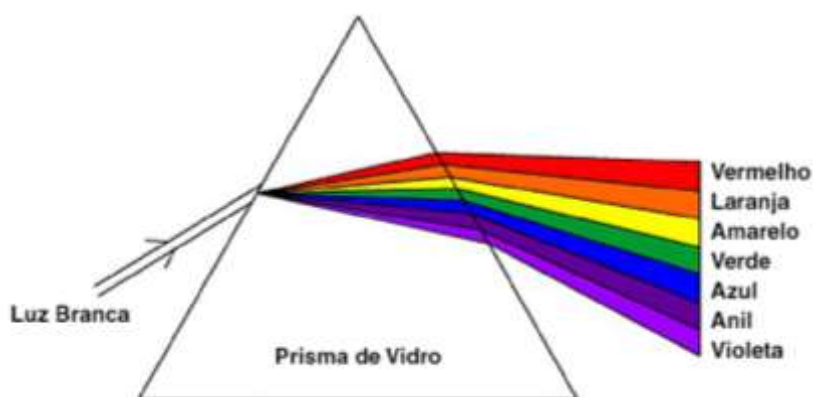


FIGURA 1 - DISPERSÃO DA LUZ BRANCA (ADAPTADO)⁷

No que concerne ao órgão de captação de luz, Küppers (1973), refere que o olho é um pequeno telescópio que recebe profundidade, cor e tamanho, capturando sensações que a mente percebe. Essa capacidade de distinguir está relacionada com as experiências acumuladas nos registros de memória.

O olho (fig.2) pode ser comparado a uma câmara fotográfica. A distância focal percebida depende da curvatura maior ou menor da superfície corneana originada pelos músculos; com a passagem da luz, quanto mais intensa a luz, mais a íris se expandirá, e, conseqüentemente o alargamento será menor (fig.3).

⁷ Acedido em 30 de Agosto de 2018 em: https://e-escola.com.br/Ensino-Fisica/espectroscopia_dispersaodaluz.htm, adaptação da imagem e reprodução em Photoshop.

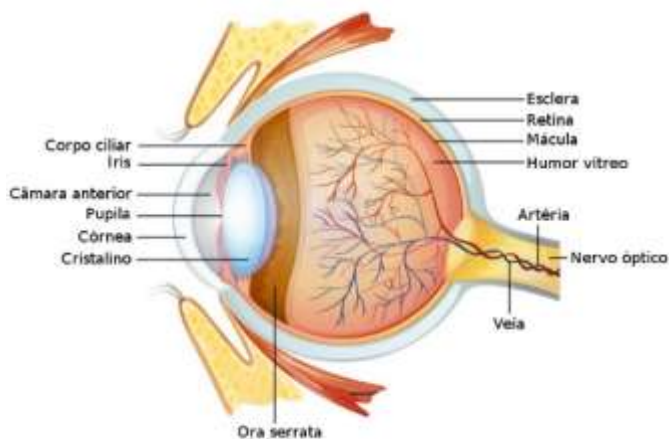


FIGURA 2 REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DO GLOBO OCULAR⁸

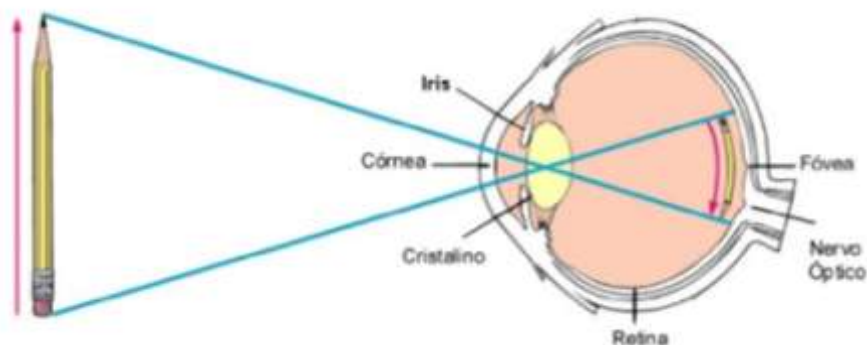


FIGURA 3 - REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DA IMAGEM DE UM OBJETO NA RETINA⁹.

Dentro dos nossos olhos existem células que assumem a função de sensores, que são encontrados na retina e são chamados de bastonetes e cones. Os bastonetes são ativados no escuro, e estes só permitem distinguir o preto, o branco e os diferentes tons de cinza. Estes permitem-nos perceber o contraste. Os cones, por outro lado, funcionam durante o dia e em ambientes iluminados. Isso torna possível a visão das cores. Existem três tipos de cones; um especialmente sensível à luz vermelha, outro à luz verde e um terceiro à luz azul.

Cada cone é conectado individualmente ao centro visual do cérebro por meio do nervo ótico. A combinação destas três cores: vermelho, amarelo e azul é suficiente para ver

⁸ Acedido em 29 de Agosto de 2018 em: <https://www.infoescola.com/visao/globo-ocular/>.

⁹ Acedido em 29 de Agosto de 2018 em:

http://www2.ibb.unesp.br/Museu_Escola/2_qualidade_vida_humana/Museu2_qualidade_corpo_sensorial_visao2.htm

cerca de 20 mil cores diferentes. Por exemplo, o laranja é amarelo com um pouco de vermelho. É no cérebro que esta interpretação é realizada, porque no olho apenas é captada a luz.

A retina do olho funciona como o filme sensível da câmara. Ao receber imagens estimuladas pela luz, elas transmitem fibras nervosas ao cérebro que as interpreta e é isso que finalmente é observado. Pode comparar-se o filme da câmara com o olho, em termos de sensibilidade.

A propagação em todas as direções dos raios de luz em direção à terra, faz com que o olho humano perceba os corpos em diferentes espessuras e medidas, dependendo da distância, a partir da qual os vemos. Os objetos não transparentes contêm determinadas moléculas, chamadas pigmentos, que são aquelas que absorvem algumas ondas do espectro e refletem outras. A cor é assim influenciada principalmente pela luz e pelo modo como cada superfície a reflete. É aqui que podemos passar para uma análise mais sistemática da cor, usando um vocabulário mais apropriado.

1.2.3. Sistema e Organização da Cor

1.2.3.1. Três dimensões da cor

Gilbert (2002) refere que o sistema da cor está baseado em três dimensões, segundo o pintor Munsell¹⁰ (1858 - 1918) (fig. 4):

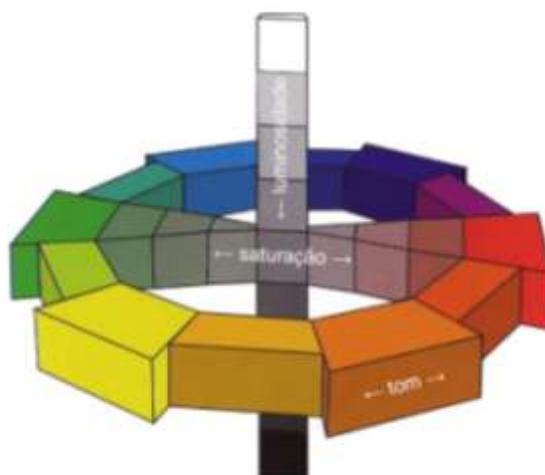
Matiz ou tom- Refere-se à cor pura, sem adição de branco ou preto;

Valor – refere-se ao grau de claro ou escuro que o tom tem (acrescentado branco ou preto a tom);

Saturação - saturação ou grau de pureza da cor é um parâmetro que especifica a qualidade de um matiz de cor pelo grau de mistura do matiz com a cor branca;

Munsell utiliza um círculo com as principais cores, composto de azul e vermelho amarelo. Da junção destas cores, duas a duas, obteremos as cores secundárias; laranja, verde e violeta. Em seguida, o círculo pode ser expandido se as cores primárias e as secundárias estiverem intercaladas entre si. As cores produzidas pelas misturas das seis cores contínuas no círculo: amarelo-verde, azul-verde, azul-violeta, vermelho-violeta, vermelho-alaranjado e amarelo-alaranjado são designadas como intermediárias.

¹⁰ Munsell (1858 - 1918) foi um pintor americano e professor de arte. Inventor do sistema de cores, atualmente conhecido como sistema de Munsell.

FIGURA 4 - SISTEMA DE CORES SEGUNDO MUNSELL (ADAPTADO)¹¹

Ao misturar as secundárias são produzidas cores terciárias: na verdade, são cores primárias neutralizadas ou acinzentadas. Quando duas cores terciárias são misturadas, os quaternários neutralizados ou secundários são produzidos; verde azeitona, violeta ameixa e castanho camurça.

Quando as cores estão próximas no círculo cromático, isso pode causar afinidade. Quando elas estão completamente opostas, no círculo chamam-se de cores complementares (amarelo-violeta, vermelho-verde, azul-laranja) e quando misturarmos duas cores complementares em partes iguais, um cinza neutro é produzido.

1.2.3.2. Mistura subtrativa, aditiva e partitiva da cor e efeito Bezold

A mistura subtrativa (fig. 5) é uma combinação de pigmentos. Com cada pigmento que é adicionado, absorve parte do espectro e o resultado final é, na teoria, preto. A mistura aditiva (fig. 6) consiste em combinar luzes e o resultado da combinação total é branco.

¹¹ Acedido em 29 de Agosto de 2018 em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_de_cores_de_Munsell - adaptação da imagem e reprodução em Photoshop.

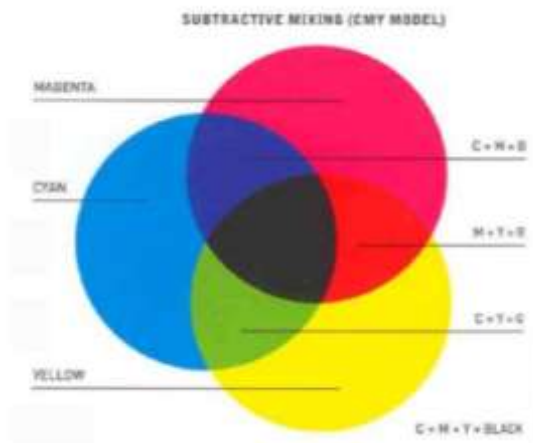


FIGURA 5 - SÍNTESE SUBTRATIVA, FRASER, T. & BANKS, A. (2004)

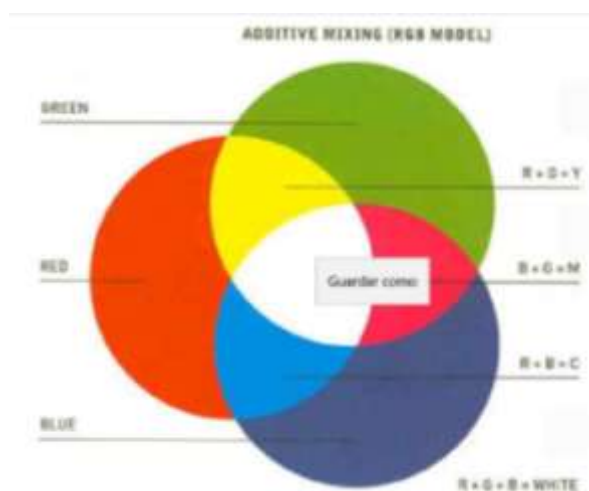


FIGURA 6 - SÍNTESE ADITIVA, FRASER, T. & BANKS, A. (2004)

Isso acontece quando os pigmentos se misturam, a própria química de cada componente mineral que forma o pigmento de cor entra em ação. Deste modo, o olho vê o efeito da mistura como luz refletida, mas os pigmentos misturados absorvem previamente a luz um do outro, já que misturando as cores básicas na mistura subtrativa, o preto é obtido.

Dentro destas misturas, podemos atribuir um conjunto de cores frias e quentes, como intervalos cromáticos. (Gilbert, 2002)

No que concerne à síntese partitiva (fig. 7) Campbell (1983) refere que a mesma é fruto da combinação do aditivo e a mistura subtrativa. Acontece quando a luz (mistura aditiva) afeta uma cor (mistura subtrativa) modificando o seu valor. Pode-se dizer que é uma síntese que ocorre dentro do nosso olho.

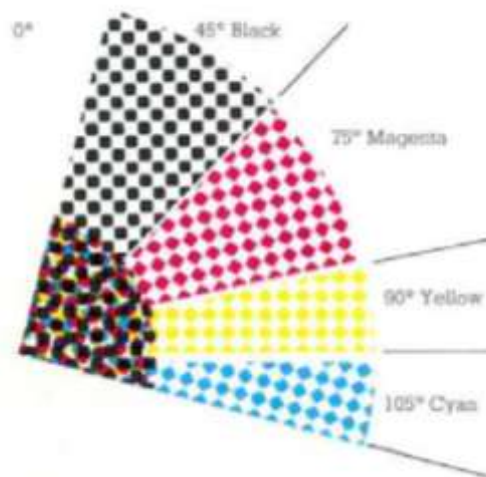


FIGURA 7 - SÍNTESE PARTITIVA NO PROCESSO DE IMPRESSÃO (CAMPBELL, A. 1983)

Já no efeito Bezold, esta é uma ilusão de ótica, que leva o nome de um professor alemão de meteorologia, Wilhelm von Bezold¹², que descobriu que uma cor pode parecer diferente dependendo de sua relação com cores adjacentes. Acontece quando pequenas áreas de cor são intercaladas. Um efeito de assimilação chamado efeito de propagação de von Bezold é alcançado, similar à mistura de cores espaciais. O efeito oposto é observado quando grandes áreas de cor são colocadas adjacentes umas às outras, resultando em contraste de cores.

1.2.4. A contribuição da teoria da Cor de Goethe

Goethe no seu tratado Teoria das cores, estabeleceu a pedra angular para o desenvolvimento da psicologia da cor, na medida em que a cor é associada às sensações subjetivas que esta produz ao ser percebida pelo espectador.

Goethe, pai do romantismo e autor de Fausto¹³, explica neste tratado a percepção subjetiva de cor e as mudanças fisiológicas e psicológicas que os seres humanos sofrem com a exposição a diferentes cores, contrariando os estudos que Newton publicou no seu livro Ótica em 1704.

Goethe propôs um círculo de cor simétrica¹⁴ (fig. 8) em contraste com o círculo de cores de Newton, propondo simetria e complementaridade, dando uma abordagem mais

¹² Wilhelm von Bezold (1837-1907), foi um físico e meteorologista alemão.

¹³ Fausto é um poema trágico do escritor alemão Johann Wolfgang von Goethe. Levado para o teatro e encenado pela primeira vez em 1829.

¹⁴ O círculo de Goethe com as cores distribuídas de forma simétrica

Projeto Banco de Arte Europeia: Uma intervenção pictórica no espaço escolar com uma turma do 8º ano empírica. Goethe deu grande importância à percepção da cor e ao seu aspeto subjetivo, dando personalidade às cores e dando-lhes um certo valor.



FIGURA 8 – CÍRCULO DE GOETHE COM AS CORES DISTRIBUÍDAS DE FORMA SIMÉTRICA, GOETHE¹⁵

As afirmações de Goethe são muito relevantes, embora a sua teoria se desenvolva em torno da subjetividade, distanciando-se dos métodos científicos. Ele descreve um grupo de regras e regulamentos de grande importância para conseguir uma boa combinação de cores e seus efeitos, que ainda hoje são usados nas áreas como design, moda, cinema, arquitetura, pintura e televisão.

As suas afirmações também contaram com grande apoio por parte de vários teóricos, tais como, o filósofo Arthur Schopenhauer¹⁶, os físicos Thomas Johann Seebeck¹⁷ e Hermann von Helmholtz¹⁸, além de artistas como o inglês Turner¹⁹ e Kandinsky.

Goethe, juntamente com o historiador e filósofo alemão Friedrich Schiller²⁰, publicaram entre 1798 e 1799, a obra “A rosa dos temperamentos”, que é o antecedente da Teoria das Cores de 1810. Estabelecem uma conexão entre cores e características do caráter das pessoas. Doze cores correspondiam a doze temperamentos ou ocupações: tiranos, heróis, aventureiros, hedonistas, amantes, poetas, oradores públicos, historiadores, professores, filósofos, pedantes e governantes.

¹⁵ Goethe, W., (1991). *Teoría de los colores*, Valencia, España: Colegio Oficial de arquitectos.

¹⁶ Arthur Schopenhauer (1788 -1860) foi um filósofo alemão.

¹⁷ Thomas Johann Seebeck (1770-1831). Médico e investigador físico natural da Estónia, de origem alemã dos Bálticos, descobriu o efeito termoeletrico.

¹⁸ Hermann Ludwig Ferdinand von Helmholtz (1821-1894) foi um médico e físico alemão.

¹⁹ William Turner (1775-1851), pintor inglês.

²⁰ Johann Christoph Friedrich Schiller (1759-1805), foi poeta dramaturgo, filósofo e historiador alemão.

Estes, por sua vez, foram agrupados em quatro temperamentos derivados da antiga teoria filosófica grega e romana, que são: melancólica, fleumática, colérica e otimista.

Goethe também seria um dos primeiros a descrever algumas das características da refração, do acromatismo e das chamadas «sombras coloridas». Para fazer isso, criou um círculo de cor, atribuindo-lhe uma certa «ordem natural». Nesse círculo foi colocado frente a frente o azul, o vermelho e o amarelo, a combinação destes, por sua vez, formou o secundário o terciário. Goethe atribui a cada cor certos aspetos que poderiam explicar o comportamento complexo das pessoas. Para entender a reação do homem às cores, ele desenvolveu um triângulo com três cores primárias, que usou como um diagrama da mente humana e relacionava cada cor a certas emoções, sob a premissa de que cada cor é um sinal e que, portanto, cada um tem o seu próprio significado. Esses atributos ainda estão presentes na psicologia da cor, embora, não a partir de uma posição absoluta, uma vez que o aspeto cultural da cor é algo que também influencia os atributos subjetivos que percebemos deles.

A seguir estão os atributos que Goethe relacionou a cada cor:

Amarelo- é a cor que mais próxima da luz. No seu estado mais puro, transporta consigo a natureza do brilho, tem um caráter suave, excitante e sereno. Por outro lado, é muito suscetível ao contágio e gera um resultado muito inócuo quando se mistura.

Azul- tem algo de escuridão em si. Essa cor tem um resultado particular. Na sua mais elevada pureza, é, por assim dizer, uma recusa excitante. A sua aparência é uma espécie de contradição entre excitação e descanso.

Vermelho- o resultado dessa cor é tão peculiar quanto sua natureza. Conduz a uma sensação de importância e dignidade, e, conseqüentemente de graça.

Violeta- é a cor da maturidade e da experiência. Com um matiz claro expressa profundidade, misticismo, mistério, melancolia e é a cor da intuição e da magia. No seu tom púrpura, é um símbolo da realeza, suntuosidade e dignidade.

Laranja- mistura de amarelo e vermelho, tem as qualidades de ambos, embora em menor grau. É a cor da energia, para os temperamentos primários. Gosta de crianças, bárbaros e selvagens, porque reforça suas tendências naturais ao entusiasmo, ao ardor e à euforia.

Verde: é reconfortante, liberta o espírito e equilibra as sensações. O olho experimenta um estado agradável quando o observa. (Goethe, J., 1992, p. 204-209).

Goethe estabeleceu leis de harmonia de cores, enquanto explica como as cores afetam o recetor. Ele descreveu o fenómeno subjetivo da visão, analisando os efeitos da visão e das cores complementares. Neste último, ele chegou à conclusão de que a

complementaridade é uma sensação causada pela operação do nosso sistema visual e não por questões físicas relacionadas com a incidência de luz num objeto.

Josef Albers²¹ não apenas pôs em prática os princípios de Goethe - além daqueles que o seu professor Johannes Itten (Itten, 1999)²², expôs - mas formulou as suas próprias ideias, essencialmente na sua monumental obra «Color Interaction»²³.

Como Goethe, também deu grande importância à experimentação da cor, não apenas como fonte de seu próprio trabalho criativo, mas como um meio essencial para a aprendizagem dos seus alunos, como enfaticamente afirmou: "Em resumo, acreditamos na aprendizagem através da experiência, que naturalmente é mais duradoura do que qualquer coisa que é aprendido somente através da leitura ou escrita "(Albers 2014, p. 291)²⁴.

1.2.5. Cor como Recurso Expressivo

Neste ponto iremos tratar de estudar a psicologia da cor e do seu efeito na percepção e reações humanas, bem como da análise das reações individuais e de grupo perante os estímulos da cor. Embora seja uma ciência muito jovem dentro das correntes da psicologia contemporânea, é utilizada recorrentemente nas áreas do desenho, na arquitetura, na moda, na sinalética, na publicidade, na pintura, etc.

Desde a antiguidade que se tentou estudar as reações do ser humano perante as cores, circunstância que se expressava e sintetizava simbolicamente. Por exemplo, os faraós marcavam o seu poder territorial pela linguagem cromática das suas túnicas, assim a sua cor branca governava o Alto Egito, e a cor vermelha era dos soberanos do Baixo Egito. Na China, os pontos cardeais eram representados por cores azul, vermelho, branco e negro, encontrando-se o amarelo ao centro. Os Maias da América Central, relacionavam os pontos cardiais - este, sul, oeste e norte - com as cores vermelho, amarelo, negro e branco, respetivamente. Na Europa, os alquimistas relacionavam os materiais que utilizavam com certas cores, de acordo com a sua composição e característica. Assim, o mercúrio era branco e o enxofre era vermelho (Ferrer, E. 2007, p.26).

²¹ Josef Albers (1888-1976), foi artista plástico e professor alemão.

²² Johannes Itten (1888-1967), foi um pintor, professor e escritor suíço associado à escola Bauhaus.

²³ A obra de Josef Albers «Color Interaction» e uma registo de uma maneira experimental de estudar e ensinar a cor editada la primeira vez em 1963.

²⁴ Albers, J. (2014). La interacción del color, p. 291. Madrid: Alianza Forma (tradução livre) "En resumen, creemos en el aprendizaje a través de la experiencia, que naturalmente es más duradera que cualquier cosa que se aprende solamente a través de la lectura o escritura."

Um dos primeiros pensadores a debruçar-se sobre a psicologia da cor foi Goethe. No seu tratado da cor de 1810 opôs-se à visão meramente física de Newton e propôs que a cor dependia da percepção subjetiva do indivíduo, processo em que tomaram parte o cérebro com os mecanismos do sentido da vista. Segundo Goethe, quando se observa um objeto, a sua leitura depende da matéria e da luz, mas também de uma terceira condição que corresponde à nossa percepção do objeto, subjetiva para cada pessoa, das diferentes frequências de luz que afetam a matéria.

1.2.6. Os desenvolvimentos de Eva Heller

Seguindo a teoria de Goethe, Eva Heller (Heller, 2012) fez um estudo sobre a psicologia da cor. Neste estudo estabelece uma relação entre cores e sentimentos ou faculdades humanas, a partir de experiências pessoais e universais encontradas no pensamento e na linguagem. A psicologia da cor visa analisar o efeito da cor na percepção e no comportamento humano.

Eva Heller, em “A Psicologia das Cores: Como as cores afetam a emoção e a razão”²⁵, debruça-se portanto sobre os efeitos da percepção no comportamento humano, explicando a cor a partir de uma perspetiva psicológica, tecendo um conjunto de considerações genéricas relativamente à cor:

- A cor contém um valor simbólico;
- A cor não é só uma decoração;
- A cor aumenta ou reduz a expressividade de uma obra;
- A cor pode criar uma atmosfera adequada para que uma mensagem chegue adequadamente;
- As cores têm significados, por isso é importante conhecer e usá-los segundo o que se quer comunicar;

Heller levanta também uma distinção da maior importância entre a cor percebida (quando o termo se utiliza no sentido subjetivo) e a cor psicofísica (quando se aplica num sentido objetivo). A distinção que Heller (2012) levanta é de grande importância, pois em cada situação a cor terá um significado diferente. Se analisada a partir do caso subjetivo, a

²⁵ Heller, Eva. (2012) A Psicologia das Cores: Como as cores afetam a emoção e a razão. São Paulo: Editora Gustavo Gili, 2012.

cor é considerada como um elemento de percepção visual, mas no caso da cor objetiva é considerada como uma característica das radiações visíveis. Cada cor está relacionada a características positivas e negativas, que evocam, inspiram e produzem certas sensações no indivíduo. Cada cor tem um significado e um simbolismo, de acordo com a teoria da psicologia das cores, o que possibilita ao observador, ter maior controle sobre a informação que observa.

Algumas cores têm diferente impacto psicológico, segundo Navas (2016).

Preto: É o símbolo do erro, do mal, do mistério e até da impureza. Representa a morte na cultura ocidental e é a ausência de cor. Por outro lado, pode transmitir nobreza e elegância.

Cinza: É a transição, que tem a ver com estar na terra de ninguém, daí a sua relação com a neutralidade, indecisão e falta de energia. Também manifesta angústia, incerteza e mágoa. A cor cinza é uma fusão de alegrias e tristezas, do bem e do mal. Tem a ver com o metal, dá a impressão de frio, mas também a ostentação e graça.

Amarelo: Associado a vários significados diferentes. Em primeiro lugar, é a cor intelectual que pode ser associada à grande inteligência ou a uma grande deficiência mental. Van Gogh²⁶, por exemplo, tinha uma predileção especial pelo amarelo em seus anos de crise. Essa cor tem a ver com inveja, raiva, covardia e baixos impulsos. Está associada ao ciúme, ao egoísmo e à inveja. Pode evocar o satanismo porque é a cor do enxofre e da traição. O amarelo com preto, produz uma mistura esverdeada que sugere inimizade, dissimulação, crime, brutalidade, suspeita e paixões baixas e com branco está relacionado à covardia, fraqueza ou medo e também riqueza, quando tem uma ligeira tendência esverdeada. Por outro lado, amarelo é a cor da luz, sol, ação, poder e simboliza arrogância, ouro, força, vontade e encorajamento. Representa alegria, felicidade, inteligência e energia. Amarelo com vermelho produz laranja e é uma cor que tem a ver com emoção. É uma cor que se relaciona com a natureza e psicologicamente com o desejo de liberação, geralmente interpretada como uma cor alegre, eficiente, estimulante e irrefletida.

Vermelho: Esta cor está relacionada a uma personalidade extrovertida. Tem um temperamento vital e ambicioso, é uma cor mais de impulso que de reflexão e representa o sangue, o fogo, o calor, a revolução, a alegria, a ação, a paixão, a força, a disputa, a desconfiança, a destruição, a crueldade e a raiva. Mas, por outro lado, expressa sensualidade, varonilidade e vigor, sendo considerado o símbolo de uma paixão apaixonada e transbordante. O vermelho também está relacionado ao sol e ao calor, além de

²⁶ Vincent Willem van Gogh (1853-1890), foi um pintor holandês. As suas obras abrangem paisagens, naturezas-mortas, retratos e autorretratos caracterizados por cores dramáticas e vibrantes

experiências ou pessoas fortes. Essa cor move-se entre representar perigo, guerra, energia e força, como paixão, desejo e amor. Representa o desejo de viver e adquirir novas experiências, de risco contínuo e constante. Também podemos dizer que a cor vermelha fala sobre os maníacos e o planeta Marte, os generais e imperadores romanos, a guerra do diabo e do mal. Misturado com branco representa frivolidade, inocência e alegria juvenil, por outro lado, se for adicionado preto ativa a imaginação e sugere a dor, domínio e ditadura.

Esta é a cor que é reconhecida porque chama mais atenção, e, é por isso que os sinais de perigo transportam essa cor. A sua aplicação deve ser controlada, tanto no nível de sua extensão, quanto na sua intensidade, pelo seu poder forte. É uma cor que é lembrada com grande facilidade.

Laranja: É uma cor com maior calor que o amarelo. É estimulante para o tímido. Tem uma grande força contínua, ativa, enérgica e expressiva. É uma cor positiva e, portanto, simboliza o entusiasmo e a exaltação. Se estiver muito iluminado ou vermelho, está relacionado ao ardor e à paixão. Misturado com preto, sugere decepção, conspiração e intolerância, à medida que se torna um pouco mais obscuro. Usado em pequenas extensões ou com um grande ponto de cor é muito útil, mas em grandes superfícies é muito ousado e tende a cansar, gerando uma impressão de impulsividade e agressividade.

Azul: É uma cor fria que simboliza a profundidade imaterial. Está ligado ao silêncio, reflexão, circunspeção de inteligência e emoções. É a cor do imenso dos nossos sonhos, o deslumbrante, a sabedoria, a amizade, a fidelidade, a serenidade, a verdade eterna e a imortalidade. O azul é a cor do repouso, porque gera a placidez, que é diferente da calma terrena do verde. Se estiver misturado com branco, representa pureza, fé e céu. Se for acompanhado de desespero negro, fanatismo e intolerância. Essa cor não produz fadiga visual e, portanto, é usada em grandes áreas. No entanto por vezes podemos encontrar esta cor associada com a melancolia e a depressão, os pintores usaram o azul desta maneira em diferentes momentos, como por exemplo no caso de Picasso, no seu período azul. Em filosofia, está associada à inteligência e ao conhecimento, diferentemente da publicidade que é usada para se referir a produtos de saúde, limpeza e companhias aéreas por causa de sua associação com gelo, céu ou ar.

Violeta: É a cor da reflexão, da religiosidade, da temperança e da lucidez, transmite profundidade e experiência, está relacionada às emoções e ao espírito. É uma cor mística, ao mesmo tempo melancólica, introvertida. Pode mover-se entre o roxo que simboliza a monarquia, a honorabilidade e a magnificência. Se o violeta se mistura com preto, é deslealdade, desespero ou miséria, e misturado com branco mostra morte, rigidez e dor.

Verde: É uma cor equilibrada e está associada a pessoas inteligentes e sociais. Incita o desequilíbrio e é o favorito dos psiconeuróticos, esta cor produz repouso na

Projeto Banco de Arte Europeia: Uma intervenção pictórica no espaço escolar com uma turma do 8º ano

ansiedade e tranquilidade. Simboliza primavera, realidade, esperança, razão, lógica, juventude e caridade. É uma cor que se movimenta para a natureza, vegetação, humidade e frescor. Está relacionado ao crescimento físico, nascimento e vida. Também sugere amor e paz e, ao mesmo tempo, a cor do ciúme, da degradação moral e da loucura. Misturado com branco expressa fraqueza, pobreza e com preto lembra a perfuração.

Castanho: É masculino, severo e confortável. É uma cor que nos recorda o outono e dá a sensação de equilíbrio. É realista, porque está relacionado com a terra que pisamos. Os tons castanhos, tostados, cremes e ocre representam o passado, a saudade e a nostalgia, por isso são utilizados para representar produtos naturais e clássicos.

Todas as cores têm significados e evocam certos sentimentos ou referências, movendo o espectador para lugares específicos. Por exemplo, os verdes colocam-nos na natureza, azuis na praia, amarelos e laranjas num dia ensolarado ou castanhos, numa adega. Seus significados podem mudar de acordo com a nuance de cada cor e a relação com as outras cores com as quais se relaciona num espaço específico e que as cores são entidades ativas, que adquirem diferentes características de acordo com o local e a situação que se encontram.

1.2.7. Funções comunicativas e expressivas da cor

«A principal função da cor deve ser servir a expressão» Henri Matisse.²⁷

Os termos que definem as cores têm a ver com o ambiente, tanto no geral quanto no individual, que são o conjunto de fatores gerais e específicos que rodeiam uma pessoa, comunidade, uma coletividade ou uma época e que o fazem ver e reconhecer as cores de certa forma. Esse conjunto de fatores sociais, culturais, morais e económicos, etc., determina o modo de compreender e ver a vida.

Por exemplo, os habitantes do deserto têm um grande número de palavras para definir os vários tons de terra que os cercam, os seus olhos são adaptados para reconhecer aquelas variedades de castanho encontrado no seu ambiente. O mesmo acontece com os esquimós que reconhecem mais de 30 tipos de tons brancos, tornando-se uma faculdade visual muito importante para eles ou para os Maoris em relação ao vermelho (Ball, Philip, 2001). As cores precisam de ser nomeadas para conhecê-las e identificá-las, um processo que se desenvolveu ininterruptamente através dos tempos.

²⁷ Henri Émile Benoît Matisse (1869-1954) foi um pintor francês conhecido pelo seu uso da cor. «The main function of color should be to serve the expression», transcrito do livro Matisse on Arte, p. 32, de Jack D. Flam (1973)

Faber Birren²⁸ escritor e teórico da cor, admite que "a escolha de cores para uma ou várias paletas não tem nada a ver com química, nem com permanência, transparência, opacidade ou qualquer outro aspeto material da arte" (Ball, Philip, 2001, p.6)²⁹.

Os seus comentários e análises determinaram a mudança de cor nas paredes internas da empresa, com o objetivo de reduzir a fadiga visual, bem como o uso de cores brilhantes nas máquinas para reduzir acidentes no trabalho, em empresas como a General Electric³⁰.

Segundo as suas palavras, todas as denominações referentes aos nomes das cores, das variações de cores, são o resultado de quatro possíveis procedimentos:

A qualificação ou adjetivos de uma nuance básica, como azul claro ou verde escuro. Refere-se à cor e ao seu grau, de maior ou menor luminosidade, é adicionado. A relação de uma cor básica, neste caso, a cor é adicionada ao nome de um objeto ou material, que reforça a sua tonalidade, como ouro amarelo, verde limão ou branco marfim.

A união de duas palavras duas cores básicas reúnem-se para entender um terceiro, como azul-verde.

A invenção de um nome circunstancial, como a cor magenta que é vermelho-púrpura, e originalmente levava o nome de um corante, fucsina, que era usada como corante têxtil, inventado em 1859. Esse corante estava muito em voga na época e foi renomeado magenta em referência ao sangue derramado na Batalha de Magenta, que ocorreu na cidade lombarda-veneziana de Magenta, na Itália.

Para falar corretamente de cores é preciso ter os nomes bem definidos, o que é complicado, pois existem milhares de nuances dentro de uma cor. Por obviar essa dificuldade criou-se a Pantone (fig. 9), que é um sistema de identificação, comparação e comunicação, que permite que, graças a uma série de códigos, um grupo de pessoas que trabalham com uma determinada cor possam comunicar entre si.

²⁸ Faber Birren (1900 - 1988) foi escritor estadunidense e teórico da cor.

²⁹ Ball, P. (2001), *Bright Earth. Art and the invention of color*, Chicago: The University of Chicago Press, p. 6)(tradução livre).

³⁰ General Electric é um conglomerado multinacional de Nova York e sediado em Boston, Massachusetts, Estados Unidos. É considerada uma das mais poderosas empresas do mundo.



FIGURA 9 - PANTONE (FONTE PRÓPRIA)

Comunicar bem a cor, é saber usar a cor certa para gerar uma emoção e sensação no recetor. Que as cores comunicam, não há dúvidas, o importante é conhecer e entender a sua linguagem, para poder fazer uso real de suas possibilidades.

1.2.8. Relação da Cor com o Meio

“A Relação inevitável entre a cor e a forma leva-nos a observar os efeitos que tem a forma sobre a cor” (Kandinsky, W., 2012, p.57).

A propriedade mais determinante da cor pode ser o seu carácter relativo. Nenhuma cor pode ser avaliada fora do seu contexto visual. Josef Albers (2014) afirma que a mesma cor permite inúmeras leituras. O mesmo tom pode parecer diferente quando colocado em fundos diferentes, e cores diferentes podem parecer quase as mesmas quando associadas a fundos diferentes (relação das cores).

Além das diferenças de tonalidade, as cores recebem influências que se refletem na sua luminosidade e escuridão, calor e frio, brilho e sombra e de acordo com as cores que os cercam. Segundo Albers, a única maneira de ver uma cor é observá-la em relação ao entorno. E, embora exista uma enorme quantidade de cores, o vocabulário usual não tem mais do que trinta nomes para nomeá-las.

Existem duas formas básicas de composição de cores. Uma é a harmonia e a outra é o contraste.

Harmonizar significa coordenar os diferentes valores que a cor adquire numa composição, isto é, quando numa composição todas as cores têm uma parte comum ao

Projeto Banco de Arte Europeia: Uma intervenção pictórica no espaço escolar com uma turma do 8º ano

resto das cores componentes. Harmónicos são as combinações nas quais as modulações do mesmo tom são usadas, ou também de diferentes tonalidades, mas na sua mistura guardam alguns dos mesmos pigmentos dos demais.

Podemos observar três cores nas harmonias cromáticas:

- A dominante que determina qual é o mais neutro e maior extensão - a sua função é destacar as outras cores que compõem uma composição;
- A tónica, que normalmente é da faixa complementar do dominante, é o mais poderoso em cor e valor;
- A mediadora que a sua função é atuar como um modo de conciliação e transição dos anteriores, e, geralmente tem uma situação no círculo cromático próxima à da cor tónica.

A harmonia mais simples é aquela, na qual, os tons da mesma faixa ou da mesma parte do círculo, são conjugados.

Segundo diferentes teorias, a sensação de harmonia ou concordância, causada por uma composição gráfica, tem a sua origem, exclusivamente, nas relações e nas proporções de seus componentes cromáticos. Seria o resultado da justaposição de cores equidistantes no círculo cromático ou cores relacionadas, ou de tons da mesma faixa representados em gradações constantes, ou do forte contraste entre tons complementares, ou dos contrastes mais suaves entre uma cor saturada e outra não saturada, e, também, as relações entre as superfícies que são atribuídas a cada valor tonal de nossa composição.

Ao trabalhar com cores e tipos, é importante consolidar a harmonia das cores, uma condição derivada da escolha de tons, e a sua ordem sobre o campo visual.

A mistura de cores consiste simplesmente em encontrar relações entre os tons. Misturar duas cores para dar uma terceira, por exemplo, cria uma ponte visual entre as duas primeiras. A terceira cor é um tom nascido de duas cores às quais se assemelha. Colocar uma cor mista entre as duas cores de onde vêm, não só implica uma distribuição harmoniosa dos tons, mas cria uma surpreendente ilusão de transparência. Os dois tons originais parecem duas folhas de acetato colorido que se sobrepõem para formar uma terceira cor.

A capacidade de encontrar semelhanças entre os tons, melhora muito o processo de seleção de cores, permitindo combinar todas as cores de um desenho com harmonia e equilíbrio.

Contraste ocorre quando numa composição as cores não têm nada em comum.

Existem diferentes tipos de contrastes:

- Contraste do tom é observado ao se usar tons de cores diferentes;
- Contraste de claro/escuro é observado quando uma superfície tem pontos extremos e é representado por preto e branco;
- Contraste de saturação é produzido pela modulação de um tom puro saturado com branco, com preto, com cinza, ou com uma cor complementar;
- Contraste de quantidade consiste no contraste do grande e do pequeno, de tal forma, que nenhuma cor tem preponderância sobre outra;
- Contraste de simultâneo é produzido pela influência que cada tom exerce sobre os outros, justapondo-os numa composição gráfica;
- Contraste entre complementos, só surge quando se consegue algo mais harmonioso, e é conveniente que uma das cores complementar seja de cor pura, e o outro seja modulado com branco ou preto. O tom puro deve ocupar uma superfície muito limitada, já que a extensão de uma cor, em uma composição, deve ser inversamente proporcional à sua intensidade;
- Contraste entre tons quentes e frios, acontece quando, por exemplo, num contraste claro/escuro: há uma ou mais cores mais próximas do branco e uma ou mais cores mais próximas do preto.

Também Josef Albers (Albers, J. 2014), refere que para além da sua interação através da harmonia e o contraste, diz que cada cor tem uma expressão simbólica associando-a a lugares, espaços, saúde, festas, entre outros; significa amor, alegria, ódio, paixão, equilíbrio, paz e muitos outros sentimentos. A perceção de cada cor gera reações no sistema nervoso do ser humano. Cores quentes, como amarelo alaranjado ou vermelho, são estimulantes e aceleram a frequência cardíaca. Combinações como azul ou verde, relaxam e fazem uma pausa no corpo. Estas sempre provocam reações variáveis nas pessoas.

Cores quentes atraem, estimulam e alegram como é o caso do vermelho, que é usado em sinalização para atrair a atenção do público. Adicionar amarelo ao pigmento vermelho gera relaxamento e é caracterizado numa cor quente. As cores frias, como o azul, costumam ser fortes e dominantes e, ao mesmo tempo, geram calma no corpo. Isso, quando misturado com amarelo, gera sensações de felicidade e profundidade, tornando-se uma cor fresca. As cores claras sugerem repouso ao organismo e as escuras limitam, dando uma sensação de consistência. Cores pálidas, como marfim, que contêm uma percentagem maior de branco geram calma, enquanto cores como azul, verde e vermelho evocam alegria e bom humor, e por isso são amplamente usadas em publicidade e moda.

1.3. A Imagem

1.3.1. A Imagem como Referência Visual

As imagens sempre acompanharam os seres humanos, desempenhando um papel muito importante na sua comunicação. Ao longo dos séculos as imagens representaram o sagrado e o profano, o bem e o mal, a verdade ou a ilusão, a religião ou a magia. Ao longo da história da humanidade, as imagens foram expressão e testemunho do desenvolvimento cultural em cada momento. As imagens, captadas por um dos nossos principais sentidos – a visão – permitiram ao homem expressar-se e comunicar em diferentes patamares da realidade, como o mitológico, o sonho, o mágico ou religioso.

A percepção visual é inata no homem. No entanto a visão é eminentemente subjetiva. Filósofos, psicólogos, sociólogos e muitos outros teóricos da imagem no seio de vários campos disciplinares têm tentado desenvolver uma teoria da percepção, ou seja, têm tentado explicar como acontece a percepção visual e como se criam significados no nosso cérebro a partir dessa percepção visual.

A imagem como primeira referência visual manifesta-se na arte. Herbert Read (1963) considera a arte um instrumento essencial no desenvolvimento da consciência humana. Segundo este autor, as artes têm sido um meio através do qual o homem pôde ao longo dos séculos entender o seu ambiente e expandir a sua consciência da realidade. Os vários estágios de desenvolvimento do homem desde tempos pré-históricos até os dias atuais são exemplo disso.

Ao rever a história da arte desde a pré-história, encontramos imagens pictóricas, representadas em diferentes formas e por diferentes técnicas, muito antes da palavra escrita.

Nesse sentido, a arte - sob a forma de imagens – pode considerar-se uma força constante que consiste num ato especificamente estético que é uma afirmação do indivíduo sobre o mundo.

A imagem tem sido usada ao longo da história para vários propósitos, em diferentes culturas e em todos os períodos do desenvolvimento da humanidade; sempre cumprindo a função de comunicar e de expressar algo. A imagem, estrutura-se por meio de um sistema de códigos que se adicionam, sugerindo, portanto, ao autor e ao espectador uma organização complexa. As imagens decorrem de um conjunto de relações cromáticas e de formas que captamos através da nossa percepção visual. Existem imagens desde a pintura rupestre da pré-história até às várias tendências e poéticas da arte contemporânea. Na vida

de um ser humano, existem imagens desde os rabiscos da primeira infância, até às representações mais realistas que se desenvolvem com o passar do tempo.

Como em qualquer outro tipo de texto, para ler uma imagem, agimos com o nosso conhecimento e as nossas próprias experiências. Uma imagem interroga-nos, interpela-nos, coloca-nos questões. Quando surge uma questão numa determinada imagem podemos mobilizar todo o nosso mundo interior, não apenas a nossa cultura visual. Por vezes, uma imagem pode colocar em causa a nossa visão do mundo, tendo em conta que o nosso conhecimento influencia e é influenciado por aquilo que vemos.

Em muitos casos, vemos mais do que sabemos, e noutros, percebemos que vemos diferente dos outros. Esta consciência dá-nos novas experiências visuais.

Muitas vezes se diz que uma imagem vale mais que mil palavras, e existe no senso comum a ideia de que as palavras não podem transmitir o que a imagem consegue. No entanto, há também situações em que as palavras são excelentes assistentes para entender, explicar e ajudar-nos a fazer com que as imagens falem.

1.3.2. A Imagem e a Influência na Linguagem Visual

É comum dizer-se que hoje em dia vivemos sob a constante presença de imagens. Nos meios de comunicação de massa, na internet, na rua, em todo o lado assistimos a um permanente fluxo de imagens. No entanto, se nos voltarmos para a história, percebemos como a nossa primeira referência foi, desde sempre, visual. A partir dessa perspetiva, reconhecemos que a imagem deve ser o nosso primeiro instrumento didático no mundo do conhecimento.

Através das diferentes etapas da história da humanidade, podemos ver como o uso da imagem evoluiu na comunicação e no modo de aprender. Os vários exemplos de arte rupestre nas cavernas de Altamira, de Santander em Espanha³¹ ou Lascaux em França³², entre outros, testemunham a importância da imagem e da perceção visual desde sempre. A imagem como primeira referência visual, manifesta-se na arte e esta, por sua vez, é reconhecida por Herbert Read (1963), como instrumento essencial no desenvolvimento da consciência humana. “Estas imagens surgem de maneira aparentemente casual...as imagens mentais assim surgidas constituem uma forma de expressão, uma linguagem, que pode ser educada”. (Read, H. 1963, p. 9).

³¹ Altamira é uma caverna em Espanha, na qual se conserva um dos conjuntos pictóricos mais importantes da Pré-história. A caverna de Altamira foi descoberta em 1868.

³² Lascaux é um complexo de cavernas no sudoeste da França, famoso pela suas pinturas rupestres. A disposição da caverna, cujas paredes estão pintadas com bovídeos, cavalos, cervos, cabras selvagens, felinos, entre outros animais, permite pensar tratar-se de um santuário.

A Psicologia da Gestalt³³ mostra-nos a importância das imagens e descreve como elas se desenvolveram na nossa civilização. A escola de pensamento Gestalt, originada em Berlim e intimamente ligada à herança filosófica de Kant, destaca o método fenomenológico; defende que podemos experimentar o mundo objetual somente em virtude de certas categorias mentais que automaticamente se impõem à informação sensorial.

Desde as primeiras manifestações da arte rupestre até à arte contemporânea, podemos comprovar que as imagens que representavam factos sem uma noção de causalidade, mas que mostram uma conexão mental, mesmo estando em lugares separados, puderam captar-se e representar-se perceptivamente por meio de um signo ou de uma imagem, imagem essa, que pode ser separada da percepção imediata e armazenada na memória.

Surge de seguida o signo para estabelecer a sincronicidade entre os eventos correspondentes. Desta forma, a imagem torna-se um símbolo com um significado que se desenvolve em sistemas de signos representados nas cenas de dança, de caça, etc.. A imagem corresponde ao desejo com intensidade e realidade, mostrando uma habilidade progressiva que conduz a uma estabilidade da imagem.

O sentimento de forma, segundo Herbert Read (1963), apareceu na consciência humana representada pela mão, o órgão que forma a experiência sensorial percebida e aceite pelo olho. Essa linguagem simbólica exigia sensibilidade adequada, sendo necessária uma interpretação. A representação entra em contacto direto com o símbolo geométrico abstrato e retorna a uma identificação empática com as formas vitais do ambiente, retornando ao naturalismo.

A beleza é considerada o segundo grande princípio da arte, estabelecida depois no período paleolítico. A apreensão estética da realidade, segundo Herbert Read, é a coordenação de todas as faculdades humanas diante da totalidade do universo, experimentado pelos sentidos. A consciência sensorial ligada ao progresso da percepção e da atividade motora passa por um desenvolvimento considerável antes da linguagem articulada e da representação por imagens.

Segundo Herbert Read (1963), primeiro surgiu a imagem e depois a ideia, transformando a realidade numa construção dos sentidos, o plano muda à medida que o conhecimento do ambiente aumenta, a capacidade de registar é cada vez mais precisa, intervindo nesse processo a realidade vivenciada. A representação dessa realidade nada mais é do que a articulação do sentimento expresso em imagens coerentes e em linguagem que se consolida no visual. A intenção de expressar estados de sentimentos ou momentos

³³ A *gestalt* (guês) (do alemão *Gestalt*, «form»), também conhecida como gestaltismo (gues), teoria da forma, psicologia da gestalt, psicologia da boa forma e leis da gestalt. A gestalt, ou psicologia da forma, surgiu no início do século XX apresentado pela primeira vez pelo filósofo austríaco Cristian von Ehrenfels.

mais intensos de intuição torna-se mais complexa, dando-lhes maior unidade e significado. As imagens são construídas na mente a partir da percepção, o que implica reconhecer a função dos processos sensoriais. Reconhecer a importância do seu desenvolvimento sensorial e perceptivo, tanto na arte como na formação de uma cultura visual e a possibilidade potencializada que estimula a sua construção e evolução, leva-nos a formas significativas, elevando a imagem ao ato estético.

Segundo Motta (2016), um dos expoentes máximos que liga a percepção visual à arte é Rudolf Arnheim³⁴. Este, propõe uma teoria do campo visual, afirmando que qualquer configuração do estímulo de luz que atinge a retina produz, possivelmente, um processo específico no cérebro que se origina nos campos de causalidade global e varia de acordo com as alterações na distribuição de estímulos.

As imagens não são apenas estímulos visuais ou percepções de formas, elas respondem complementando-se através dos cinco sentidos (auditivo, olfativo, gustativo e tátil). As imagens tornam-se grandes desafios para análise através da informação percebida sensorialmente, essencialmente, através da visão.

Diversos estudos têm sido realizados, desde tratados e literatura extensivamente sobre imagens e a sua importância no desenvolvimento sensorial dos outros sentidos, como por exemplo as imagens olfativas abordadas literariamente por Patrick Suskind no livro “O perfume”³⁵.

As imagens atuam na nossa percepção envolvendo também os outros sentidos. As imagens mentais são enriquecidas pela experiência sensorial, assim as processamos e compreendemos.

A imagem, acima de tudo, é um testemunho insubstituível quando queremos mostrar as características de um objeto. Por mais que tentemos descrever cada detalhe meticulosamente por meio da linguagem oral ou escrita, nunca poderemos ser tão vigorosos quanto a imagem com suas respetivas características. Outro aspeto importante é utilidade da imagem para explicar processos, sejam eles efémeros, perenes, lentos, estranhos, perigosos ou caros.

A imagem pode ser analítica quando decompõe um objeto em partes que mostram diferentes aspetos de uma situação ou um fenómeno, seleccionando elementos importantes, por exemplo, quando mostra fragmentos de uma obra de arte para explicar a sua composição e significado.

³⁴ Rudolf Arnheim Berlim (1904-2007), foi um psicólogo alemão behaviorista.

³⁵ O Perfume é um romance do escritor alemão Patrick Süskind, publicado pela primeira vez em 1985.

As imagens figurativas favorecem a empatia e a identificação e tornam-se uma reflexão emocional, numa espécie de alargamento da consciência: a imagem da ternura da infância; a falsidade ou transparência de um olhar intencional, etc.

Outra qualidade das imagens é a capacidade de sintetizar procedimentos que ajudam a retê-los na mente e representar conceitos. Nesta seção estão os símbolos gráficos, mapas e estatísticas; também os sinais de trânsito, tabelas sinópticas ou mapas.

Em muitos aspetos, a imagem tornou-se um elemento mediador entre o ambiente e o indivíduo. O mundo não pode ser apreendido na sua totalidade por experiência direta. Cada vez mais somos obrigados a entender o nosso ambiente e a alcançar o conhecimento através da intervenção de imagens. Este é sem dúvida dos sistemas de representação mais expressivos para explicar o homem e o universo.

O desafio, para os professores, é a construção do discurso educacional a partir da imagem, conferindo-lhe uma determinada intenção. No entanto, a construção desse discurso deve depender da reflexão crítica e de uma contextualização relativamente ao meio que rodeia os alunos.

Na leitura de uma imagem influi seguramente a capacidade de todos os indivíduos abstraírem elementos do mundo real e de os reproduzirem mentalmente mais tarde, quando essa realidade já não existe. Esses elementos estão armazenados na memória e em qualquer momento podem ser utilizados numa comunicação visual. Ou seja, essa experiência é guardada no cérebro, como uma fotografia mental.

1.3.3. A Imagem e a sua Utilização em Sala de Aula

A imagem multiplicou-se de forma inédita até aos nossos dias, através dos diferentes meios e sistemas tecnológicos de comunicação e redes sociais, alcançando atualmente aquilo que podemos designar como um hiperdesenvolvimento da imagem. Este hiperdesenvolvimento da imagem, segundo Motta (2016), responde a diferentes intenções, entre as quais a sua utilização para fins comerciais, que aumenta cada vez mais nas sociedades de consumo.

As tecnologias de multiplicação e difusão atualmente utilizadas pela indústria cultural audiovisual são fatores de grande importância na cultura da imagem, nas expressões estético/artísticas.

A evolução das novas tecnologias reflete-se na arte contemporânea, designadamente, no desenvolvimento da vídeo arte, das instalações multimédia e de outras linguagens artísticas, que incorporam as potencialidades do computador, a fotografia digital,

da videoconferência, das imagens virtuais, da internet, etc. originando novas expressões artísticas. Surgem paralelamente novas formas de produzir imagens, estimulando a complexidade da imaginação e da novidade.

As criações artísticas, em todas as eras, tendem a refletir as sociedades em que são ou foram criadas. Gerada a partir do quotidiano, a arte testemunha o contexto em que foi gerada e comunica-o para além desse momento. É, em todas as eras, um testemunho do desenvolvimento humano.

No entanto, a arte não é apenas uma leitura, ou um reflexo da realidade em que foi criada, testemunhando para a posteridade essa realidade. A arte contém em si também, latente, a possibilidade de antever ou de gerar mundos alternativos, de construir novos conceitos que se podem ancorar ou completar com o pensamento crítico da filosofia, da ciência e tecnologia, podendo ser posteriormente assimilados pela cultura e pela sociedade, em geral.

A educação artística é um dos melhores meios para se criar a partir de imagens, podendo dar resposta a muitas inquietações humanas, designadamente a eterna necessidade de expressar e satisfazer as ideias simbólicas por meio de qualidades estéticas, emocionais, sensoriais e espirituais.

O ensino da arte nas escolas é uma estratégia didática eficaz para a construção de uma cidadania intercultural. A presença da arte na educação, através da educação artística e da educação pela arte, contribui para o desenvolvimento integral dos alunos.

A imagem tem sido usada desde a antiguidade para a doutrinação religiosa e ideológica de grandes massas de analfabetos, e esse uso é semelhante ao atualmente dado pelos meios de comunicação contemporâneos à imagem publicitária e de propaganda, que, tal como a imagem artística, se têm desenvolvido intensamente.

No entanto, no campo da educação, parece que o uso da imagem não tem acompanhado esta evolução tão rápida. Hoje em dia a imagem usada, em contexto educativo, tem de competir com a manipulação e difusão intensiva de imagens pelos meios de comunicação contemporâneos.

Apesar de tudo, desde o final do século XX, até ao presente momento, que encontramos exemplos ilustrativos da importância e eficácia das imagens nos processos de formação do indivíduo na arte, na ciência e na cultura.

Sendo assim, podemos dizer que as imagens têm uma linguagem, transmitem mensagens, moldam culturas, sociedades e os valores que a sustentam.

Às vezes, vamos a uma exposição de pintura ou ver um filme ao cinema. Podemos sempre expressar um determinado julgamento sobre essa experiência, embora nem sempre saibamos enunciar os argumentos que o sustentam. A literacia visual é importante.

Seguindo os critérios da UNESCO³⁶, reconhece-se o termo alfabetização não apenas como o ensino da leitura, escrita e do cálculo aritmético simples, mas como o conjunto de capacidades intelectuais que permitem a aquisição e processamento de informações significativas definidas como alfabetização visual, de grande importância para os meios de comunicação e para o uso de computadores no mundo contemporâneo.

A educação visual é cada vez mais necessária. Por educação visual entende-se assim o conjunto de capacidades visuais que o ser humano pode desenvolver através do sentido da visão, não excluindo, ao mesmo tempo, a integração de outras experiências sensoriais.

Uma pessoa visualmente educada reconhece e interpreta os objetos e símbolos visíveis, naturais ou artificiais que encontram no seu ambiente. Usando essas habilidades criativamente, pode comunicar visualmente com os outros, pode expressar-se visualmente.

Ao contrário da linguagem escrita, em que as unidades de leitura surgem uma após outra, na leitura da imagem não há ordem e cada observador tem o seu ponto de vista e o seu percurso de leitura, tendo em conta os vários elementos da imagem, tais como a forma, o tamanho, as cores, as texturas, a iluminação, a linhas, a composição, o volume, etc.

A inter-relação e a composição destes elementos permitem reconhecer e interpretar uma ou outra mensagem em forma de textos visuais, com os seus componentes formais, regras temáticas e estratégias compositivas.

A imagem, ou texto visual, é composto por um sistema de expressões e um sistema de conteúdos. Estes sistemas são inseparáveis e é fundamental o conhecimento do leitor para compreender o assunto tratado. A estreita relação entre forma e conteúdo é significativa, caso contrário a mensagem não é compreendida. O leitor precisa de ser capaz de compreender os signos para compreender todas as informações da mensagem através das imagens.

Se quisermos trabalhar pedagogicamente com imagens, devemos levar em conta as suas atribuições polissémicas. Devemos reconhecer que nem todos vemos o mesmo quando olhamos para uma imagem. A interpretação de uma imagem depende, entre muitos outros fatores, do nível cultural de quem as vê, da idade, do contexto em que se cresceu e se foi educado, etc.

³⁶ “A alfabetização é um direito humano e as bases para a aprendizagem ao longo da vida. Capacita indivíduos, famílias e comunidades e melhora a sua qualidade de vida. Por causa de seu “efeito multiplicador”, a alfabetização ajuda a erradicar a pobreza, reduzir a mortalidade infantil, conter o crescimento populacional, alcançar a igualdade de género e assegurar o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia.” Citação da página online da Unesco Portugal, <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/aprendizagem-ao-longo-da-vida>, consultado dia 12 de Setembro de 2018.

É importante ensinar a olhar imagens de diferentes ângulos, construindo-as, desconstruindo-as e imaginando-as, sem perder de vista o facto de que, da mesma forma que as palavras, as imagens são coletivas e partilhadas culturalmente.

Acompanhando qualquer pedagogia da imagem, haverá necessariamente uma estratégia do olhar que, através de uma análise crítica, nos permitirá expressar-nos de forma a projetarmos um mundo novo.

Entre as possibilidades que as imagens nos dão, estão as oportunidades para a ocorrência da experiência estética. Ou seja, uma experiência integral, produzida a partir de imagens, que se deve fazer acompanhar por uma crítica das ideias de beleza, gostos e preferências dos alunos. Este é um campo em que a educação visual pode atuar, porque pode gerar momentos em que a experiência estética individual pode ser verbalizada e partilhada.

Na prática letiva é necessário no entanto evitar a tendência homogeneizadora que, por vezes os programas e as próprias instituições de ensino impõem. É necessário pensar a diversidade, reconhecendo à partida a heterogeneidade do grupo de alunos. Uma turma é efetivamente um grupo de indivíduos com diferentes experiências, interesses e histórias. O professor deve procurar transformar essa diversidade no sentido gerar, dentro do possível, um horizonte de igualdade entre os seus alunos.

Em vez de estar unicamente preocupado com os resultados finais dos exercícios que propõe, o professor deve focar-se no processo de trabalho em si, com os seus momentos de partilha de ideias e de debate.

Nesse processo de trabalho, com os seus alunos, haverá que procurar consensos, mas também que assumir diferenças de opinião relativamente aos exercícios em si, ou mesmo a imagens. Nesse processo, cada aluno terá oportunidade de construir a sua própria visão do mundo e das imagens com que se confronta e, ao mesmo tempo, de articular essa sua visão pessoal com os colegas.

1.3.4. A imagem e a arte na educação visual?

A aprendizagem ocorre através dos sentidos (Löwenfeld-Lambert, 1980). Esta afirmação parece óbvia, mas o nosso sistema educacional parece afastar-se cada vez mais das experiências diretas. Esta situação conduz à passividade e os alunos não têm muitas oportunidades, no seu percurso de aprendizagem, para experiências ou intervenções sensoriais. A imagem e a educação visual podem claramente colmatar essa lacuna.

Rudolf Arnheim (1986) afirma que a atividade artística permite a compreensão da perceção visual como atividade cognitiva, descrevendo-a como uma forma de raciocínio em

que o perceber e o pensar se unem indivisivelmente. O psicólogo behaviorista afirma ainda que uma pessoa que pinta, escreve, compõe ou dança, pensa com os sentidos e pensa produtivamente em qualquer uma das áreas da cognição.

Esta igualdade de importância entre a função da imagem e a da mente nas artes, contrapondo-se a outras áreas do conhecimento, permite-nos encarar o ensino das artes sob outro ponto de vista, reconhecendo a sua enorme importância no campo alargado da educação.

Segundo Motta (2016), o autor Löwenfeld, em “O desenvolvimento da capacidade criativa” (1980) destaca a importância da arte na educação, considerando-a como uma atividade dinâmica com um papel vital na educação das crianças e jovens. A arte, com todas as suas diferentes linguagens e manifestações, permite que o indivíduo reúna vários elementos numa experiência para formar um todo, com um novo significado. A linguagem artística fornece às crianças um meio para comunicar e para se expressar a si mesmo.

Motta (2016) salienta ainda, que a escola tradicionalmente, tal como até então é conhecida, tem o texto escrito como o seu aliado. Na escola tradicional as atividades artísticas remetem-se para patamares inferiores, geralmente associados à distração ou ao entretenimento. É importante, ter em mente que o Ocidente tem sistematicamente privilegiado a cultura letrada, considerando-a como a mais alta forma de prática intelectual, por outro lado, qualifica em segundo plano a imagem.

Somente através dos sentidos a aprendizagem acontece. Os sentidos são os canais de informação que alimentam o cérebro para dotar-nos de experiências e de conhecimentos. No entanto, o nosso sistema afasta-se cada vez mais do contacto real com o ambiente. Os alunos são ensinados a serem atores passivos, em vez de construtores ativos.

Privilegiando a lógica, a escrita e o raciocínio matemático, a educação tradicional não se dirige ao cérebro na sua totalidade, não favorecendo uma aprendizagem assente no toque, na visão, no olfato, na audição e no paladar.

A educação artística em sentido lato pode ser, verdadeiramente, uma alternativa para suprir essa necessidade. Efetivamente, as várias disciplinas que integram a educação artística permitem uma aprendizagem através dos sentidos, pois assentam em experiências sensoriais. A educação artística – e não apenas a visual – permite esse desenvolvimento dos cinco sentidos. A educação visual, em particular, aprofunda e desenvolve a sensibilidade visual e espacial, levando o aluno a perceber diferenças de tamanhos, de formas, de texturas e de cores, aumentando também a sua cultura visual e a sua capacidade crítica.

A educação artística envolve vários aspetos: o visual, o plástico, o auditivo, o cinético, o verbal e o construtivo. O seu propósito é proporcionar a cada ser humano meios para se expressar a si próprio, mas pode ser também um valioso meio para que cada indivíduo compreenda o grupo social ou comunidade a que pertence. A educação artística pode verdadeiramente contribuir para uma mudança na sociedade, a partir das mudanças intelectuais, emocionais e psicológicas que pode gerar nos indivíduos.

A atividade docente deve ser atualizada de acordo com as práticas artísticas contemporâneas, com as suas metodologias e linguagens. A imagem, na educação artística, deve estar ao serviço de um enriquecimento da cultura visual e crítica do aluno, mas também deve promover e possibilitar o desenvolvimento da prática artística.

A educação artística deve apostar em metodologias orientadas para participação em projetos coletivos, de acordo com as práticas recentes, promovendo o desenvolvimento do potencial de cada aluno, permitindo-lhe ser um ator ativo e crítico, na transformação no seu ambiente cultural e social.

1.3.5. A Educação Visual na contemporaneidade

Segundo Bauman (2007), a educação sempre respondeu aos desafios da mudança das circunstâncias sociais, ajustando-se às necessidades, estabelecendo novas metas e estratégias. Mas, em nenhum outro momento da história, os professores tiveram que enfrentar um desafio tão grande como o que nos apresenta a era contemporânea. O desafio de ensinar arte e cultura visual num mundo acelerado e saturado de informações visuais é imenso para nós e para as próximas gerações. Aqueles que se dedicam ao ensino e à aprendizagem, devem enfrentar este desafio, especialmente nas disciplinas relacionadas com as artes e com a cultura visual. O nosso quotidiano está saturado de informação e a maior parte dessa informação é visual.

A educação visual é por isso extremamente necessária e está plenamente justificada em todos os níveis de ensino. Ainda citando Bauman (2007), desde os primeiros anos de vida, que “los medios y la exploración de técnicas”, escultóricas e gráficas são excelentes meios para as crianças se encontrarem com o mundo, e para se expressarem.

Em todos os níveis de ensino a expressão artística é uma excelente ferramenta educacional que não apenas nos ajuda a conhecer os alunos, a saber o que pensam e sentem, mas que lhes permite a eles assumirem-se progressivamente como pessoas autónomas.

Por outro lado, a leitura e a análise, de imagens, através de diferentes meios como a fotografia, o cinema, a televisão, a internet, as redes sociais, a arte, permite-nos desenvolver uma cultura visual crítica, através da educação artística.

Geralmente a perceção das imagens é dada de forma intuitiva, reportando-nos mais para imagens agradáveis ou irritantes. A imagem poética ou artística apela à perceção estética. Esta é uma qualidade inata no ser humano, mas é desenvolvida através da educação ao longo da vida do indivíduo.

Hoje, em dia, a atividade docente requer mais dinamismo, os professores devem permanecer constantemente atualizados, não podendo continuar a ensinar como anteriormente, porque são novas gerações, com novos conhecimentos e outras realidades sociais, novos valores e novas formas de construir conhecimento.

A educação artística e o desenvolvimento de uma cultura visual contribuem para uma formação integral dos indivíduos, com base em competências específicas, como a sensibilidade, a apreciação estética e a comunicação. O desenvolvimento de outras competências no âmbito da expressão artística também é alcançado, através da realização de vários processos pedagógicos.

É necessária didática da imagem, na educação artística, dada a importância que na sociedade atual é conferida ao mundo icónico. Uma didática que desenvolva a linguagem da imagem, para familiarizar os alunos que diariamente estão expostos a diferentes suportes tecnológicos com elementos, códigos e princípios básicos que a imagem explora, possibilitando e promovendo estratégias de leitura crítica e compreensiva. É necessária uma educação visual para a contemporaneidade.

1.4. Trabalho por projeto

1.4.1. O que se entende por trabalho de projeto?

Segundo Mateus (1995), um trabalho de projeto pode ser definido como um plano de ação e relação que é levado a cabo por um professor junto dos seus alunos, com o intuito de lhes proporcionar um conhecimento objetivo e direto da realidade em que se inserem. O trabalho de projeto deve incidir sobre conteúdos significativos, motivadores e funcionais para os alunos e estar adaptado à sua realidade.

Num trabalho de projeto, os alunos são os protagonistas: eles decidem o tema a trabalhar e entre eles distribuem entre si as tarefas a realizar. Segundo Domínguez Chillón G (2000) o conceito de trabalho de projeto vincula-se a um modo específico de entender e organizar os processos de ensino/aprendizagem.

Esta prática educativa fundamenta-se nos princípios da teoria construtivista e de uma abordagem global do conhecimento escolar. A construção do conhecimento é essencialmente entendida como um processo, em que as relações entre conteúdos das diferentes disciplinas se vão fazendo de acordo com as necessidades que vão surgindo.

1.4.2. Significado de projeto

Segundo Caidas (2012), Boutinet (2002) refere que a origem do termo projeto se situa por volta do século XV, representando basicamente elementos conexos à arquitetura. No entanto, a noção de projeto, tal como a conhecemos hoje em dia, é ainda bastante recente, tendo surgido em meados do século XX.

Atualmente, pode entender-se por projeto um vasto leque de situações e contextos numa determinada sociedade. No entanto, segundo Boutinet (2002), o termo projeto diverge no seu significado de língua para língua, sendo por isso indispensável perceber se o contexto da palavra na Língua Portuguesa adota o mesmo significado que nas outras línguas. Pronunciando-se sobre o termo 'project', em francês, Boutinet refere:

“É o Italiano *progetto* que parece mais próximo do Francês *project*; o primeiro retoma, tal como o segundo, diferentes aceções, especialmente o propósito «intenção», o desenho «esquema», o plano «plano»;" na língua italiana podemos ainda observar uma oposição entre "o *progetto* «atividade intelectual de elaboração do projeto» e o *progettazione* «atividade de realização do projeto». No que diz respeito ao Inglês e ao Alemão, cada um opõe, de maneira um pouco dualista, o projeto-desígnio ao projeto-programa, através, respetivamente, dos termos *purpose* e *project*, para o Inglês, e de *entwurf* e *projekt*, para o Alemão." (Boutinet, 2002, p.31)

No dicionário de Língua Portuguesa³⁷, entende-se por projeto um plano e um desígnio de executar alguma coisa. Assim, o termo projeto é entendido como emblemático do pensamento, do intuito ou da decisão de alguém concretizar algo. Na Língua Portuguesa tal como noutras línguas, a utilização do termo projeto decorre de diferentes desígnios. Em diversas vezes escolhemos a palavra projeto para mencionar um plano, um trabalho, ou um propósito. No entanto, é possível utilizar o termo projeto como um processo de trabalho principalmente no âmbito do design, da engenharia ou da arquitetura.

Boutinet (2002), refere ainda que a conceção de projeto como o conhecemos hoje em dia, somente amadureceu no século XX depois de uma reflexão acerca do termo.

“O termo «projeto», característico do tempo técnico, tem pois, uma aparição tardia e reconhecida com o finalizar do século XVII. Ele possui, então, um sentido próximo daquele que nós conhecemos hoje em dia. (...) Mas é desde o Quattocento que aparece uma

³⁷ Dicionário da Língua Portuguesa (2016). Porto: Porto Editora.

No desenvolvimento desta investigação, a utilização do termo projeto, não se reporta ao procedimento ou processo de trabalho habitualmente desenvolvido por engenheiros, designers, arquitetos ou artistas com o fim de resolver problemas nas suas áreas disciplinares. Nesta dissertação, o termo projeto significa uma aplicação pedagógica com finalidades práticas em diversas disciplinas e principalmente no ensino de Educação Visual.

1.4.3. Pedagogia por projetos

1.4.3.1. O projeto de um ponto de vista educacional

“A ideia de projetos é velha como o homem. (...) Na vida real quase tudo se aprende e se realiza sob a forma de projetos. O único lugar hostil ou indiferente à ideia de projeto é a escola tradicional.” (Aguayo, 1963, p. 78)

O conceito de um ensino por projetos, isto é, lecionar uma disciplina por projetos não é um conceito recente nem inovador. A primeira manifestação de projeto na educação, segundo Knoll (1997), surgiu no século XVI em Roma, na Academia di San Luca, em pleno Renascimento.

De acordo com este autor, a adoção do conceito de ‘projeto’ nas escolas de arquitetura no território que hoje é a Itália, revolucionou o ensino e a prática da arquitetura, porque operou uma separação entre conceção e execução.

A ideia de projeto em arquitetura, por influência de Brunelleschi³⁸ e de Alberti³⁹, fez com que o trabalho do arquiteto se afastasse do trabalho executado pelo artesão. O arquiteto passou doravante a ser o “único responsável pelo projeto e técnica de execução” (Boutinet, 2002, p.34).

Este passo dado no âmbito do ensino da arquitetura constituiu, indiretamente, um importante contributo para se pensar em ‘projeto’ também na educação, apesar das diferenças, que obviamente existem entre os dois contextos de atuação. Uma coisa terá sido a introdução do projeto nas escolas de ensino superior da arquitetura há séculos atrás, outra, muito diferente, é uma conceção de projeto como procedimento pedagógico na escola dos séculos XX e XXI.

³⁸ Filippo Brunelleschi foi um arquiteto e escultor renascentista italiano (1377-1446).

³⁹ Leon Battista Alberti foi um arquiteto, teórico de arte e humanista italiano (1404- 1472).

Esta investigação centra-se no trabalho por projeto enquanto abordagem pedagógica e incide numa experiência realizada numa escola do ensino básico do Sul de Portugal, na segunda década do século XXI.

No momento em que este estudo foi realizado, a metodologia de trabalho por projetos não é, de todo, novidade, existindo desde há quase cem anos.

“Os projetos podem ser considerados como uma prática educativa que teve reconhecimento em diferentes períodos deste século, desde que Kilpatrick, em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey⁴⁰.” (Hernández, 1998, p.67)

Segundo Aguayo (1963), o ensino de uma disciplina por projetos iniciou-se nos EUA no início do século XX, mais especificamente no estado do Massachusetts no ano de 1908. Nesse ano o State Board de Massachusetts designou por ‘projeto’ o trabalho manual, executado pela criança fora da escola, como a criação de animais, o cultivo da terra ou outros trabalhos práticos.

Boutinet (2002) refere que os primeiros trabalhos de projeto como estratégia pedagógica surgem entre os anos de 1915 e 1920, devido ao trabalho realizado por J. Dewey (1959) e W. H. Kilpatrick (1918). Estes autores pioneiros contrapunham a pedagogia do projeto à pedagogia tradicional em vigor, defendendo que esta favorecia aprendizagens mais concretas e mais significativas para os alunos.

A pedagogia mais centrada no aluno, também chamada “pedagogia progressista” (Boutinet, 2002), defendia um ensino ativo, em que os alunos desempenhavam um papel importante nas suas aprendizagens, através do aprender e fazer (learning by doing) como defendia J. Dewey.

“(…) a passividade é o oposto do pensamento; que não é só um sinal de ausência do juízo e da compreensão pessoal, mas também invalida e curiosidade, provoca a distração mental e faz da aprendizagem uma tarefa, não um prazer.” (Dewey, 1959, p. 258)

Dewey terá sido o mentor da pedagogia por projetos, embora a sua divulgação se associe a Kilpatrick⁴¹. De acordo com Boutinet (2002), Kilpatrick apresentou oficialmente a sua teoria The Project Method⁴² em 1918. A educação como a vida em si, no presente, e não propriamente uma preparação para o futuro era a base desta nova conceção curricular.

⁴⁰ John Dewey, filósofo e pedagogo norte americano (1859- 1952). Defendeu a relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática.

⁴¹ William Heard Kilpatrick foi um pedagogo americano e um aluno, um colega e um sucessor de John Dewey. Ele foi uma figura importante no movimento de educação progressista do início do século XX (1871-1965).

⁴² Kilpatrick, William Heard (1929) The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process, Teachers College Columbia University, New York. Consultado dia 22 de outubro 2018: <https://archive.org/details/projectmethodus00kilpgoog>

O método de projeto de Kilpatrick, influenciado pela Teoria da Experiência de Dewey, estava focado no aluno, dando primazia aos seus interesses e curiosidades. Acima de tudo, não desagregava a escola da própria vida das crianças, de forma a motivá-las para a aprendizagem.

Paralelamente, outros pedagogos tinham, noutros contextos geográficos, ideias semelhantes.

“Esta intenção de transformar o aluno, de objeto em sujeito da sua própria formação será, por outro lado, mais ou menos contemporânea dos esforços tentados, em contextos diferentes pelos defensores da nova Educação: em primeiro lugar C. Freinet, mas também M. Montessori, O. Decroly, A.S. Makarenko, quatro autores que valorizam a liberdade da criança, as suas necessidades de atividades, numa palavra, a escola ligada à vida: são as experiências que o próprio aluno realiza num meio educativo apropriado que são fatores de aprendizagem.” (Boutinet, 2002, p.193)

O ensino por projeto foi na época considerado um método de ensino progressista. Como se referiu, a ideia fundamental é a de que o aluno, com os seus interesses e com a sua realidade, se torna o foco principal das suas aprendizagens e da construção do seu conhecimento. Este modo de ensinar contrapunha-se ao ensino tradicional, em que os alunos se limitavam a seguir as instruções do professor, de forma passiva.

Esta modificação nos papéis tradicionais de aluno e professor proposta por Kilpatrick foi bastante apreciada na época (Knoll,1997), em consonância com uma nova psicologia da educação nos EUA, havendo no entanto, não apenas defensores, mas também detratores do novo método.

Entre os defensores houve também diferentes visões do que deveria ser a pedagogia por projeto. A partir de 1920, diversos pedagogos conservadores e progressistas norte-americanos, julgaram a conceção de projeto proposta por Kilpatrick (Aguayo, 1963). Para Stevensen, referido por Aguayo (1963, p.89), o “(...) essencial no projeto é o ambiente natural em que se realiza a atividade”. O autor refere ainda que foi defendido na época, que o traço característico do projeto está nos objetos do ensino, a maioria dos manuais, e a resolução de um problema, solução de um problema complexo (cooperação, atividade socializada do aluno e experiências intencionais).

Dewey, segundo Knoll (1997), também se afastou, a determinada altura, do método de projeto proposto por Kilpatrick, porque discordava da ideia de que, na criação do projeto, todas as ações deveriam ser realizadas somente pelos alunos, sem a intervenção do professor. Segundo Dewey, os alunos, isolados, não conseguiriam projetar e efetuar uma atividade coesa e estruturada sem o contributo de um professor que simplificasse as aprendizagens, despertasse e fortalecesse os conhecimentos dos alunos.

“... (o método de projeto) não é uma sucessão de atos desconexos, e sim uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um modo cumulativo.” (Dewey, citado por Hernández, 1998, p. 68)

As críticas à pedagogia por projeto prejudicaram a sua popularidade nos EUA, e o método entra em declínio em meados de 1930 (Knoll, 1997). O contexto mundial a pós Segunda Guerra influenciou muito a psicologia da educação no mundo ocidental, privilegiando a racionalidade tecnológica e a disciplina. Esta situação fez com que muitas das ideias anteriores à guerra “ficassem congeladas no imaginário educativo” (Hernández, 1998, p. 60). No entanto, nos anos sessenta do século passado, torna-se evidente, segundo Hernández, que a pedagogia racionalista já não se adequara aos requisitos socioeducativos do pós-guerra, e assiste-se a um retorno de muitas dessas ideias.

A pedagogia por projeto só se afirmaria cinquenta anos depois dos trabalhos de Kilpatrick e Dewey, num contexto educativo já muito diferente (Boutinet, 2002). Os estudos de Piaget⁴³ sobre a evolução da inteligência e a sua importância no processo de aprendizagem de conceitos influenciaram então a divulgação do método. Também Bruner⁴⁴ defendeu que o ensino deveria focar-se na assimilação de conceitos-chave⁴⁵ a partir das organizações das disciplinas. O “trabalho por temas” ou simplesmente “projetos” ganha grande proeminência na época.

Esta nova conceção de ensino-aprendizagem de base construtivista, influenciou a educação, generalizando o ensino por projetos nas décadas seguintes. Já Bruner (1919) considerava o projeto um pilar fundamental do construtivismo em sala de aula porque este método permite que o aluno conheça efetivamente aquilo que está a aprender, dando significado à informação que recebe.

O projeto, pelas suas especificidades, pode de facto capacitar os alunos a refletir criticamente, a envolver-se mais no procedimento de aprendizagem, tornando-se agentes ativos na criação do seu conhecimento.

O método de trabalho por projetos tem assim uma longa história na reflexão pedagógica e nas várias correntes educativas, mas permanece absolutamente válido hoje. No entanto, há que atualizá-lo, adequando-o aos contextos sociais, culturais, económicos e também tecnológicos, de hoje em dia.

Para Oliveira, “mesmo necessitando de uma reinterpretação em nosso tempo, (a retoma do trabalho de projeto) parece vocacionada ao enfrentamento de desafios

⁴³ Jean William Fritz Piaget (1896-1980), foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX.

⁴⁴ Jerome Seymour Bruner (1915-2016), foi um psicólogo estadunidense, defensor da teoria do desenvolvimento cognitivo.

⁴⁵ Os conceitos chave de uma disciplina podem também ser chamados de conceitos estruturados ou estruturantes.

Projeto Banco de Arte Europeia: Uma intervenção pictórica no espaço escolar com uma turma do 8º ano educacionais que dizem sempre respeito ao trabalho em sala de aula” (Oliveira, 2004, p. 20).

1.4.3.2. Organizar um projeto em sala de aula tendo em conta os princípios didáticos

Como referido no ponto anterior, o ensino por projetos em sala de aula iniciou-se no princípio do século XX com Kilpatrick e foi, sem dúvida, a sustentação para os diversos estudos e reflexões desta modalidade do ensino básico.

A sua doutrina recai em três princípios mentores: atividade, intenção e contextualização. O projeto é uma atividade intencional, com objetivos definidos pelos alunos e que tem lugar num definido contexto social. De acordo com Kilpatrick, projeto é “atividade intencional feita com todo o coração e desenvolvendo-se num contexto social”. O mesmo autor sublinha que “o elemento unitário de tal atividade, o ato intencional feito com o coração” (Kilpatrick, citado por Abrantes, 1994, p.77).

No mesmo sentido a evolução dos sistemas educativos e da psicologia da educação têm vindo a valorizar um ensino centrado na aprendizagem e no aluno, em detrimento do professor e da memorização dos conteúdos ministrados pelo mesmo.

O ensino por projetos na atualidade beneficia assim desse enquadramento favorável. Por outro lado, também o desenvolvimento dos meios tecnológicos e as recentes tecnologias de comunicação contribuem positivamente para a evolução do ensino por projetos. A ampliação da informação disponível são condições que contribuem para o sucesso deste processo de ensino, nas escolas (Abrantes, 1994).

É fundamental entender algumas perspetivas e ou princípios que consigam auxiliar a qualificar e a dominar melhor, o que se entende por projetos num contexto, de sala de aula.

Ensinar através de projetos não é reduzir-se apenas a elaborar projetos com os alunos em sala de aula como menciona Hernández (1998). Sendo assim, como podemos determinar um projeto numa sala de aula?

Os “Projetos de trabalho” referidos por Hernández (1998) têm características comuns com algumas correntes educativas como a Escola Nova⁴⁶, numa relação do papel da atividade e do meio, da relevância da aprendizagem de conceitos chave. No entanto, a perceção de trabalho por projetos está interiormente relacionada com o conhecimento global e de relação.

⁴⁶ A Escola Nova, também conhecida como Escola Ativa ou Escola Progressiva, com metodologias pedagógicas inovadoras é um movimento recente de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

O saber globalizado, contrapondo-se ao saber acumulativo, sugere como alternativa, o relacionamento entre os distintos saberes. Sendo assim, o saber globalizado vai ao encontro da aprendizagem individual que se processe através da conjugação dos conhecimentos presentes nos conteúdos das diferentes disciplinas. Os projetos, através de Hernández e Ventura (1998), estão diretamente relacionados ao conhecimento globalizado e relacional.

Segundo Rincón (2016), a função do projeto nas escolas é a criação de estratégias que ajudem a estruturação e a junção dos diferentes conhecimentos das disciplinas. Estes diferentes conhecimentos, interligam-se através de um tema, problema ou conceito, de forma, a facilitar o entendimento e a estrutura do próprio conhecimento. Assim sendo, podemos dizer que o projeto ajuda o conhecimento globalizado na forma em que o aluno por um fio condutor, proporcionado por um tema ou talvez um problema, consegue dar significado a diferentes conhecimentos, dos distintos conteúdos disciplinares.

“É, portanto, o tema ou o problema o que reclama a convergência de conhecimentos. A sua função articuladora é a de estabelecer relações compreensivas, que possibilitem novas convergências geradoras. É, definitivamente, mais do que uma atitude interdisciplinar ou transdisciplinar, uma posição que pretende promover o desenvolvimento de um conhecimento relacional como atitude compreensiva das complexidades do próprio conhecimento humano.” (Hernández e Ventura, 1998, p.47)

Para os autores Hernández e Ventura (1998, p.47), a execução de um projeto em sala de aula, começa pela definição de um caminho por um tema ou problema que auxilia a análise, a interpretação e a crítica. O tema ou problema pode ser inspirado pelo aluno ou pelo professor, na aula. No entanto, tem de ser um tema interessante, pertinente e possível de ser investigado, na medida em que precede todo um processo de pesquisa e sequente formação do conhecimento, referente ao tema ou problema. É importante que o professor tenha abertura para a exploração de outros conhecimentos para além dos conteúdos da disciplina, para proporcionar um processo de pesquisa. Desta forma, o professor deve assumir um papel diferente do tradicional: “Onde predomina a atitude de cooperação e o professor é um aprendiz, e não um especialista” (Hernández, 1998, p. 84). Assim, o professor não será só um aprendiz no que se refere às matérias estudadas, mas também no que concerne a todo o processo, visto que os projetos são sempre diferentes.

Surgem questões e incertezas no processamento da informação, e desponta a necessidade de ligar o conhecimento decorrente do processo com outros problemas. É essencial, que os alunos façam uma avaliação e confrontem variadas fontes de informação para um mesmo assunto e relacionem esse mesmo conhecimento, com diferentes hipóteses. A conceção do conhecimento, pode ser realizada de forma individual ou em grupo

No trabalho por projeto é dada especial relevância à exposição de todo o processo realizado, do tema ou problema. A concretização dos projetos materiais tem como função desenvolver diversas aptidões manuais que, por sua vez, tende a ser desconsideradas pela escola tradicional. Estas aptidões fornecem aos alunos mais hipóteses para enfrentar os diferentes desafios que poderão surgir ao longo da vida.

As avaliações de um trabalho por projeto assim pelas suas particularidades, potenciam “caminhos alternativos, as relações infrequentes, os processos de aprendizagem individuais, porque, deles, aprende o grupo” (Hernández, 1998, p.84). A avaliação nos projetos não deve desagregar-se de um caminho alternativo de cada aluno e da aprendizagem resultante da ligação que criou com outros conteúdos.

Hernández (1998), refere que é importante que, no final de cada projeto, os alunos sejam capazes de realizar conexões entre os novos conhecimentos estudados e os que já possuíam anteriormente, de forma, a relacioná-los com outras matérias, originando um começo de um novo ciclo de aprendizagem, ou seja, um novo projeto.

Para os autores Hernández e Ventura (1998), o “Trabalho por projeto” colocado em prática na Escola Pompeu Fabra⁴⁷ em Barcelona, apresenta uma mudança no paradigma da educação, com mudanças no currículo e nas atitudes dos alunos e professores. Aos alunos é solicitada uma postura mais ativa e consciente no seu processo de aprendizagem, aos professores é exigida uma maior abertura e flexibilidade relativamente aos conteúdos disciplinares. A informação deve partir daquilo que o aluno já sabe sobre o tema ou problema e da informação que possa relacionar com os saberes ou vivências adquiridas, dentro ou fora do espaço escolar.

Boutinet (2002) apresenta um combinado diversificado de expressões e de significado, quando relaciona o projeto no meio educativo: projeto educativo, projeto pedagógico, projeto de formação, pedagogia do projeto, projeto de estabelecimento, etc.

O autor menciona o projeto pedagógico, como sendo aquele que apenas se limita à escola e aos agentes que atuam dentro da sala de aula, ou seja, limita-se apenas às relações entre professores e alunos (Boutinet, 2002). É exatamente no campo precisamente pedagógico, que a interação entre docente e discente, que esta investigação se desenvolve. Desta maneira, procura-se investigar mais detalhadamente, o que é um projeto pedagógico segundo o autor:

A criação de um “projeto pedagógico” rege-se por quatro princípios fundamentais:

1) A negociação pedagógica;

⁴⁷ A Escola Pompeu Fabra em Barcelona, desenvolveu um currículo em espiral, pautado na flexibilidade, na funcionalidade das atividades e no processamento da informação a partir do tema dos projetos de trabalho. Nesta escola, as análises e reflexões sobre a prática foram constantes no decorrer do trabalho.

- 2) A articulação de projetos diferentes através das figuras de intervenção e de encaixe;
- 3) A determinação de objetivos pertinentes e realizáveis;
- 4) O horizonte do projeto e a avaliação.

Segundo Boutinet (2002), afim de uma melhor compreensão da perspetiva de projeto pedagógico, descreve-se cada um dos princípios.

1) A negociação pedagógica - O primeiro princípio possibilita instituir uma relação de maior adjacência entre professor e aluno. Permite também efetuar uma avaliação diagnóstica do grupo e das aptidões previamente adquiridas, proporcionando aos alunos momentos de reflexão sobre as suas expectativas e pretensões para a disciplina ou até mesmo para o seio escolar. Isto é, no procedimento de formação dos alunos, não se deve descuidar a negociação inicial como prática pedagógica. Aplicar este tipo de práticas torna-se elementar, permitindo estabelecer relações com mais proximidade entre alunos e professores e, ao mesmo tempo, proporcionar através do diálogo e da imaginação, despertar e motivar os alunos para o procedimento de aprendizagem.

Contudo, é fundamental compreender que este género de negociação pode ser, por vezes, um processo demorado e cansativo, no qual, os alunos podem demarcar-se do seu papel porque é muito mais fácil e comum sentar e ouvir o professor, do que, cooperar de forma ativa, na própria aprendizagem.

2) A articulação de projetos diferentes através das figuras de intervenção e de encaixe – Para um projeto pedagógico em sala de aula resultar é necessário que existam intervenções num projeto grupo e individuais numa intervenção entre os docentes e os alunos. Isto é, o projeto em sala de aula é o produto de uma conceção de ensino individual por parte do professor. O professor, antes de apresentar o projeto em sala de aula, já o executou, de forma parcial. Isto indica que, para a realização de um projeto é indispensável que o professor antecipadamente planeie o projeto que deseja desenvolver com os alunos. Por outro lado, é fundamental que os alunos realizem um projeto próprio de aprendizagem, para que futuramente se torne num projeto comum. Visto que os trabalhos de projeto necessitam de se encaixar e de se interligar com outros trabalhos de projetos e/ou matérias disciplinares.

3) A determinação de objetivos pertinentes e realizáveis – Este princípio permite identificar uma pedagogia fundamentada em projetos de uma pedagogia por objetivos. De acordo com o autor, a pedagogia por objetivos é extremamente formal e delimitada afixando apenas os pontos a alcançar e não o processo, moldando todos por igual. Invés disso, a pedagogia do projeto pretende-se que seja uma pedagogia da incerteza, não restringe a

prática apenas aos termos, isto é, o produto final é considerado não como um final, mas como um meio de orientar o processo de aprendizagem. Os fins a delimitar devem refletir o diagnóstico elaborado à turma, tendo em atenção as circunstâncias e as hipóteses próprias da atividade, e também deve ser o reflexo da negociação criada com os alunos.

4) O horizonte do projeto e a avaliação – Temos de ter em atenção que o tempo é um agente que determina e regula a viabilidade de um projeto. Quando tratamos de projetos pedagógicos o horizonte temporal, por distintas consequências, é por vezes limitado ao ano letivo ou projeto curricular de escola até às condições meteorológicas. A avaliação de um determinado projeto pedagógico, efetuado no âmbito de uma disciplina ou num regime multidisciplinar, deve incluir indicativos de avaliação intermédios, que assinala todo o processo e não apenas como um produto final. A avaliação intermédia, numa pedagogia por projetos, apresenta uma avaliação mais abrangente e eficaz, perante um carácter escasso da avaliação única, que se apresenta apenas nos fins a atingir.

No entanto, é de referir que o ensino por projetos numa sala de aula, além da abordagem somente operatória e explicativa do projeto pedagógico, envolve a conceção de um método ou estratégia de ensino. Desta forma, o projeto está ligado a um objetivo e a uma metodologia. Boutinet (2002) apresenta o conceito de “pedagogia do projeto” para mencionar uma estratégia pedagógica de ensino por projetos.

Boutinet (2002) refere ainda que a pedagogia do projeto, como processo de ensino, está dividida em dois instantes elementares: a soma do projeto e a jusante do projeto. A soma do projeto encaixa as etapas preambulares, que são as seguintes:

Diagnóstico da turma – Pretende-se ser o mais objetivo possível. Neste ponto, o docente poderá usar grelhas de observação e outros instrumentos semelhantes, para diagnosticar concretamente e objetivamente determinadas situações pedagógicas;

Acordo inicial – Um acordo é ele próprio uma extensão da etapa diagnóstica. Nesta fase caracteriza-se também pela decisão entre os alunos e o professor dos objetivos a conseguir com a realização do projeto;

Determinação dos meios – A etapa, caracteriza-se pela explicação dos recursos necessários, para se atingir os fins previamente identificados.

A jusante do projeto estariam as seguintes etapas:

Planificação da ação – Nesta etapa constará a identificação das tarefas e os tempos em que serão executadas.

Realização e controlo – Esta etapa, refere-se à realização e materialização do projeto propriamente dito, com todas as suas variações relacionadas.

Avaliação final – e é nesta etapa que se avalia o projeto, conforme os parâmetros antecipadamente definidos.

Em resumo, o ensino por projetos numa sala de aula não abrange apenas a intenção ou a metodologia, mas sim a operação sincrónica entre os dois - “a colocação em projeto implica uma correlação entre objeto e método”, sintetiza Boutinet (2002). Sendo assim, a metodologia acarreta um objetivo e esse objetivo é executado através de um tipo de metodologia, metodologia esta, do ou pelo projeto. Se for considerado apenas o objetivo perde-se um componente preeminente neste formato de ensinar: a monopolização do conhecimento, que recai também no saber fazer e não apenas em bases teóricas. Tendo isto em consideração, atribui-se a este género de pedagogia a dupla função de execução e concretização, não havendo, portanto, uma rutura entre os que meditam e os que efetuam um determinado projeto. Esta é sem hesitação a grande distinção entre o projeto e outros modelos de aprendizagem, princípio defendido por Cortesão e Leite (2001).

Das diferentes conceções de projeto expostas por diversos autores surgem alguns princípios elementares no ensino por projetos:

- Um projeto é uma atividade propositada e complexa;
- De forma a realizar um projeto é indispensável estabelecer-se objetivos consistentes que oferecem sentido às atividades;
- Um projeto presume um produto final que busca dar resposta aos objetivos antecipadamente estabelecidos. Ou seja, para além do saber beneficia também o saber fazer;
- O projeto carece de tempo para ser efetuado corretamente;
- O projeto é composto por várias fases planificadas para dar resposta a um tema ou problema. Reconhecimento do problema ou tema e o diagnóstico da situação. O sentido dos objetivos, dos meios, assim como, as estratégias a utilizar. Planificação das atividades. Realização das tarefas. Avaliação e exposição dos resultados;
- Um projeto centraliza o ensino no discente. No ensino por projetos a autonomia e a responsabilidade dos discentes são elementares no progresso do trabalho. Os discentes são agentes ativos na criação das suas aprendizagens. O docente é um guia e um facilitador das aprendizagens;
- O projeto é único, porque cada projeto é sempre distinto de outro, visto que o tema ou problema deve mostrar a realidade e os desejos dos discentes;
- O projeto pretende estabelecer ligações entre os diferentes saberes, sem haver uma separação dos conhecimentos por disciplinas;

- O ensino por projetos não descarta o conhecimento dos discentes. Sendo que, não existe um desconjuntamento entre as vivências e os saberes, adquiridos fora ou dentro do espaço escolar;
- Um ensino por projetos pretende acercar a escola à comunidade, despertando as relações entre os conhecimentos escolares obtidos, com a sua aplicação no quotidiano;
- O projeto institui relações de maior proximidade entre discente e docente através do diálogo e da negociação;
- A avaliação tem de ser contínua e com diversos critérios, de modo, a não haver só um produto final.

Pode-se dizer que autores como, Blumenfeld, Boutinet, Hernández, Kilpatrick e Ventura, ou mesmo o Movimento Escola Nova, salvaguardando as diferentes épocas em que sucederam, de um modo geral, as suas teorias divergem muito pouco relativamente ao ensino através projetos, numa sala de aula. Distinguem-se na essência da forma, mas não no conteúdo. Os apologistas dos projetos pretendem: um ensino que promova aprendizagens reais de um modo aberto e flexível; uma adequação dos conhecimentos em detrimento da memorização de factos; uma alteração no papel do docente e dos discentes em todo o procedimento de construção do conhecimento; uma interligação entre os saberes disciplinares e não disciplinar e a sua relação da escola ao quotidiano, através da utilização prática a uma vida real dos conhecimentos obtidos. O que permite distinguir um projeto de outros tipos de aprendizagem é a existência de um problema ou tema, que encaminha as atividades e um produto final que dê sentido aos conhecimentos obtidos e às tarefas desempenhadas, no decorrer de todo o processo. Estes dois ingredientes, possibilitam a interligação entre o pensamento e a ação de gerar determinado produto.

“A ideia do problema se resume, na maioria dos casos, em atividade intelectual, em processo de raciocínio que se serve do pensamento abstrato. A execução do projeto é, ao contrário, a produção concreta, mas racionalizada, do fim ou do propósito, processo que exige necessariamente, a ação unida ao pensamento.” (Aguayo, 1963, p. 82)

É de salientar que o ensino por projetos tem determinados perigos. O processo exige muito tempo, sendo por isso necessário planificar cuidadosamente todo o projeto, para que não seja desconsiderado (Aguayo, 1963; Boutinet, 2002; Hernández, 1998). Também existe outro perigo que se prende com a execução de projetos e que se resume à escassez dos meios da escola ou à falta de meios por parte dos discentes para a execução do projeto, pelo que este deve ser cuidadosamente preparado, em função da realidade escolar (Aguayo, 1963).

As distintas concepções e características, anteriormente expostas, ajudam a qualificar e a compreender melhor o que poderá ser um projeto numa sala de aula, no entanto não

pretendem de modo algum determinar leis pelas quais os docentes se devam reger no exercício das suas atividades pedagógicas. Numa situação específica de aprendizagem existem distintos agentes intrínsecos e extrínsecos à escola que regulam a prática pedagógica e as adequadas estratégias adotadas pelo docente. O meio sociocultural, os docentes, os seus conhecimentos, as suas experimentações e vontades persuadem, de forma influente, o ensino e as suas práticas pedagógicas.

“A própria noção de problema é relativa e as estratégias a usar são muito variáveis e dependem da situação e das pessoas envolvidas, em particular dos seus conhecimentos e da sua experiência” (Abrantes, 1994, p.84).

No entanto, como defende Hernández (1998), o importante é prover vestígios e não uma lista limitativa de etapas, de forma, que quando se fala em projetos numa sala de aula não se julgue estar perante um processo ou uma estratégia de ensino. Podemos afirmar, com convicção, que em educação não existem receitas ou farinhas mágicas, pois cada caso, pelas suas diversidades e complexidades diferenciadas, deve ser visto como um projeto único, e logo, não devem ser prestadas indicações excessivamente rígidas e inflexíveis. Apesar de diversas vezes o trabalho de projeto em sala de aula ser referido negativamente como uma metodologia, pelas suas especificidades e complexidades diferenciadas, talvez o termo metodologia pelo seu sentido fundamentalmente normativo, não se adequa verdadeiramente aos desejos do projeto numa sala de aula que se deseja flexível e adaptável ao quotidiano dos discentes e do seu meio ambiente. O trabalho de projeto, pelo seu caráter aberto e flexível deve ser apresentado mais como uma perspetiva ou filosofia pedagógica do que com uma metodologia (Abrantes, 1994).

As teorias e conceções sobre o ensino por projetos numa sala de aula têm, quase sempre, sido colocadas em segundo plano pelos consecutivos órgãos de decisão central, afetados ainda por uma economia que provém da revolução industrial e que deita por terra, à partida, qualquer configuração de ensino mais criativa e imaginativa, como refere Robinson (2011), mas também e, sobretudo pelos docentes. Visto que esta prática altera por completo os seus papéis e as suas rotinas em todo o processo de ensino e aprendizagem.

1.4.3.3. A avaliação na aprendizagem por projetos

Ao falar-se em pedagogias que centram o ensino por projetos numa sala de aula é quase direta a associação a uma questão fortemente controversa e atual no meio educativo:

Como deverá o professor avaliar os projetos criados pelos alunos? Como deve o professor avaliar os conhecimentos obtidos durante a criação do projeto?

A avaliação de um projeto realizado numa sala de aula é um dos tópicos que melhor reflete a mudança educativa do ensino por projetos (Hernández, 1998). O autor refere que o projeto, no ensino questiona a ideia de uma verdade inequívoca, não pode incluir a avaliação como um acessório que “estabelece e qualifica o grau de ajuste dos alunos com a resposta única que o docente define”, mas sim como parte integrante de todo o processo de aprendizagem (Hernández, 1998, p.93).

“O papel do professor consistirá em organizar, com um critério de complexidade, as evidências nas quais se reflita o aprendizado dos alunos, não como um ato de controlo, mas sim de construção de conhecimento compartilhado” (Hernández, 1998, p.93).

Hernández considera ainda que um ensino por projeto deve ter em atenção, três fases que compõem o processo de avaliação: a inicial, a formativa e recapitulativa, compreendida não como um formato de avaliação de resultados, mas sim, como uma ferramenta de recolha objetiva dos conhecimentos, conseguidos pelos alunos. A recolha das provas inicia-se sempre sob uma perspetiva de aprendizagem cooperativa no seio da turma, de forma a todos aprenderem com todos.

Um modelo de ensino através do projeto, baseando-se na experimentação e conhecimento dos discentes como fator inicial da aprendizagem, no entanto, não pode isentar uma avaliação inicial ou diagnóstica. O primeiro ponto da avaliação assume-se para o ensino através de projetos de uma relevância extrema dado que é nesta primeira fase que o docente consegue assinalar os conhecimentos prévios dos discentes, as suas expectativas, desejos, necessidades para de seguida planificar e elaborar o projeto. Boutinet (2002) sugere, que o professor nesta etapa poderá utilizar grelhas de observação ou outras ferramentas semelhantes para obter informação objetiva sobre o grupo em geral ou do aluno em particular. Avaliar os conhecimentos básicos dos discentes, é elementar como um ponto de partida para começar um projeto, planear uma unidade didática, assim como iniciar um processo de pesquisa.

Hernández (1998), defende que a avaliação formativa precisaria, supostamente, de estar a suportar todo o processo de avaliação. Este género de avaliação deve centrar-se, fundamentalmente, no processo de adequação e desenvolvimento do conhecimento, a fim de ser transversal em todo o projeto, desde a sua criação até ao produto final. Segundo o autor, a observação dos trabalhos, nesta fase, não precisaria recair na qualidade do produto em si, mas sim na complexidade das tarefas propostas, na observação e correção de erros, na construção e conexões não previstas. As provas podem ser reunidas através da observação direta das representações verbais ou visuais dos discentes ou através de

utensílios de recolha de dados mais objetivos, idênticos aos da avaliação diagnóstica ou inicial.

A avaliação sumativa, deve mostrar-se “como um processo de síntese de um tema, um curso ou um nível educativo” (Hernández, 1998, p.95). Este género de avaliação tem por objetivo, na prática, avaliar se os discentes alcançaram os resultados pretendidos, se desenvolveram as competências e flexibilidade nas propostas, de acordo, com a planificação efetuada, previamente.

Este género de avaliação final, no entanto, adota um carácter muito insuficiente no ensino através de projetos, na medida em que se fixa, apenas, num ponto específico, e desse modo, reduz-se a hipótese de uma avaliação ao longo do ciclo que auxilie os professores a aferir a sua própria tarefa, desenvolvimento ou as dificuldades dos alunos. No ensino, através de projetos, a avaliação sumativa deve ser entendida como um suplemento à avaliação formativa e não como um ponto final em si mesma, de forma a servir apenas para encerrar todo o processo de avaliação. Hernández, ao referir as conceções de Hargreaves (1998), salienta que a avaliação dos alunos:

“ (...) costumava ser baseada em exames escritos ou provas de papel e lápis e era baseada em juízos só sobre uma gama restrita de inteligências do aluno, agora se complementa com avaliações contínuas, «autênticas», com base em situações reais ou em exposições, às vezes interativas, muitas vezes recolhidas em portefólios, e, com frequência, envolvendo os estudantes na avaliação de seu próprio progresso, à medida que avançam no curso.” (1998, p.97)

Quebrar os formatos de avaliação tradicionais poderá indicar tornar o sistema de avaliação mais equitativo e eficaz, resguardando as individualidades dos alunos. Através de uma avaliação contínua é possível manter e até acrescentar os índices de motivação e empenho dos discentes, que se demonstram mais ativos durante o processo de aprendizagem. Por outro lado, este género de avaliação permite ao docente, a cada momento, avaliar as dificuldades e os fracassos dos discentes e mais facilmente ajudá-los, evitando assim o desmerecimento e a desmotivação dos discentes, para a aprendizagem. A avaliação contínua, possibilita um acompanhamento mais próximo e individual, sendo um fator essencial para estimular e desenvolver a motivação.

CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

2.1. Contexto e problemática da investigação

A qualidade das aprendizagens é influenciada por fatores intrínsecos e extrínsecos ao procedimento de ensino. A disciplina de Educação Visual, hoje em dia, está estruturada por unidades de trabalho, compreendidas como projetos, que devem desenvolver um procedimento e um produto final. Tendo em consideração este sistema, surgiu a necessidade de perceber o que se compreende por projeto numa conjuntura escolar através da revisão da literatura. Seguidamente, através da proposta em prática de uma unidade didática, acompanhada por um projeto de investigação ação, procurámos responder à pergunta mentora deste estudo:

Pode um trabalho de projeto proporcionar aos alunos instrumentos conceptuais e técnicos para desenvolver preferências pessoais no campo da arte ocidental e desenvolver uma cultura visual reflexiva?

A turma de 8.º ano constituída por quinze alunos começou o projeto «Clube Europeu – pintura dos bancos» a meio do 1.º período letivo. Durante o 1.º período apresentou o projeto e introduziu-se duas unidades relevantes para o desenvolvimento do projeto: a cor e a imagem. Num momento de observação, verificámos que os alunos escolhiam imagens sem recorrer a outras fontes de informação, ou seja, escolhiam a primeira que aparecia, demonstrando falta de hábitos de trabalho. Desse modo, procurámos perceber se as indicações metodológicas que emanam dos órgãos de decisão central estão de acordo com a realidade das escolas e dos alunos multiculturais, e, se esse tipo de práticas pedagógicas ajudaria a desenvolver capacidades de perceção visual.

Assim sendo, esta dissertação pretende ser uma colaboração para a qualidade do ensino e aprendizagem da Educação Visual, visto que, para além dos agentes intrínsecos e individuais dos alunos, o meio de aprendizagem é, em si, um fator chave para o seu êxito.

2.1.1. Metodologia da Investigação

É fundamental conhecer os conceitos básicos e metodológicos da investigação que se vão implementar neste projeto. Para além do fator ensino/aprendizagem da prática letiva, é também necessário escolher o método de investigação a seguir, ou seja, um processo

Projeto Banco de Arte Europeia: Uma intervenção pictórica no espaço escolar com uma turma do 8º ano

ordenado e sistemático de investigação que incida sobre a nossa prática letiva. O professor assume assim o duplo papel de professor/investigador, numa prática letiva reflexiva.

O método de investigação escolhido, geralmente tomado de empréstimo às ciências sociais, é fundamental na educação artística, permitindo dar as bases sólidas para a consolidação dos objetivos da investigação.

No âmbito da investigação educativa, encontramos várias metodologias para abordar um processo de investigação.

Entendemos que um plano ou projeto de investigação, consiste num conjunto de ações baseadas em necessidades identificadas e orientadas para uma meta, como resposta a essas necessidades (Rodríguez Espinar y col., 1986).

A investigação, enquanto o processo metodológico para realizar certas ações sistemáticas, é assim o que nos permite a organização de cada uma das atividades e a aplicação da proposta didática.

Todo o projeto de investigação deve responder a um enfoque ou modelo de investigação, posto que devemos esclarecer a maneira como se vai abordar o problema a investigar. A investigação é um conjunto de processos sistemático, crítico e empírico que se aplica no estudo de um fenómeno (Hernández, 2007).

Um dos temas da investigação científica é a investigação em educação, que se preocupa com o desenvolvimento educativo, procurando resolver problemas cuja resolução contribui para o progresso pedagógico (Sequeira, 2004).

No campo da investigação socioeducativa e dentro das metodologias reconhecidas na área, destacamos a investigação/ação, à qual, se irá tentar fazer uma aproximação, na evolução deste processo. A investigação/ação⁴⁸ permite que, ao longo do processo, haja instantes de avaliação e reflexão dos trabalhos realizados em sala de aula e, juntamente com os alunos, se encontrem soluções perante os problemas que forem surgindo. Na análise do problema em estudo, utilizaremos o pluralismo metodológico (dados quantitativos e qualitativos) para utilizar as vantagens de cada método, na medida em que estes se adaptem aos objetos de análise e tentem responder aos objetivos definidos.

Existem questões que vão sendo aclaradas, reformuladas ou abandonadas, e que se mostram mais ou menos importantes, para o projeto. Essas perguntas tiveram origem no contexto teórico em que se enquadra a investigação, nas observações e na própria experiência pessoal do professor/investigador e das suas considerações.

Na fase seguinte, delimitamos o estudo e selecionamos os aspetos mais interessantes, de modo, a chegar a um entendimento mais completo do problema. Nesta

⁴⁸ A Investigação-ação baseia-se na ideia, de que, uma ação deve ser sempre seguida, por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados.

fase, utilizaremos instrumentos mais ou menos compostos e distintas técnicas: inquéritos aos diferentes agentes considerados relevantes para o estudo.

Na última fase, prepararemos um relatório com o estudo de factos e o registo, disponibilizando-o aos alunos participantes, para que estes mostrem as suas apreciações, sobre a importância e fidelidade do que é descrito.

Um dos principais objetivos desta investigação é que a mesma consiga, de alguma forma, cooperar na investigação no âmbito do ensino das artes visuais.

2.1.2. Objetivos da investigação-ação

Utilizámos nesta investigação uma metodologia baseada na investigação-ação, visto que o objeto da investigação-ação consiste na modificação da prática educativa e social, em que simultaneamente existe uma maior compreensão da própria investigação, operando como componente principal para a recolha e tratamento da informação existente na investigação. Podemos dizer que existem diferentes sentidos de investigação-ação. Cortesão & Stoer (2001), citados por Fernandes (2007, p. 2) mencionam que:

“O professor, através da metodologia de investigação-ação, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos «o professor como educador». A formação deste professor, simultaneamente investigador e educador, realiza-se através da concretização do que denominamos a interface da educação intelectual. O desenvolvimento desta interface torna possível a gestão da diversidade pelo professor. Esta diversidade, presente quer na escola, quer na sala de aula, mais especificamente, pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo.”

A investigação-ação é uma metodologia ativa e dinâmica. Matos (2004), citado por Fernandes (2007), refere que a investigação-ação é como “uma espiral de planeamento e ação em busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção.” Os pontos fundamentais benéficos na investigação-ação são o melhoramento de toda a prática/pedagógica, a consciencialização da prática e o melhoramento da comunidade escolar, onde aplicámos a prática pedagógica (LaTorre, 2003, mencionando Kemmis & McTaggart, 1988).

De um modo geral, esta investigação procura responder aos objetivos atuais dos professores, como indivíduos dinâmicos da comunidade escolar.

A noção de professor/investigador associa-se a Stenhouse, no início de 1960. A noção de que o professor deve investigar as suas ações, de forma a inovar, auto orientar-se,

ser um observador participante e referenciado. Também na obra de John Dewey, quando menciona os professores como alunos do ensino está presente essa ideia (Alarcão, 2001).

Ao escolher a investigação-ação pretendemos contribuir para aperfeiçoar as práticas atuais no ensino artístico. Situando-nos no meio onde os jovens se inserem e acompanhando de forma crítica o desenvolvimento de todo o processo de trabalho e dos resultados obtidos, esta investigação decorre paralelamente à evolução da unidade didática. Esta, por sua vez, respeita o programa oficial da disciplina de Educação Visual (ME, 2018) designadamente cumprindo os pontos:

- Apropriação e Reflexão;
- Interpretação e Comunicação;
- Experimentação e Criação.

O aluno reflete “sobre as manifestações culturais do património local e global”. Enquadrar os objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da História da Arte (estilos, movimentos, intencionalidades e ruturas) e compreende “a importância da inter-relação dos saberes da comunicação” ... “visual nos processos de fruição dos universos culturais”.

De forma, sequenciada o aluno relaciona “o modo como os processos de criação interferem na (s) intencionalidade (s) dos objetos artísticos” e percebe “os jogos de poder das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real. Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea. Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo. Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas.”

O aluno desenvolve a capacidade de manifestar “expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas.” (ME, 2018, p. 6-7)

2.1.3. Instrumentos e técnicas de investigação

De acordo com Oliveira (2007), as técnicas são utensílios para a recolha de dados e informações de forma a chegar-se a um melhor entendimento da realidade em investigação. Durante a realização empírica da investigação recorreremos a distintas técnicas e instrumentos de pesquisa, de forma a obter uma análise mais completa e aprofundada do fenómeno de investigação, assim como de todos os dados passíveis de serem analisados, examinados e mais tarde compreendidos.

Segundo Lessard-Hébert et al (1994), também existem três grupos ou processos de recolha de informação: o inquérito (entrevista ou questionário); a observação (sistemática, direta e participante) e análise de documentos e registos.

Para colmatar eventuais lacunas de opiniões próprias resultantes da argumentação teórica anteriormente apresentada, para compreender a informação recolhida na observação de aulas em contexto real e, finalmente, para que fosse possível uma intersecção de dados, optámos por um conjunto diversificado de ferramentas de investigação que compreendem os três estilos de colheita de dados mencionados por Lessard-Hébert et al (1994):

- Inquéritos (questionários);
- Observação (direta e participante);
- Análise de documentos e registos.

2.1.3.1. Inquéritos através de questionário realizados aos alunos

Segundo Fortin (2003) o questionário é um método de recolha de dados, junto dos indivíduos, sobre “factos, ideias, comportamentos, preferências, sentimentos, expectativas e atitudes”. Este processo obriga a uma resposta por escrito a perguntas que são colocadas aos sujeitos – alunos. Habitualmente é realizado sem assistência, de forma a não haver interferências exteriores. Ajuda de certa forma a organizar, a regularizar e a verificar os dados, de tal forma que as informações investigadas possam ser colhidas de um modo rigoroso. No decorrer da investigação formulámos quatro questionários, dos quais três se dirigiram aos alunos e um ao professor da disciplina cooperante – Língua Portuguesa. Houve o cuidado de utilizar uma linguagem mais clara e objetiva possível, tendo em conta a idade e níveis dos alunos inquiridos de maneira a simplificar e a tornar mais ligeiro o seu preenchimento. De forma introdutória, incluímos um pequeno texto com o fundamento de informar os alunos inquiridos, da natureza, utilização e objetivos da investigação. Pretendemos também ressaltar o anonimato dos questionários com o objetivo de obter um maior número de respostas sinceras e verdadeiras, formuladas pelos alunos.

Numa primeira análise e seguido de uma reflexão e observação dos alunos em sala de aula, realizámos um primeiro inquérito através de questionário, no início da investigação⁴⁹ - prática pedagógica - a uma turma do 8.º ano. O inquérito através de questionário possuiu como objetivos fundamentais qualificar e contextualizar a proposta de projeto e também diagnosticar os conhecimentos, sentimentos e opiniões dos alunos. Ao realizar este

⁴⁹ - O início da investigação – prática pedagógica Outubro de 2017.

diagnóstico pretendemos conhecer os alunos de maneira a adequar o mais possível o projeto às suas escolhas e sensações. (cf. apêndice I).

No decorrer do projeto de investigação foi possível realizar um segundo inquérito por questionário, aos alunos, no final do primeiro período, de forma a analisar e desenvolver a etapa seguinte. (cf. apêndice II)..

No final da prática pedagógica apresentámos um terceiro inquérito aos mesmos alunos, com o objetivo de avaliar o respetivo grau de conhecimento e satisfação e motivação relativamente à perspetiva de ensino fundamentada em projetos, usada num contexto da disciplina de Educação Visual. (cf. apêndice III).

Também realizámos um inquérito por questionário à professora da disciplina de Língua Portuguesa que trabalhou e colaborou com o projeto em contexto de sala de aula. (cf. apêndice IV).

2.1.3.2. Observação direta e participativa - notas de campo

Nesta investigação, a observação adotou um papel essencial durante toda a prática. O investigador, embora como professor estagiário e não professor titular da turma, assumiu-se como parte da comunidade onde processámos todo o estudo, visto conhecer a realidade da escola e a sua comunidade. Permitiu viver todo o processo a partir do seu interior e no seu meio natural, colaborando para um melhor entendimento, das quase sempre ações espontâneas dos alunos durante a execução das tarefas. Vale (2000) ressalta que a observação é a melhor técnica de colheita de dados de um indivíduo em atividade e de forma direta, pois admite comparar aquilo que diz, com aquilo o que faz.

Por vezes não foi possível anotar as observações no decorrer da aula, devido aos inumeráveis pedidos dos alunos, tendo sido realizados esses registos posteriormente ao termo das atividades dos alunos no contexto do projeto.

2.1.3.3. Análise de documentos e registos

Segundo Tuckman (2000), os documentos executados por participantes e observadores adotam habitualmente a forma de registos de reuniões ou relatórios. Nesta investigação, tivemos em conta os documentos de análise, os relatórios das reuniões realizadas com a professora titular da disciplina, as planificações executadas e o cronograma das atividades. No decorrer da investigação foi executado também um registo fotográfico que serviu de arquivo ao procedimento e, posteriormente, como fonte de dados para análise e reflexão, com o objetivo de serem observadas por diversos indivíduos intrínsecos ao projeto. Para além disso, e considerando as particularidades da disciplina de

Educação Visual e do ensino através de projetos, considerámos ainda como documento de estudo o produto final, executado pelos alunos no processo deste estudo.

2.1.3.4. Validação dos instrumentos de investigação

Lessard-Hébert et al (1994) parte do princípio que a veracidade da investigação num estudo de caso é o resultado da qualidade das observações e das ferramentas escolhidas para descrever e colher as provas de um determinado facto no seu contexto natural. Neste caso, houve o cuidado de recolher o maior número de informação disponível, para futuras reflexões.

O primeiro questionário empregue aos alunos foi orientado pela docente de Educação Visual - professora cooperante - e titular da turma do 8.ºA.

Os remanescentes documentos usados como fonte de informação (segundo e terceiro questionário, planificações, cronograma) foram orientados pela professora cooperante da escola do agrupamento de Escolas de Castro Marim.

Ao longo desta investigação, sempre que houve necessidade de alterar ou adequar as diversas planificações ou o cronograma das diversas atividades do projeto, também houve sempre um diálogo com a professora cooperante de forma a reajustar as planificações, em função dos objetivos da investigação.

2.1.5. Estudo, análise e interpretação dos dados

Matheus (2006) refere que a objetivo da análise dos dados é fornecer, organizar estruturar e obter interpretação dos dados na pesquisa. Os registos devem ser lidos e relidos e só depois, organizados, integrados e interpretados, sendo que o desafio final é a diminuição dos dados com o objetivo e serem relatados. Desta forma, podemos dizer que a análise qualitativa é um procedimento da investigação, de obter sentido.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) o estudo de dados é um procedimento de procura e de ordenação sistemática de materiais que tenham sido armazenados, com o objetivo de aumentar a entendimento dos mesmos materiais.

Para Wolcott, citado por Vale (2004) no decorrer da fase de análise dos dados existem três fases fundamentais: a descrição; a análise; a interpretação. A descrição corresponde à confeção de textos narrativos e meditativos que provêm das observações e experimentações sentidas no decorrer da investigação. A análise é o momento em que se ordenam os dados, onde se exaltam as certezas e os pontos mais relevantes. A Interpretação consiste no processo de descoberta de significações e deduções a partir dos dados, já recolhidos.

Tendo em conta os autores Bogdan e Biklen (1994), esta análise incidirá sobre quatro momentos: os três inquéritos aos alunos e um à professora de Português, as notas de campo e os relatórios realizados com a professora titular da disciplina, as planificações executadas e o cronograma das atividades e ainda, como se referiu, o produto final, executado pelos alunos no processo deste estudo (cf. apêndice V).

Descrevemos seguidamente, de forma cronológica, os vários passos do projeto de trabalho realizado com os alunos, bem como da investigação que decorreu paralelamente e que foi sustentando a sua evolução.

CRONOGRAMA

Agrupamento de Escolas de Castro Marim

Escola Básica de Castro Marim (304662) | E.B. 1/3 do Alentejo | EB 2/3 de Castro Marim | EB 2 de Odeleite

Projeto “Banco de Arte Europeia” – pintura dos bancos da escola

Investigação/ prática pedagógica /produto final

Ano Letivo 2017 /2018

Escola	Escola Básica de Castro Marim	Ano	8º	Turma	A	Área Curricular / Disciplina	Educação Visual											
		Outubro		Novembro			Dezembro		Janeiro		Março		Abril		Maio		Junho	
		3	26	16	23	30	7	14	21	28	8	15	22	29	6	13	20	27
1	Observação em contexto de sala de aula e análise da comunidade escolar numa primeira observação																	
2	Aplicação do Questionário I - Diagnóstico																	
3	Proposta de trabalho – Têdicos de cor (com base nos dados de observação)																	
4	Apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos – paradigma da cor: observação avaliação; reflexão																	
5	Aula expositiva Teoria da cor: Pigmentos																	
6	Cor e imagem: Observação; reflexão																	

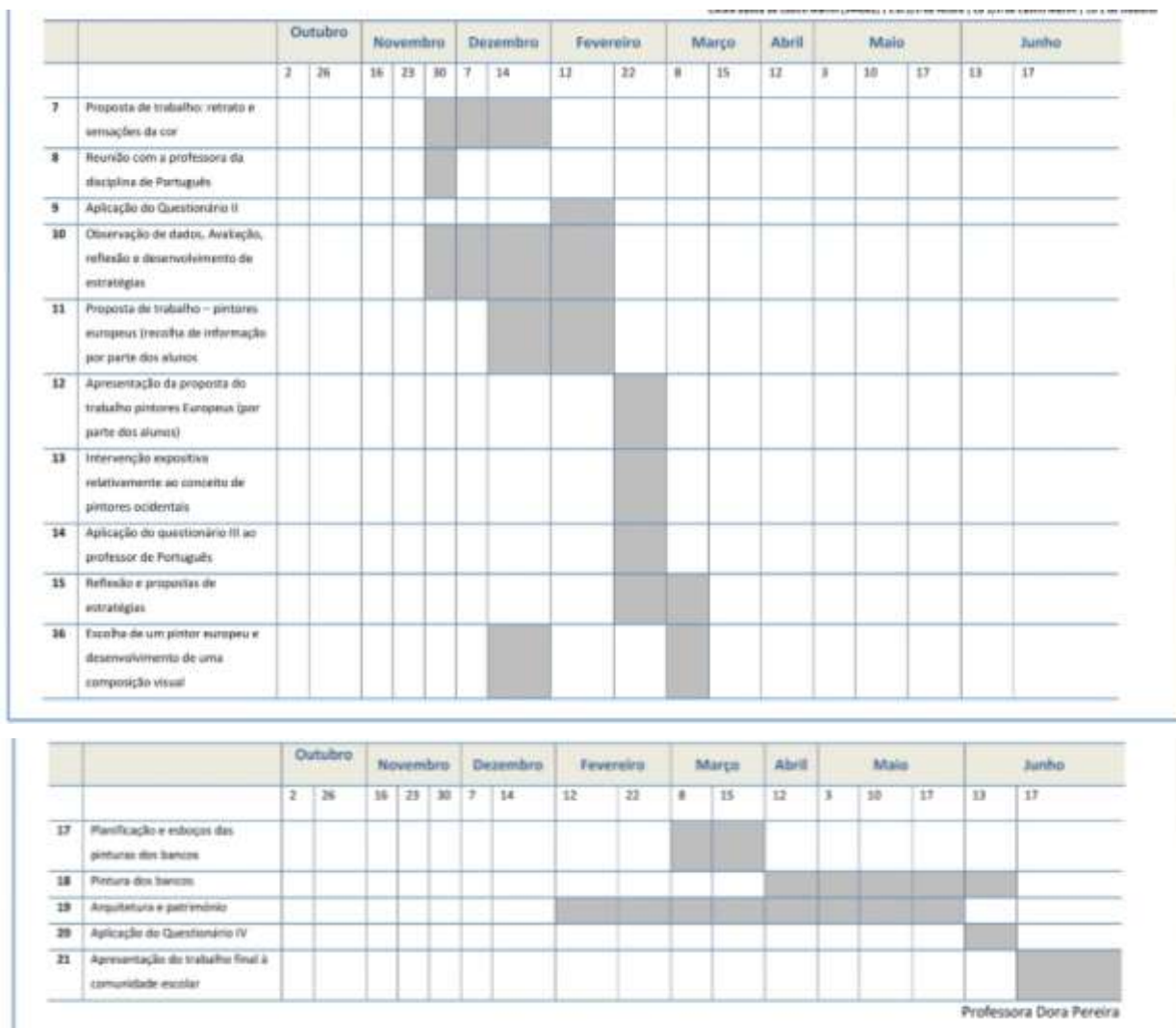


FIGURA 10 – CRONOGRAMA INVESTIGAÇÃO/ PRÁTICA PEDAGÓGICA/ PRODUTO FINAL

É possível constatar no Cronograma de investigação, prática pedagógica e produto final (fig. 10), que sempre houve a necessidade de refletir sobre cada registo resultante de observação de aulas, prática letivas e no desenvolvimento das diversas atividades, a fim de desenvolver novas propostas.

2.2. Implementação do Projeto de Trabalho “Banco de Arte Europeu”

2.2.1. Enquadramento do projeto de trabalho

A presente investigação é o resultado duma intervenção pedagógica ao longo do ano letivo 2017/2018, como professora estagiária no âmbito da Unidade Curricular de Prática

Pedagógica do 2º. Ano do Mestrado em Ensino de Artes Visuais do 3.º ciclo e secundário, ministrado pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia, protocolado com o Agrupamento de Escolas de Castro Marim, sob a orientação da professora cooperante Maria Cristina Serote (professora do Agrupamento de Escolas de Castro Marim). (cf. apêndice VI). O estágio decorreu entre Outubro de 2017 e Junho de 2018, na Escola sede do Agrupamento de Escolas de Castro Marim.

Embora, por lei, as turmas não possam ser atribuídas totalmente a um professor estagiário - só se o mesmo for contratado pela escola -, a prática acabou por assumir uma relação de par pedagógico, com a orientadora, a professora Maria Cristina Serote.

Tendo por base as Orientações Curriculares do 3º Ciclo do Ensino Básico do Ministério da Educação (2001), analisadas anteriormente, e depois do conhecimento de todos os pressupostos pretendidos pelo professor cooperante, decidimos pelo estudo exaustivo de como concretizá-los.

Para iniciar, optámos por uma análise da comunidade escolar e do meio envolvente do Agrupamento de Escolas de Castro Marim, certificando-nos das condições logísticas desta escola, de um estudo do contexto escolar dos alunos, bem como das condições do meio envolvente e das iniciativas culturais existentes no concelho, e de considerar que foi, anteriormente abonatório ter lecionado neste estabelecimento, no ano letivo 2010/2011. O facto de se terem presenciado aulas dadas pelo professor cooperante, permitiu que ficássemos com uma perceção das capacidades e dificuldades dos alunos, para que pudséssemos escolher e seleccionar atividades e estratégias a implementar no projeto de estágio.

A primeira aula de observação foi relevante para a deteção de alguma falta de autonomia no que requer à pesquisa de informação visual.

No percurso de estágio foi desenvolvida com mais afinco uma metodologia de investigação-ação proporcionada à turma do 8.º A, com características muito especiais. Todo o percurso desenvolvido foi suportado pela investigação presente neste relatório, de modo a atingir os objetivos de ensino/aprendizagem. Durante os três períodos de experiência pedagógica, foram utilizadas várias estratégias de resolução da indisciplina e os resultados foram surpreendentes.

2.2.1.1. Objetivos e competências específicas

Os objetivos do projeto “Banco da Arte Europeia” eram, tal como se referiu:

- Melhorar o conhecimento que os alunos têm de obras de arte da tradição ocidental
- Fomentar as capacidades de pesquisa e seleção de imagens de obras de arte
- Desenvolver ferramentas conceptuais e conhecimentos técnicos no domínio da pintura para entender, experimentando, a criação de obras de arte
- Com base nesses conhecimentos e nessa experiência, desenvolver uma atitude crítica por parte dos alunos perante as obras de arte, no sentido da construção de mapas de referências pessoais
- Da obra de arte à minha obra: criar as condições para que os alunos realizem intervenções artísticas permanentes nos bancos do recreio da escola, inspiradas em obras de arte ocidental por si escolhidas.

O projeto de estágio articulou-se em diversas fases: elaboração, definição de objetivos e competências a adquirir e concretização das atividades práticas, decorrentes do estágio curricular. Destes aspetos elaborámos um cronograma que a seguir se descreve (cf. apêndice VII):

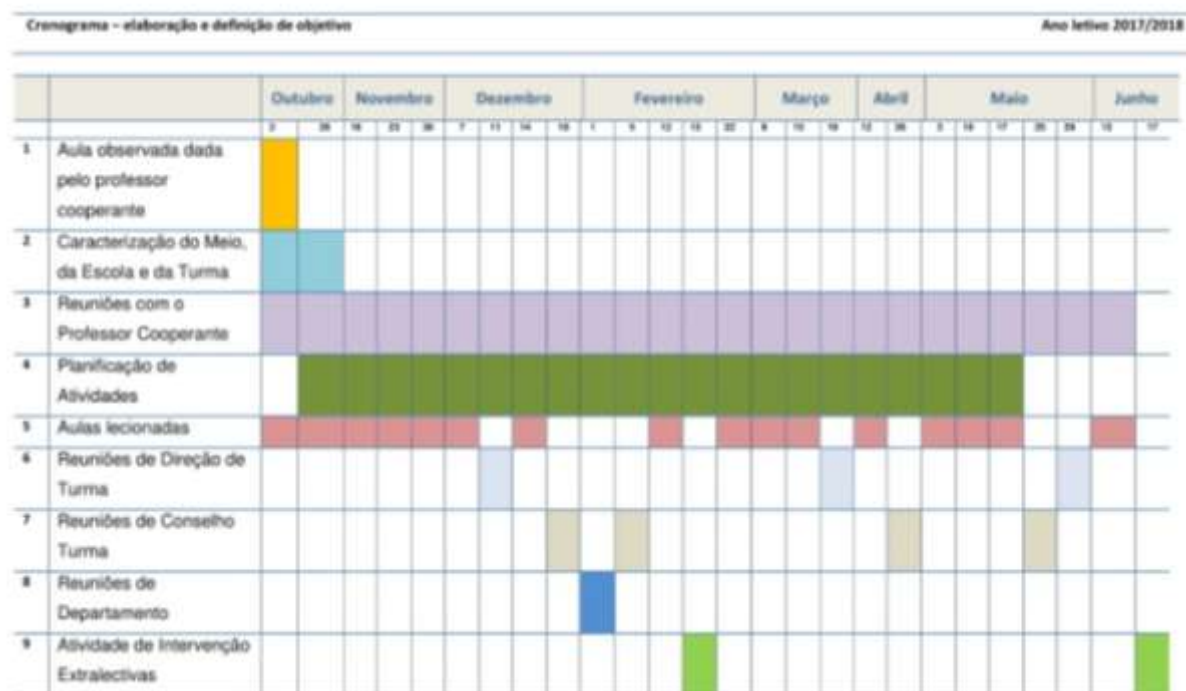


FIGURA 11 – CRONOGRAMA DE ELABORAÇÃO, DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS

- 1- Aula observada dada pelo professor cooperante - permitiu uma perceção das capacidades e dificuldades dos alunos, seleccionando atividades/estratégias a implementar.
- 2- Caracterização do Meio, da Escola e da Turma – analisámos todos estes itens tendo em conta a especificidade dos alunos e o conhecimento do meio envolvente.
- 3- Reuniões com o Professor Cooperante – serviram para concertar estratégias e fazer um ponto de situação do desenrolar das atividades.
- 4- Planificações de Atividades – foram elaboradas as planificações, de acordo com a Planificação Anual.
- 5- Aulas lecionadas - foram ministradas as aulas de acordo com o cronograma (cf. apêndice V e VII).
- 6- Reuniões de Direção de Turma – foram feitas o acompanhamento da preparação de todas as reuniões de avaliação pela participação nas reuniões do Conselho de Turma.
- 7- Reuniões de Conselho Turma – Foi feita a avaliação sumativa dos alunos nos três períodos letivos finais (fichas de registo de avaliação de final de período).
- 8- Reuniões de Departamento – foi realizado o acompanhamento das reuniões do departamento de Expressões, afim de apresentar o projeto a realizar com a turma do 8º. ano.
- 9- Atividade de Intervenção Extralectivas – compreendeu a diversas atividades com todos os elementos das turmas.

2.2.1.2. Caraterização da comunidade educativa

Uma escola não se faz sem alunos ou sem o seu entorno. O Agrupamento de Escolas de Castro Marim, é sem dúvida a alma do seu concelho. Aqui, os alunos aprofundam as suas raízes e desenvolvem capacidades, a fim de abrirem janelas para o

Projeto Banco de Arte Europeia: Uma intervenção pictórica no espaço escolar com uma turma do 8º ano

mundo, para poderem ser críticos e dinâmicos, através de um pensamento livre. O Agrupamento abraça o princípio da importância da participação ativa de toda a comunidade educativa e de todos os parceiros, além da escola.

Nesse sentido, o agrupamento de Escolas de Castro Marim foi reconhecido com o prémio de “Selo Escola Intercultural”⁵⁰, 5ª Edição (2016/2017 - 2017/2018), um prémio de âmbito cultural e de boas práticas educativas. Esta foi uma iniciativa do Ministério da Educação – DGE -, e em parceria com o Alto Comissariado para as Migrações – ACM - e a Fundação Aga Khan, em que foram distinguidas 28 escolas a nível nacional.

O Agrupamento de Escolas de Castro Marim foi, inclusivamente, a escola com a pontuação mais elevada no parâmetro de avaliação da relação entre a escola e a comunidade.

As quatro escolas mais pontuadas nos diversos parâmetros de avaliação fizeram-se, também, representar por um aluno num painel de debate moderado pela equipa de avaliação desta iniciativa - a aluna n.º 12 da turma 8.º A foi a representante do nosso agrupamento.

Estiveram presentes na cerimónia, que decorreu no Liceu Passos Manuel, Lisboa, no dia 09 de maio 2018, o diretor da Direção Geral da Educação, Dr. José Vítor Pedroso, e a secretária de estado da cidadania Dr.ª Rosa Monteiro, que entregaram o prémio aos diretores das escolas vencedoras.

Tendo esta escola percorrido um caminho válido neste sentido, foi intenção acompanhar e dar continuidade a estas práticas educativas de excelência.



FIGURA 12 ESCOLA SEDE DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CASTRO MARIM (FONTE PRÓPRIA)

⁵⁰ O Selo Escola Intercultural visa distinguir as Escolas que se destacam na promoção de projetos com vista ao reconhecimento e à valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos/as. Consta de uma iniciativa conjunta da Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência (DGE) e do Alto Comissariado para as Migrações (ACM).

2.2.1.3. Caraterização do Meio Escolar

O Agrupamento de Escolas de Castro Marim está inserido, como o seu nome indica, no Concelho de Castro Marim e encontra-se localizado na região do Algarve. É um dos 16 concelhos do distrito de Faro. Castro Marim é limitado a norte pelo município de Alcoutim, a este, por Espanha a sul pelo Oceano Atlântico e a oeste por Tavira.

O concelho expande-se por uma grande vastidão rural, no entanto apresenta uma pequena parte da sua fronteira com o mar, acabando por ser relevante para as atividades económicas. O turismo e a restauração são áreas com peso importante na economia do concelho. Com o passar do tempo e com o incremento da atividade turística, estas praias têm vindo a ser consideradas como um espaço atrativo onde o sol impera num ambiente rodeado por uma considerável biodiversidade. É de referir que o concelho não é só costeiro e que o sector primário é importante no interior essencialmente rural, onde predomina o cultivo de frutos secos e frescos, o pousio, os prados temporários, as culturas forrageiras, o olival, os prados com vegetação permanente.

2.2.1.4. Caracterização da Escola

Oferta formativa

- Pré-escolar
- 1º, 2º e 3º ciclos
- PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação
- CEF – Técnico de informática

Estabelecimentos escolares

O Agrupamento é constituído pelas seguintes escolas:

- Escola EB 1/JI de Altura;
- Escola EB 1/JI de Castro Marim;
- Escola EB 1 de Odeleite;
- Escola Básica de Castro Marim (escola sede)

2.2.1.5. Turma – Estudo de Caso

2.2.1.5.1. Caracterização da Turma

A Direção de Turma esteve a cargo da Rosa Nunes (8.ºA), a qual foi facultando durante todo o estágio várias informações importantes acerca do comportamento, aproveitamento e evolução dos alunos da turma. Para tal foi fundamental a consulta do PT - Projeto Curricular de Turma. Todas as informações recolhidas permitiram fazer uma breve caracterização das mesmas.

O projeto educativo do Agrupamento, aprovado pelo Conselho Geral em 30/07/2015, apresenta-se como

“o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um período de quatro anos. Nele se explicitam a missão, a visão, os objetivos e as metas segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. A sua concretização com êxito necessita da participação ativa de toda a comunidade educativa e de todos os parceiros da escola. Este Projeto Educativo visa a formação integral do indivíduo, valorizando o sucesso académico e profissional, bem como a promoção de atitudes, práticas e valores estruturantes da nossa sociedade. Pretende, ainda, responder às necessidades específicas do meio envolvente, valorizando os seus recursos e desafiar o futuro com práticas pedagógicas adequadas à realidade” do conselho (Projeto Educativo, Agrupamento de Escolas de Castro Marim, 2015, p.3).

Como se vê, o próprio projeto educativo reconhece a importância da comunidade no cumprimento da sua função educativa. Foi justamente na riqueza cultural da comunidade escolar que se enquadrou esta prática supervisionada.

Relativamente aos alunos que beneficiam de Subsídio de Ação Escolar, verifica-se na turma do 8.º A, que o número de alunos a beneficiar de escalão, ronda uma média de 50% por turma, mais especificamente: 9 alunos a beneficiar de escalão A; 4 alunos a beneficiar de escalão B; 8 alunos a não usufruir de benefício financeiro devido ao escalão ser C ou D. Não obstante, o benefício de escalão não trouxe qualquer impedimento relativamente à facilidade de acesso a recursos e materiais utilizados na disciplina de Educação Visual, sendo que os trabalhos propostos foram ao encontro do meio envolvente, com aproveitamento de recursos, já existentes.

Em primeiro lugar deve sublinhar-se que o número de alunos com necessidades educativas especiais – NEE -, ou seja, alunos avaliados ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro é relevante no 8.ºA, com 3 alunos. A inclusão de alunos com NEE-, visa a participação dos mesmos no ensino regular. Para tal, foi importante criar respostas adequadas à possibilidade de contornar as suas limitações e enquadrar, de forma positiva, os alunos em todas as atividades desenvolvidas no projeto de trabalho.

2.2.1.5.2. Constituição da turma

Na turma do 8.º A (fig.13), fizeram parte 15 alunos, dos quais 5 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Com idades compreendidas, entre os 13 e os 17 anos, revela-se que a maioria dos alunos apresentava-se com 14 anos, havendo apenas 2 alunos com 13 anos, 1 com 15 anos e 1 aluna de 17 anos (fig.14) (cf. apêndice VIII e IX).

A turma é constituída por alunos na maioria portugueses, no entanto é de referir que, a turma apresenta uma aluna estrangeira e sete alunos com dupla nacionalidade: um português/Ucraniano; um português/Holandês; um português/Francês; um português/Estadunidense; português/Búlgaro; 2 portugueses/Espanhóis.



FIGURA 13 - TURMA DO 8.º A (FONTE PRÓPRIA)

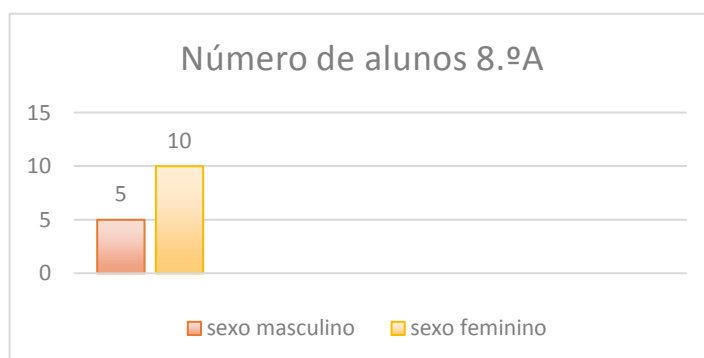


FIGURA 14 - NÚMERO DE ALUNOS DO 8.º A

2.2.2. Planificações das unidades curriculares da disciplina de Educação Visual

O Programa de Educação Visual do Ministério da Educação, que abarca o 7º, 8º e 9º ano é a base do planeamento das aulas e das respetivas UT. O Programa está dividido em cinco conceitos distintos: Comunicação; Espaço; Estrutura; Forma e Luz/Cor. Estes conteúdos devem ser desenvolvidos durante os dois anos do 3º ciclo (7º e 8º), e deverão ser abordados de forma lógica.

De acordo com a nova organização curricular, o 8º ano assume-se como um ano terminal na disciplina de Educação Visual, para muitos jovens, uma vez que no 9º ano, esta disciplina assume um carácter opcional.

“Em relação às “áreas de exploração” propostas deve ser dada prioridade absoluta ao desenvolvimento das áreas de Desenho, Pintura e Escultura, sendo que as restantes áreas propostas pelo programa, deverão ser geridas de acordo com as disponibilidades de tempo e equipamento de cada escola, bem como dos projetos educativos respetivos. (...) Finalmente devemos salientar que o desenho é o exercício básico insubstituível de toda a linguagem plástica, bem como constitui uma ferramenta essencial na estruturação do pensamento visual. Nessa medida, deve ser desenvolvida de forma sistemática, nomeadamente em registos livres, registos de observação ou na representação rigorosa.”⁵¹

Além do programa disponibilizado pelo Ministério da Educação para a disciplina, recorreremos a vários manuais, referidos na bibliografia desta dissertação. Estas ferramentas foram essenciais para uma boa planificação e constituíram-se um auxiliar indispensável para a elaboração de algumas apresentações e intervenções em sala de aula. A Internet foi também um aliado importante e um meio imprescindível nos momentos em que foi necessária uma pesquisa rápida e direta, proporcionando aulas mais dinâmicas e criativas.

Foram realizadas as planificações trimestrais do 8º ano. (cf. apêndice X), no decorrer da investigação do trabalho de projeto, desenvolvendo desta forma o processo preparatório orientado para a ação, ou seja, uma planificação em que se reflete na prática antes de se passar à sua concretização. Com base num programa curricular, traçámos estratégias, recursos e atividades, de acordo com as características do nível de ensino, da realidade da escola e das especificidades dos alunos. Ao longo de um ano letivo, este documento – a planificação – foi sujeito a reajustes, de acordo com o desenvolvimento das aprendizagens. A planificação, é claramente, um importante colaborador da prática pedagógica, contribuindo para o sucesso do processo ensino/aprendizagem, uma vez que nos permitiu fazer uma previsão do que poderá ser a sua aula, definindo o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, assim como a avaliação dessas experiências.

⁵¹ Ministério da Educação (2004). Ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual – 3º ciclo. Acedido em 20 de junho de 2017, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_ev_programa_ii_3c1.pdf

2.2.2.1. Apresentação de instrumentos diferenciados de avaliação.

A avaliação é uma componente fundamental do processo ensino/aprendizagem e é inevitável numa sala de aula. A avaliação não deve ter lugar apenas no final de um período de aprendizagem, mas antes deve ser fornecido aos alunos um feedback contínuo. Por isso, devemos ter em conta os elementos de avaliação continua, face às temáticas exploradas nas aulas, quando se vai atribuir a avaliação final. Este procedimento centra a sua atenção na mudança de comportamento dos alunos e deve estar refletido nos instrumentos usados nos processos de medição e de avaliação e nos métodos utilizados na comprovação dos resultados da instrução. Desta forma, utilizámos como instrumentos de avaliação os seguintes, no âmbito da prática letiva:

2.2.2.2. Observação direta

A observação dos alunos permite recolher dados (fig. 15) para compreender e conhecer melhor o aluno, não só quanto aos aspetos positivos, mas também, nos tipos de dificuldades que ele pôde ter e que não são detetadas facilmente de outro modo. Esta recolha de informação, normalmente, não foi acompanhada por registos escritos, nem efetuada de forma sistemática, sendo por isso muitas vezes encarada como impressionista. Esta forma de recolha de informação requereu um trabalho a posteriori de registo de informação, anexo a um diário de bordo (cf. apêndice XI e XII).

Este método de registo de avaliação, foi aplicado em todas turmas que lecionámos na prática supervisionada. Inicialmente, aplicámos como forma de conhecer a turma a fim de auxiliar e de apoiar a titular da disciplina e posteriormente, tomando nós uma atitude auxiliar e colaborativa com os alunos. Efetivamente, demos por vezes aos alunos algumas pistas para a ultrapassagem de obstáculos, pistas essas decorrentes da observação direta. Estas pistas consistiam por exemplo em dar sugestões de materiais, sem, contudo ter a intenção de indicar o raciocínio plástico completo.

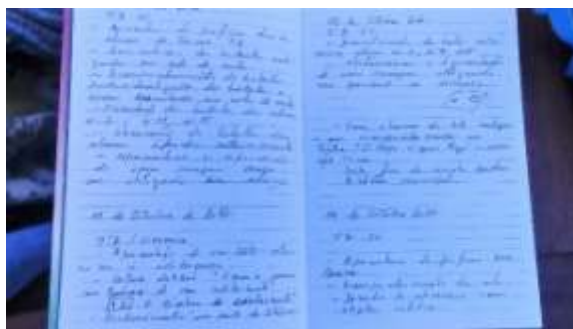


FIGURA 15 - REGISTO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA (FONTE PRÓPRIA)

2.2.2.3. Ficha Diagnóstica – Questionário I (cf. Apêndice I).

A unidade de diagnóstico foi desenvolvida como forma de introdução à prática letiva em determinadas unidades letivas. Em cada unidade didática e em todas as turmas, foi feita uma introdução de forma teórica, com questões alusivas ao tema, de forma a perceber quais os conteúdos programáticos anteriormente adquiridos.

Posteriormente, foram efetuados pequenos registos com a finalidade de comparar nas próximas avaliações a existência, ou não, de alguma evolução ou modificação de atitudes, face ao trabalho. Numa visão geral, constatámos que os alunos apresentavam uma atitude pouco confiante e autónoma, na realização do questionário deixando transparecer a dificuldade dos alunos ao seleccionar e responder a determinados temas que lhes são familiares.

2.2.2.4. Testes, fichas de avaliação

A aplicação dos testes, provas escritas, individuais, com consulta e em tempo limitado, forneceu-nos também informação sobre a evolução da aprendizagem dos alunos, bem como foi dando aos próprios alunos, um índice dos seus progressos.

Estes testes foram essencialmente exercícios de aplicação dos conteúdos lecionados, e idênticos aos que os alunos anteriormente tinham praticado em sala de aula, como por exemplo o exercício de representação rigorosa de axonometria. (cf. apêndice XIII).

2.2.2.5. Apresentação de trabalhos

A apresentação de trabalhos, oralmente, foi também usada como forma de avaliação. Durante as apresentações orais, feitas pelos alunos em grupo, aproveitámos o diálogo estabelecido com a professora e com os outros colegas para motivar a turma para a realização de diversas tarefas.

Na participação do aluno, avaliámos a qualidade da expressão oral, capacidade de síntese, de análise sobre determinados conteúdos e a sua competência em argumentar ideias plásticas.

Os alunos foram orientados para competências comunicativas, transversais, que os levarão a uma maior participação e desempenho sociais e na aprendizagem ao longo da vida. Por essa ordem de ideias, o ensino das Artes Visuais, deve ser orientado

Projeto Banco de Arte Europeia: Uma intervenção pictórica no espaço escolar com uma turma do 8º ano

gradualmente para a compreensão, análise, generalização e capacidade de comunicação oral e escrita de conceitos, relações, métodos e procedimentos plásticos.

Por outro lado, na realização das discussões, o aluno ou o grupo autoavalia a sua apresentação, na exposição dos conteúdos ou defesa da sua ideia em debate.

2.2.3. Diagnóstico da situação

O sentido do projeto a desenvolver no âmbito desta investigação surgiu do diagnóstico realizado aos alunos participantes. Tendo em conta as ideias defendidas por Boutinet (2002) e Hernández (1998, 2000), entre outros, acreditamos que os projetos a trabalhar numa sala de aula devem advir do diagnóstico da situação e ser adaptados à realidade dos alunos e ao meio que os rodeia, avançando numa união da escola à vida, aos interesses, às expectativas dos discentes. Desta forma, através da realização de um inquérito por questionário, com perguntas abertas e perguntas fechadas, obter o máximo de informação para adequar o projeto aos seus participantes.

Como se referiu, este questionário é, simultaneamente, o questionário 1 da Investigação a que nos referimos anteriormente.

Note-se que, embora o PT refira que grande parte dos alunos que têm dupla nacionalidade, ou têm elementos na família de nações distintas da Portuguesa, a turma apresenta apenas um aluno estrangeiro.

No primeiro questionário – diagnóstico (*cf.* apêndice I), foi respondido da seguinte forma:

À pergunta sobre qual a nacionalidade dos alunos, 14 responderam que a sua nacionalidade é a portuguesa e apenas um aluno responde que a sua nacionalidade é Ucraniana.

Questão 2 – Tens dupla nacionalidade?

Relativamente à pergunta da dupla nacionalidade, 7 alunos confirmaram ter dupla nacionalidade.

Questão 3 - No teu agregado familiar consta algum membro de outra nacionalidade que não seja a portuguesa?

No que concerne a esta pergunta 8 alunos responderam positivamente, visto terem no seu agregado familiar elementos com nacionalidade distinta da portuguesa.

Questão 4 - Consideras esta localidade diversificada culturalmente? Justifica a tua resposta.

À pergunta “Consideras esta localidade diversificada culturalmente, justifica a tua resposta”, responderam positivamente 7 alunos, dos quais 6 responderam que os *Dias Medievais*⁵² era a atividade mais diversificada da localidade. Podemos salientar que neste ponto, os alunos desconhecem o conceito de diversidade cultural, e apenas salientam uma atividade lúdica/económica embora com algum contexto cultural. Os restantes alunos, 8 no total responderam que a localidade não apresenta diversidade cultural.

Questão 5 - Onde obténs informação das atividades culturais – música, teatro, cinema, etc., na tua localidade?

No que se refere a esta questão é de salientar que 10 alunos, responderam que ficavam informados das atividades culturais através da internet; 2 alunos responderam que a informação era obtida na escola; 1 aluno adquiria a informação com a família; 1 aluno requeria a mesma informação através de amigos e 1 aluno não respondeu.

Questão 6 - Onde obténs informação das atividades culturais – música, teatro, cinema, etc. fora da tua localidade?

À pergunta “Onde obténs informação das atividades culturais fora da tua localidade?” os alunos responderam em unanimidade, ou seja, os 15 alunos, que a informação é obtida através da internet.

Questão 7 - Consideras a imagem uma fonte de informação, sim ou não?

Aqui todos os alunos também responderam afirmativamente (sim), no total 15 alunos. É de referir que os alunos têm acesso com muita facilidade a informação através da Internet quer na escola ou em casa.

Questão 8 - Como qualificas as imagens comparativamente às palavras?

À pergunta sobre a importância da imagem e a relação com o texto, doze dos quinze participantes do estudo escolheram a opção 1 – bastante mais importante. Dois escolheram a 2 opção – muito importante. Um escolheu a opção 3 – pouco importante.

⁵² Dias Medievais de Castro Marim decorrem habitualmente no final do mês de Agosto, no interior da Vila de Castro Marim, com toda a multiplicidade e contradições de uma época simultaneamente bárbara e culta, retratando uma época medieval.

Desse modo, para salvaguardar que os participantes tenham a noção da importância da imagem no dia-a-dia, foi efetuada uma pergunta mais direta, com opção de escolha.

Questão 9 - Consideras que uma imagem pode suscitar/transmitir sentimentos? sim ou não?

Para se perceber se os alunos consideram que uma imagem transmite sentimentos e desabrocha diversas sensações, foi efetuada uma outra questão de modo a aferir as suas opiniões. Doze alunos escolheram a opção Sim e apenas três alunos escolheram a opção Não.

Questão 10 - Achas que a cor tem um papel importante na escolha das imagens de que mais gostas? Sim ou não?

De forma a especificar a importância, para estes alunos, de uma dos principais características da imagem, a cor, foi aqui questionada a pergunta: “Achas que a cor tem um papel importante na escolha das tuas imagens? Sim ou não?”

A esta questão responderam afirmativamente 10 alunos e os restantes elementos participativos deste estudo responderam negativamente - 5 alunos.

Este questionário diagnóstico procurava aflorar, dentro do possível, a importância da imagem para o aluno, tendo em conta a sua identidade cultural.

Estas opiniões seriam de extrema importância para a definição e adaptação do projeto aos participantes deste estudo.

Da análise das respostas a este questionário diagnóstico, podemos concluir que, embora na sua maioria os alunos tenham nacionalidade portuguesa, uma proporção significativa (mais de metade), tem familiares provenientes de outras nacionalidades, o que pode significar serem alunos imigrantes de segunda geração.

Curiosamente, cerca de metade dos alunos não têm a perceção de viver em ambientes culturalmente diversificados.

A internet é meio de informação privilegiado para estes alunos sobre as atividades culturais a decorrer na sua localidade e, principalmente, fora dela.

Concluimos também que a imagem é reconhecida como fonte de informação por todos os alunos, que maioritariamente a consideram mais importante que as palavras.

Finalmente, a cor, é reconhecida como um dos aspetos mais importantes na escolha das imagens, pela maior parte dos alunos.

Com base na análise do diagnóstico procedemos à preparação do projeto a desenvolver com os alunos da turma do 8.º ano. Para a elaboração do projeto houve a preocupação em adaptar o mesmo à realidade, à experiência, à comunidade e aos interesses dos participantes, ao tempo disponível para a realização do mesmo, aos conteúdos programáticos da disciplina de Educação Visual estabelecidos pelos professores no início do ano letivo, e claro, aos recursos disponíveis, à junção e articulação das várias matérias e conteúdos da disciplina de Educação Visual e à articulação com outros conhecimentos disciplinares.

2.2.4. Preparação e implementação do projeto

Após a realização e análise dos dados do diagnóstico e da escolha dos participantes elaborámos a planificação do projeto, tendo em conta as preocupações identificadas anteriormente.

Como refere a literatura, os projetos devem ser adequados aos recursos materiais disponíveis nas escolas para não se correr o risco do projeto se tornar inexecutável. Desta forma, ponderámos e estudámos os diferentes conteúdos e matérias disponíveis na escola, para a realização do projeto.

Em função das contingências atrás identificadas para a realização do projeto e de acordo com os interesses e preferências dos alunos, optámos por considerar apenas a cor, pintura e o património, como possíveis áreas de exploração a abordar na execução do projeto.

Nesta investigação, tentámos também expor um exemplo de organização do currículo da disciplina de Educação Visual, que ao mesmo tempo, sirva para dar maior significado ao seu conteúdo.

A escolha do tema do projeto, neste caso, lida, ainda que tangencialmente, com a temática da interculturalidade. É a um grupo heterogéneo de alunos, com famílias provenientes de contextos culturais e geográficos variados que se pretende divulgar obras de arte e modelos artísticos europeus. Nesse processo, cada um dos alunos carregará naturalmente consigo uma perspetiva cultural diferente.

2.2.4.1. Didáticas da arte e do método

A maioria das atividades da área de expressão plástica, lecionadas nas disciplinas de Educação Visual e afins, nos diferentes níveis educativos, tendem a ter um carácter incompleto. Efetivamente, muitas das atividades ou exercícios realizados na disciplina, são

percebidos pelos alunos e até pelos professores como atividades isoladas e não relacionadas entre si, cujo objetivo é esgotado em si.

Por vezes, o destaque é sobre os aspetos processuais (usar uma ou outra técnica), noutras são os aspetos conceptuais (aprender um conceito relacionado com a linguagem artística). A variedade de conteúdos que estão presentes no currículo ajuda a facilitar essa dispersão.

Esta fragmentação deve-se, principalmente, à metodologia que tendem a seguir os professores na área que lecionam. Em algumas áreas, a estruturação do conhecimento é cumulativa e a mesma sequência é percebida como mais lógica ou simplesmente de forma natural: somar, multiplicar, dividir, fazer equações... Em matemática, operações simples e compostas, etc. Na expressão plástica, fala-se de um currículo em espiral para definir uma estrutura curricular que sempre trata o mesmo conteúdo, mas vai aprofundá-lo gradualmente. Este facto dificulta a perceção de uma sequência natural. Muitas vezes a profundidade é substituída por uma simples repetição, ano após ano, no mesmo tipo de atividade, devido a uma falta de critérios objetivos sobre o que o aluno aprendeu, até o preciso momento e o que ainda lhe falta aprender.

Há pelo menos duas razões que levaram a esta situação:

- A influência na conceção da educação artística como desenvolvimento da autoexpressão criativa. Uma aplicação superficial deste modelo, supõe a ideia que qualquer atividade artística, que esteja bem planeada, seria o suficiente para conseguir um desenvolvimento criativo. Desvalorizámos a espontaneidade, a aprendizagem por descoberta, e, um fazer puramente expressivo, de modo, a pensar que a experiência artística se justifica por si só. Neste modelo segundo R. Marín (1997) não existe uma sequência de conteúdos e habilidades, visto ser a criatividade individual que guia o processo.

Não é possível esquecer que a aprendizagem das artes é um facto muito complexo, assim como a sua evolução. A diversidade das atividades e a falta de organização curricular não facilita a resposta a questões, como: Que aprendem os nossos alunos na disciplina de Educação Visual? Tem de haver um ponto de partida neste sentido, de forma a organizar o currículo com base nos aspetos que se utiliza.

E. Eisner defende que a “selección y organización de actividades del currículo que hace posible que los estudiantes utilicen, en cada una de las actividades, las habilidades adquiridas en actividades previas” e conseqüentemente: “organización de actividades del currículo que devienen progresivamente más complejas a medida que los estudiantes avanzan” (Eisner 1996, p. 146).

Nas últimas décadas, as contribuições que a educação da arte recebeu da psicologia cognitiva reforçaram essa ideia:

“Los estudiantes aprenden mejor y de un modo más integral a partir de un compromiso en actividades que tienen lugar durante un periodo de tiempo significativo, que se encuentran ancladas en la producción significativa y que se construyen sobre conexiones naturales con el conocimiento perceptivo, reflexivo y artístico escolar.” (Gardner 1994, p. 84).

2.2.4.2. A educação artística e o projeto de trabalho

Uma das possíveis abordagens para avançar nesse sentido, é o de estruturar o currículo com base em projetos. A ideia de projeto pode situar-se nas primeiras décadas do século XX, nas propostas de Kilpatrick sobre as ideias de John Dewey e no campo do Movimento Progressivo Americano de Educação. Um projeto é uma opção metodológica com uma intenção globalizada do currículo. Podemos apontar, como algumas das suas vantagens, o facto de aumentar o significado da aprendizagem, o facto de dar sentido e operacionalizar os conteúdos e o facto de desenvolver estratégias de aprendizagem. Dependendo dos interesses e do nível de aplicação, os projetos podem ser organizados de tal maneira que guiem todo o trabalho da sala de aula, enquadrados numa disciplina ou podem ainda ser multidisciplinares.

Sobre os projetos como forma de propor uma abordagem global, surgiram nos últimos anos várias contribuições de diferentes orientações, tanto de fundamentos teóricos quanto de experiências em sala de aula: Hernandez F. e Ventura, M. (1992, 1995, 1998, 2000), Torres, J. (1994), VVAA (1996), etc.

Em primeiro lugar, devemos notar que a Educação Artística é uma área ideal para a abordagem de projetos globais. Independentemente do facto de o projeto estar vinculado a outros assuntos, essa área pode reunir uma diversidade de conhecimentos. O fenómeno artístico é capaz de integrar um grande número de aspetos culturais e sociais. A educação artística, neste sentido, pode ser considerada como um instrumento de conhecimento do meio e permite a possibilidade de relacionar diferentes formas de representação, expressão e análise da realidade.

Os projetos podem ser considerados também um elemento motivador da aprendizagem. Normalmente, a perceção do significado dos trabalhos artísticos, depende muito da relação particular do aluno com o assunto em que está a trabalhar. A expressão através da cor ou a aprendizagem da sintaxe visual como o objetivo de uma atividade isolada, pode ou não ser funcional, dependendo da abordagem e do grau de motivação do aluno. No entanto, se esses conteúdos se tornarem necessários para resolver certos

problemas artísticos, dentro de um processo de trabalho em desenvolvimento, essa funcionalidade será, sem dúvida, aproveitada.

Os projetos também favorecem o desenvolvimento de estratégias de criação de planos e a capacidade de trabalhar, seguindo um processo que integra percepção, reflexão e criação, que é, frequentemente, uma das estratégias mais difíceis de adquirir pelos nossos alunos.

Por fim, a avaliação, parte importante e problemática dentro da educação artística, será muito mais racional, contextualizada, completa e de fácil compreensão tanto para o corpo docente quanto para os alunos, uma vez que estará avaliando todo um processo de trabalho.

Contextualizando a experiência descrita aqui no seu nível de aplicação, é de salientar que as disciplinas de Educação Visual têm uma carga de ensino claramente insuficiente, em contraste com a variedade de conteúdo e habilidades artísticas que os professores devem dominar para aplicar o currículo. Os professores vêem-se na necessidade de programar atividades que são representativas o suficiente para sintetizar os conteúdos básicos do currículo. A metodologia do projeto, implementada nesta investigação, poderá ser efetivamente adaptada a essas condições.

2.2.4.3. Temas de investigação

O projeto proposto aos alunos consistiu assim num conjunto de exercícios que teve como resultado final a pintura dos bancos do recreio da escola com pinturas inspiradas em obras de arte europeias. Esta intervenção final foi antecedida por um conjunto de exercícios prévios que os sensibilizam os alunos para aspetos da imagem, e da cor. Todo o projeto está descrito em 2.2.4.6

Estabelecemos, como universo de referências para os alunos, a cultura plástica, especificamente a pintura, desenvolvida na Europa no século XX, por oferecer exemplos relevantes na história da arte ocidental recente e por ser fértil em diversidade de abordagens cromáticas nos seus vários estilos artísticos.

O trabalho a partir de obras de arte, é hoje em dia um procedimento fundamental na educação artística. A arte é considerada um «mediador cultural» (Hernández 1997), e os objetos artísticos, transmissores de valores da sociedade que os criou. Parece apropriado desenvolver uma didática centrada na compreensão da arte social e culturalmente contextualizada em sala de aula, que vai além dos registos, puramente formalistas para situar apropriadamente o objeto artístico.

No diálogo inicial do projeto, a grande abrangência da cultura europeia e a aplicação cromática, suscitaram algumas das perguntas que marcaram os passos a seguir, na procura de informação.

2.2.4.4. Planificação da ação e horizonte do projeto

Foi elaborado um cronograma de atividades (cf. Apêndice V e VII), onde se estabeleceram as várias fases do projeto e respetivos tempos de realização. A primeira planificação tinha um tempo de duração que abrangia o segundo período letivo de aulas. Contudo, à medida que o projeto se ia desenvolvendo e as tarefas se tornavam cada vez mais complexas, houve necessidade de ajustar tempos e atividades de modo a que no final se conseguissem cumprir os objetivos estabelecidos. Contudo, existiu sempre a preocupação de não se eliminarem etapas, apenas reajustamentos nas tarefas propostas e nos tempos de execução.

O horizonte temporal do projeto, que inicialmente tinha sido previsto para o segundo período de aulas, acabou por se prolongar até ao final do ano letivo. Este facto deveu-se a alguns constrangimentos de outros projetos, quer por parte dos alunos e professores, mas essencialmente por se pretender que todos os alunos pudessem terminar o projeto e consequentemente desenvolvessem as competências previstas no currículo e na planificação anual da escola. No entanto, é de referir que a dedicação dos alunos foi de tal forma empenhada e entusiasta, que se desenvolveu um trabalho colaborativo, de modo, a concretizar as pinturas mesmo fora da componente letiva. Estimulando e promovendo o espírito de equipa e entreajuda entre os próprios alunos.

Assim, durante o desenvolvimento do projeto, procurámos respeitar e considerar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos sem, no entanto, prejudicar os alunos mais adiantados e que revelaram maior destreza na realização das tarefas propostas.

2.2.4.6. Execução e avaliação do projeto

A realização do projeto Clube Europeu (cf. apêndice XIV), a desenvolver na escola por diversas disciplinas, englobou um conjunto de atividades que culminavam na pintura dos bancos do espaço escolar, na disciplina de Educação Visual. Nesse percurso, algumas dessas atividades foram realizadas num contexto multidisciplinar. A execução do projeto dividiu-se em 7 etapas, que ao longo deste percurso, e além do diário de bordo e outras fontes de informação houve quatro momentos em que se realizaram questionários, como forma de aferição do processo em curso.

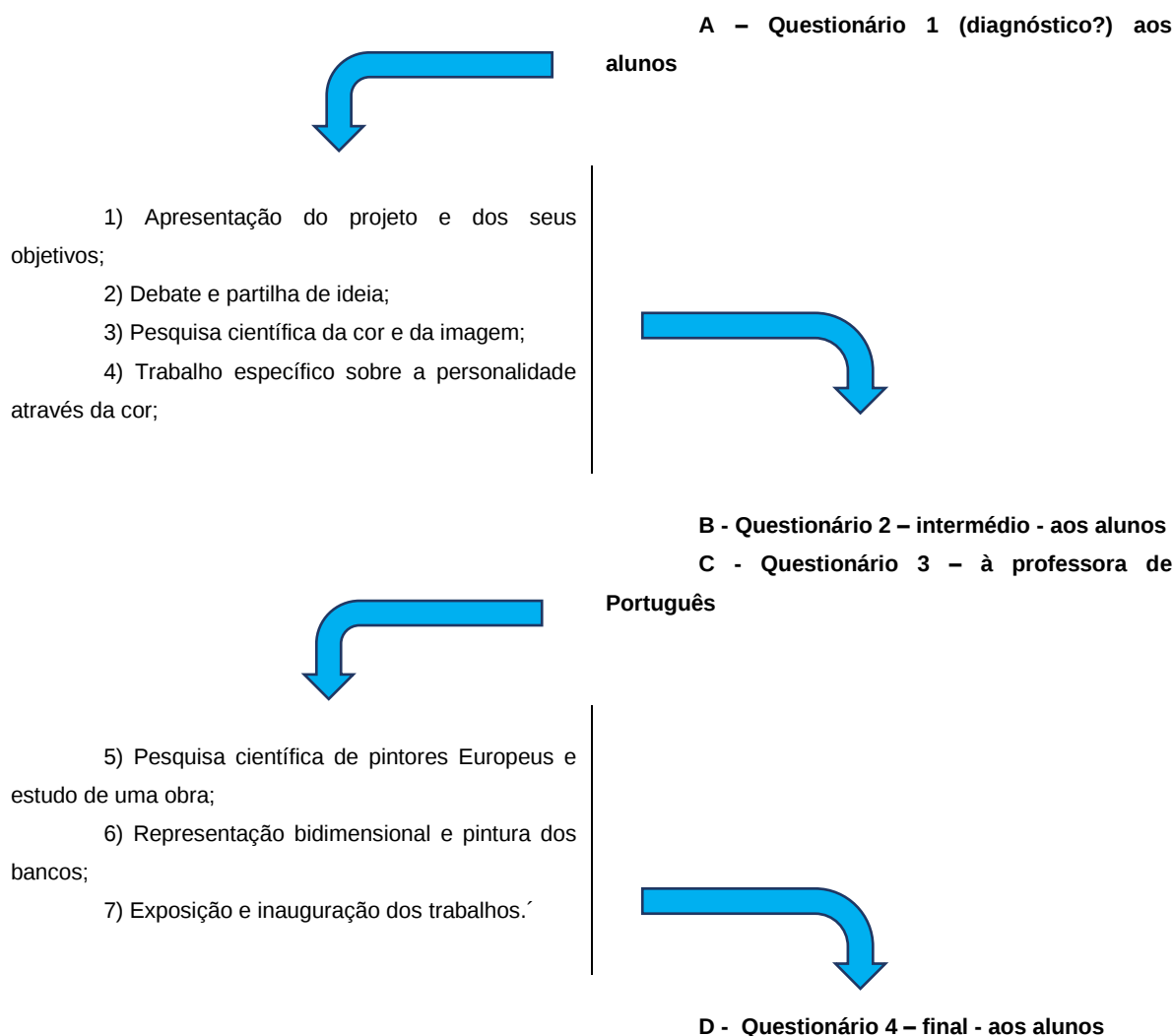


FIGURA 16 - CRONOGRAMA DE QUESTIONÁRIOS E ATIVIDADES

Durante a realização do projeto o investigador, que era ao mesmo tempo professor, procurou auxiliar, orientar e ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades sempre que fosse necessário, interferindo o menos possível nas escolhas e decisões tomadas pelos alunos, tomando como válidas todas as opções e alternativas sugeridas pelos próprios, à medida que o projeto se ia desenrolando.

A avaliação do projeto foi essencialmente formativa. O mais importante não era a qualidade do produto final, mas sim a qualidade das aprendizagens, por isso, optámos por avaliar continuamente o processo de adaptação dos conhecimentos, transversal a todo o projeto, desde a conceção até ao produto final. As evidências foram reunidas através da observação direta dos registos visuais, das atitudes e comportamentos dos alunos. Para além disso, os alunos constituíram um portfólio virtual (fig. 14) (cf. apêndice XVIII), onde

Projeto Banco de Arte Europeia: Uma intervenção pictórica no espaço escolar com uma turma do 8º ano constavam as várias etapas do projeto. O portfólio era constituído pelas fichas de pesquisa científica; a composição literária, composições de cor; projeto de pintura e a pintura do banco. Assim, o portfólio, para além de um importante instrumento de avaliação, que permite ao professor avaliar a qualidade das aprendizagens dos alunos, também permite que os últimos, possam refletir e aprender com o portfólio, identificando e analisando os erros cometidos de forma a ultrapassá-los no futuro.



FIGURA 17 - PORTEFÓLIO VIRTUAL DOS ALUNOS DO 8.º A (FONTE PRÓPRIA)

2.2.4.6.1. Apresentação dos resultados do projeto “Banco de Arte Europeia”

A última etapa do projeto culminava com a apresentação dos resultados à comunidade. No caso específico deste projeto os resultados seriam a apresentação coletiva dos bancos através de uma inauguração, com transmissão por via Skype⁵³ em conexão com 5 escolas do projeto Erasmus+⁵⁴ cinco escolas de diferentes países. O projeto de intervenção artística realizado no âmbito da Educação Visual era composto por bancos de cimento pintados com uma obra de um pintor Europeu.

⁵³ Skype é um software que permite comunicação pela Internet através de conexões de voz e vídeo, criado por Janus Friis e Niklas Zennstrom. O Skype foi lançado no ano de 2003.

⁵⁴ O Agrupamento de Castro Marim, no ano letivo 2017/2018, integrou um projeto do Erasmus+ com escola da Roménia, Itália, Turquia e Espanha.

2.2.4.6.2. Análise e discussão dos dados

Os dados foram sendo analisados continuamente ao longo do desenvolvimento do projeto. A fase inicial e diagnóstica, efetuada durante a Prática de Ensino Supervisionada, possibilitou o conhecimento da situação pedagógica e a adequação do projeto face à realidade dos alunos. Esse conhecimento contribuiu de forma positiva para a adaptação do projeto aos conhecimentos, interesses e intuítos dos alunos.

Como referido anteriormente, a execução do projeto dividiu-se em sete etapas organizadas de forma sequencial tendo em vista a realização de uma pintura num mobiliário urbano da escola, inspirada numa obra pictórica europeia. Em seguida serão analisados e discutidos os dados que emergiram da execução do projeto.

1) Apresentação do projeto e dos seus objetivos;

Nesta investigação e em todo o processo do projeto, foram realizadas pesquisas de informações teóricas e visuais, que serviram para contextualizar o trabalho criativo e criar um índice de perguntas que organizavam o trabalho, tendo em conta os objetivos descritos no capítulo 2.2.1.1.

Na formulação deste projeto, encontra-se implícita uma conceção da educação artística que recolhe os tributos que marcaram a sua renovação nas últimas décadas e que, além de desenvolver habilidades relacionadas com a produção e resposta à arte, propostas que desafiam a visão da realidade e incorporam processos de reflexão, que ajudam a reformular a nossa interpretação da cultura local e europeia, de acordo, com a Pedagogia Crítica e a Educação Intercultural.

Relação do projeto como a disciplina de Educação Visual

O planeamento inicial do trabalho (fig. 18) (cf. apêndice XIX), teve em conta o que foi lecionado nos anos anteriores e no início do ano letivo, sobre o grafismo, cor e composição. Explicou-se todas as fases do processo, foi trabalhada a cor, na sua vertente das sensações e como as mesmas influenciam o indivíduo, e foram analisadas obras pictóricas de artistas europeus, por parte dos alunos.

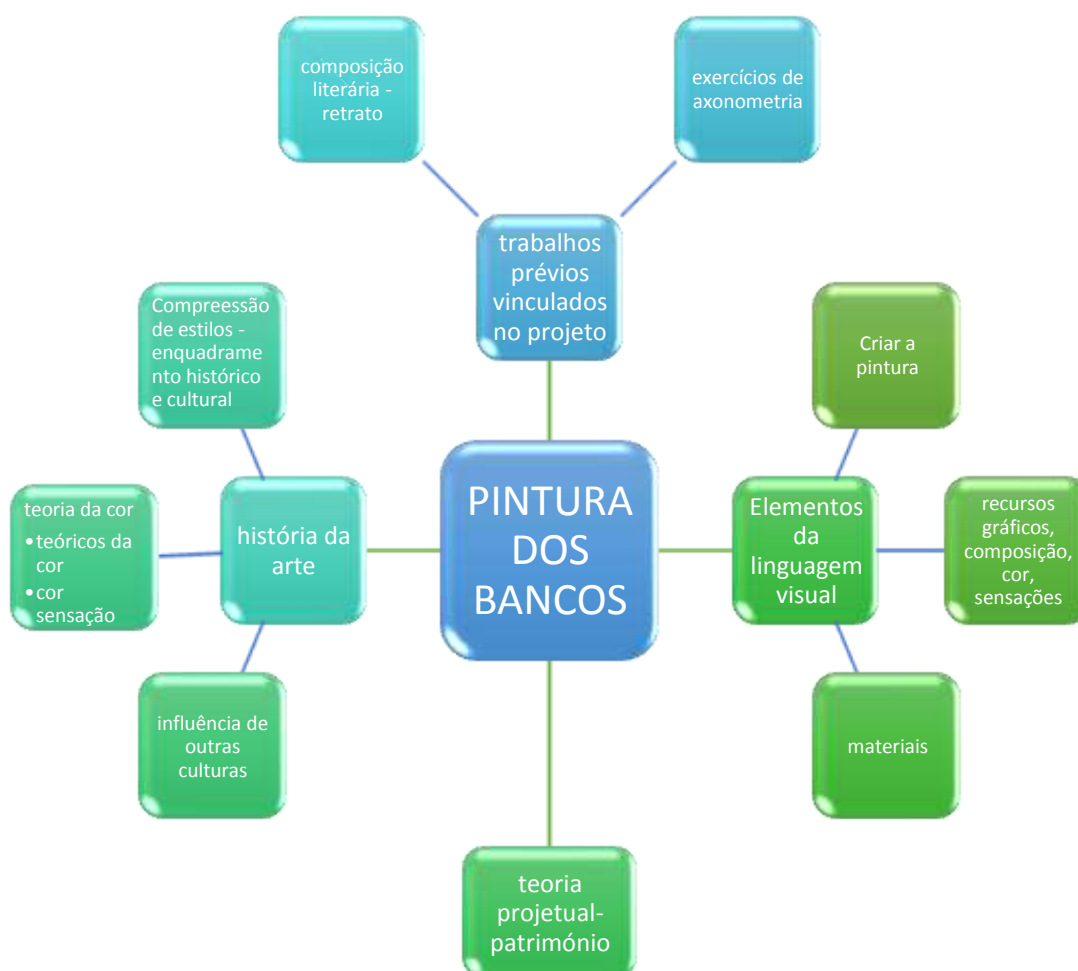


figura 18 - Diagrama da interligação de trabalhos envolvidos no projeto

2) Debate e partilha de ideia

A segunda etapa do projeto consistiu na apresentação do tema/problema e dos objetivos orientadores de toda a atividade aos alunos.

Procurámos estimular os alunos dizendo-lhes que, a partir daquele momento, eles seriam artistas em processo de aprendizagem e não apenas alunos que vinham para as aulas aprender o que o professor lhes queria ensinar naquele dia, que ele tinha o direito de decidir e apresentar ideias e soluções. A partir de hoje, a sala de aula passaria a ser uma cooperativa artística, onde os alunos participariam com ideias e soluções para as diferentes etapas do projeto.

Após a definição do tema e do debate de ideias com os alunos e dos objetivos do projeto foi entregue aos alunos o cronograma de trabalho (cf. apêndice XIX), onde constava toda a planificação das atividades, materiais necessários e momentos de avaliação. O objetivo foi discutir com os alunos todos os pontos do cronograma para que não restassem dúvidas quanto às tarefas a desempenhar, aos tempos previstos e aos materiais necessários para cada aula.

Com esta etapa pretendíamos que os alunos desenvolvessem as seguintes competências:

- ☐ Adquirir conceitos;
- ☐ Reflexão sobre a temática do projeto;
- ☐ Compreensão dos objetivos gerais do projeto e identificar o papel individual de cada um para a concretização do mesmo;
- ☐ Desenvolver a autonomia;
- ☐ Utilizar as tecnologias de informação e comunicação na prática artística.

3) Pesquisa científica da cor e da imagem

Como forma de enquadramento do projeto Banco de Arte Europeia, a posterior etapa consistiu em aprofundar conceitos teóricos da cor (cf. apêndice XIV).

Os alunos realizaram um estudo dos teóricos da cor, como Newton, Goethe, Itten e Munsell (fig.19). Posteriormente os alunos expuseram o seu trabalho à turma, numa forma de debate. A exposição foi oral baseada na visualização de imagens, sobre a teoria da cor.



Figura 19 - Teoria da cor (fonte própria)

4) Trabalho específico sobre a personalidade através da cor

Posteriormente houve o cuidado de trabalhar a sintetização gráfica de uma imagem e com estes conceitos elaborámos construções de estudos de cor (fig. 20), utilizando a técnica do pastel de óleo, pondo em prática os conhecimentos adquiridos pelo estudo dos teóricos da cor (fig. 21) (cf. apêndice XXIII e XXIV).

Num momento prévio resultante das aulas de observação e tendo em conta as planificações da disciplina de Educação Visual, dos anos anteriores. Houve a necessidade de aprofundar a unidade da cor na vertente da sua mistura de pigmentos, tendo em conta que os alunos apresentavam dificuldades na identificação de cores assim como na mistura das cores. Foi pedido aos alunos, uma fotografia do seu rosto, escolhido pelos familiares. A imagem depois de ser transferida para uma folha A₃, foi fragmentada com o objetivo de nesses diferentes espaços, surgirem composições cromáticas escolhidas pelos alunos tendo em conta as cores da sua preferência:

- Cores primárias/secundárias;
- Contraste de complementares;
- Contraste de sensação térmica (quente/frio);
- Contraste de sensação cromática;
- Luminosidade;
- Saturação.

Houve o cuidado que colocar as diferentes composições nos espaços que mais lhes identificavam.

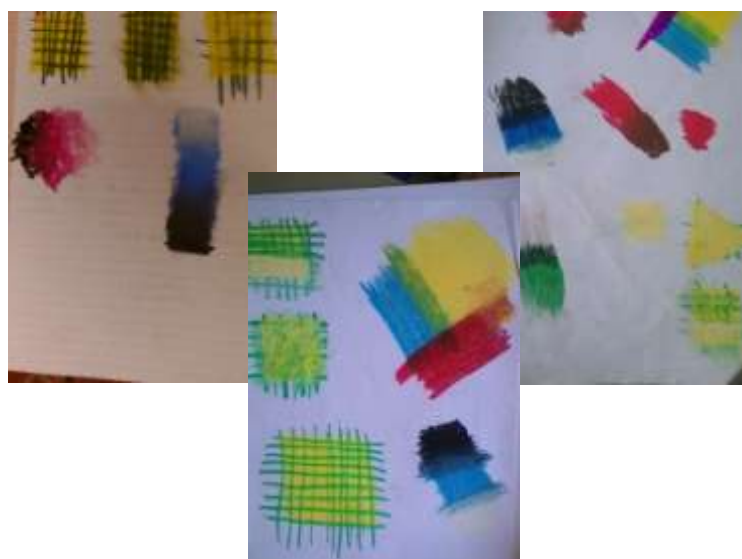


FIGURA 20 - TÉCNICA DE PINTURA A PASTEL DE ÓLEO (FONTE PRÓPRIA)



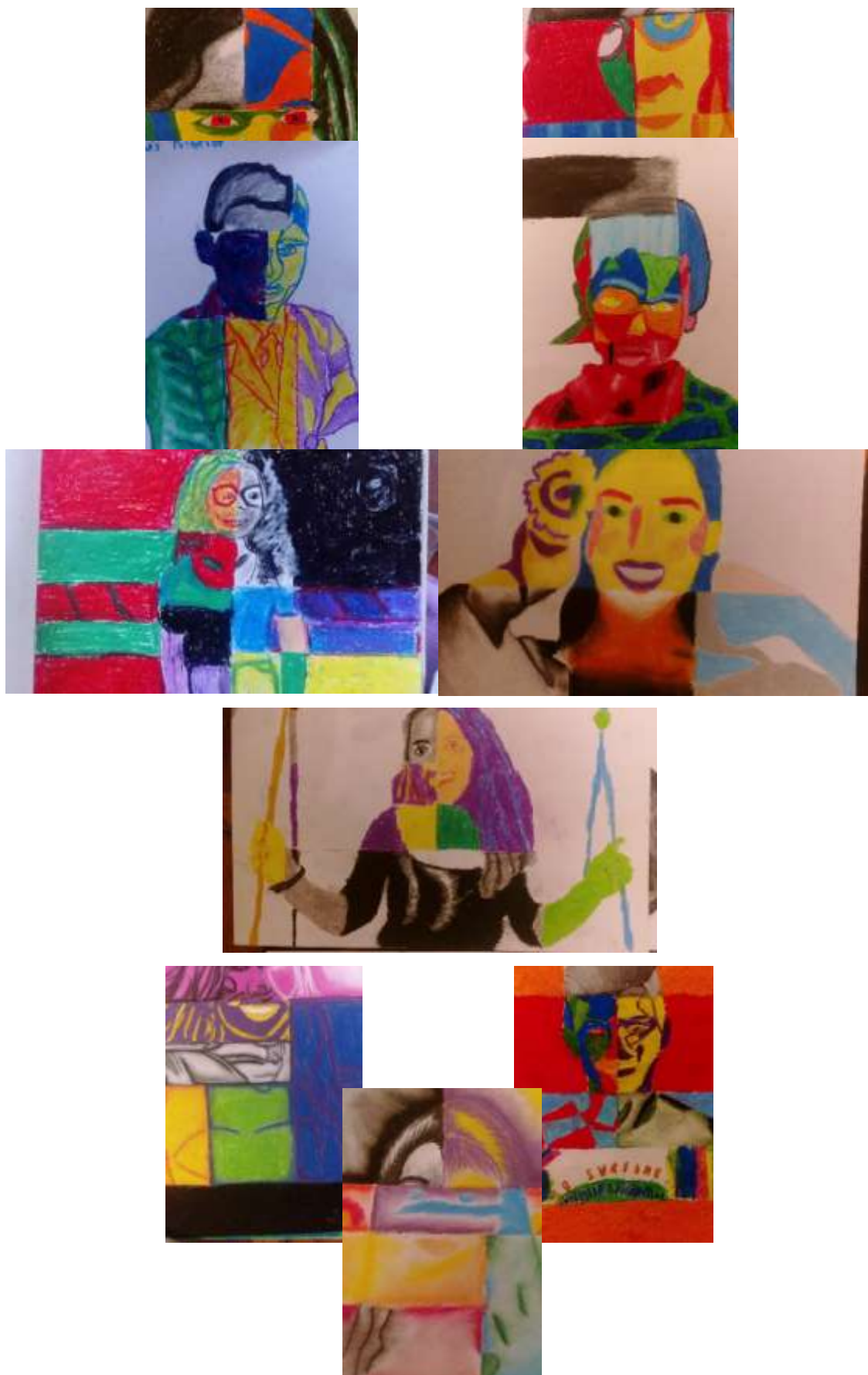


FIGURA 21 - TÉCNICA DE PINTURA A PASTEL DE ÓLEO, AUTO RETRATO (FONTE PRÓPRIA)

Com a exposição oral destes teóricos e posteriores composições gráficas, pretendemos que os alunos desenvolvessem as seguintes competências:

- ☐ Adquirir conceitos;
- ☐ Reconhecer a importância da cor como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano;
- ☐ Compreender conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor;
- ☐ Reconhecer a importância da luz-cor na perceção do meio envolvente;
- ☐ Distinguir características e diferenças entre a síntese aditiva e a síntese subtrativa;
- ☐ Dominar a aquisição de conhecimento diacrónico;
- ☐ Aplicar e explorar elementos da comunicação visual;
- ☐ Relacionar elementos da organização da forma;
- ☐ Perceber a noção de composição;
- ☐ Dominar tipologias de representação bidimensional.

Atendendo, ao desenvolvimento do projeto de investigação, foi relevante realizar um segundo questionário (cf. apêndice II), a fim de aferir o conhecimento dos alunos.

No segundo questionário – Cor, foi respondido da seguinte forma:

1- Questão - A cor é uma das principais características do mundo que nos rodeia. É um elemento expressivo e simbólico, de fundamental importância. Concordas com esta afirmação? Sim ou Não.

A esta questão todos os alunos responderam positivamente.

2- Questão - Consideras que a utilização da cor na disciplina de Educação Visual

Para esta questão, foram realizadas nove alíneas:

2.1 - Ajuda a compreender as formas?

À pergunta, quatro escolheram a opção 1 - Bastante. Dez escolheram a 2 opção – Muito. Um escolheu a opção 3 – Pouco.

2.2 - Ajuda a compreender a relação entre as formas?

À seguinte questão, um escolheu a opção 1 - Bastante. catorze escolheram a 2 opção – Muito.

2.3 - Facilita a observação dos volumes?

À pergunta, seis escolheram a opção 1 - Bastante. Oito escolheram a 2 opção – Muito. Um escolheu a opção 3 – Pouco.

2.4 - Clarifica a identificação dos diferentes valores de claro/escuro?

À pergunta, seis escolham a opção 1 - Bastante. Oito escolheram a 2 opção – Muito. Um escolheu a opção 3 – Pouco.

2.5 - Facilita a compreensão da noção de espaço e profundidade?

À pergunta, sete escolham a opção 1 - Bastante. Sete escolheram a 2 opção – Muito. Um escolheu a opção 3 – Pouco.

2.6 - Ajuda a compreender o efeito da luz refletida nos objetos?

À questão, sete escolham a opção 1 - Bastante. Sete escolheram a 2 opção – Muito. Um escolheu a opção 3 – Pouco.

2.7 - Facilita a representação do real?

À questão, cinco escolham a opção 1 - Bastante. dez escolheram a 2 opção – Muito.

2.8 - Facilita a comunicação?

À questão, cinco escolham a opção 1 - Bastante. Sete escolheram a 2 opção – Muito. Três escolheram a opção 3 – Pouco.

2.9 - Facilita a interpretação do quotidiano?

À questão, cinco escolheram a opção 1 - Bastante. Oito escolheram a 2 opção – Muito. Dois escolheram a opção 3 – Pouco.

Desse modo, para salvaguardar que os participantes tenham a noção da importância da cor no dia-a-dia, efetuámos uma pergunta mais direta e objetiva. Tratando-se de um estudo interpretativo e qualitativo optámos por utilizar uma escala, para melhor se compreender a distribuição. É de referir que na questão 2.8 em que é questionado se a cor facilita a comunicação, houve um número a considerar, sendo que três inquiridos optaram pela opção - Pouco. Denunciando que alguns alunos, não adquiriram conceitos para desenvolver a seguinte etapa.

Questão 3 - Nesta unidade de ensino, quais foram os aspetos mais positivos para a tua aprendizagem?

No que concerne a esta pergunta os alunos responderam positivamente, visto terem respondido na generalidade, que adquiriram conhecimento ao longo do primeiro período, com novas técnicas. Salientado o gosto pela utilização do pastel d'óleo, o conhecimento de contraste para resolver determinados pontos do desenho e a cor como impulsora de sensações.

Questão 4 – Durante este período de trabalho, quais foram os itens novos que aprendeste?

À pergunta “Durante este período de trabalho, quais foram os itens novos que aprendeste?”, Dois terços no total, ou seja dez dos quinze alunos responderam que o autorretrato e as sensações foram o item mais relevante no seu ensino aprendizagem.

Questão 5 - Se tivesses que sugerir alterações para tornar a disciplina de Educação Visual mais produtiva, quais seriam as tuas sugestões?

No que se refere a esta questão é de salientar que 10 alunos, responderam que não havia nada a alterar e que apenas cinco alunos gostariam de usufruir de mais tempo letivo por semana na disciplina de Educação Visual.

O questionário serviu também como avaliação das atividades desenvolvidas no trabalho de projeto, porque buscava entender a importância da cor no seu dia-a-dia e a introspeção do seu desempenho nas atividades desenvolvidas.

Estas opiniões seriam de extrema importância para a definição e adaptação das fases seguintes do projeto Banco de Arte Europeia aos participantes deste estudo. Com base na análise do segundo questionário procedeu-se ao desenvolvimento do projeto.

4. a) Uma experiência interdisciplinar

Promover projetos de pesquisa em artes faz parte das experiências de aprendizagem previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico. Para além disso, o CNEB⁵⁵ prevê a transferência de saberes entre disciplinas como uma prática de ensino que os alunos devem experienciar durante a sua formação, ou seja, os alunos devem realizar projetos que promovam a interdisciplinaridade permitindo, deste modo, a transferência de saberes.

No âmbito de um projeto multidisciplinar a professora de Língua Portuguesa, solicitou aos alunos, os seus autorretratos realizados na disciplina de Educação Visual e com eles, desenvolveu uma atividade com base na personalidade dos alunos. O resultado desta atividade resultou numa composição literária. Consequentemente foi realizada um terceiro questionário à professora que desenvolveu esta atividade:

Questionário a realizar ao professor de Língua Portuguesa (cf. apêndice III).

⁵⁵ CNEB – Currículo Nacional de Ensino Básico.

Questão 1- Como teve conhecimento do projeto realizado na aula de Educação Visual?

Quanto ao projeto realizado na aula de Educação Visual, tive conhecimento dele através dos alunos nas aulas de Português sobre a temática, e, posteriormente, na reunião de Conselho de Turma.

Questão 2- O que conduziu a realizar uma articulação com a Disciplina de Educação Visual, no que concerne ao exercício de autorretrato realizado pelos alunos da turma 8.º A?

Tendo em atenção a produção em Educação Visual de autorretratos, nada melhor de que propor a sua utilização para ilustrar os textos individuais/ autorretratos, os quais irão, posteriormente, ser utilizados como ponto introdutório dos seus “portfólios”.

Questão 3 - A importância da cor no exercício do autorretrato, foi relevante para a realização do trabalho proposto, na disciplina de Português?

A “ilustração” produzida em Educação Visual (o traço, a cor, entre outros) esteve sempre na base do texto individualmente escrito e aconselhado a produzir.

Questão 4 - Os alunos conseguiram descrever satisfatoriamente, a sua personalidade, nas composições literárias?

A maioria dos alunos conseguiu satisfatoriamente “desenhar” a globalidade da sua personalidade, nas composições literárias. Alguns conseguiram delinear especificidades da imagem de si próprio (forma e aspeto), e, até esboçar a expressão de condições emocionais ou de sentimentos instantaneamente vivenciados.

Questão 5 - As artes desempenham um papel importante no desenvolvimento intelectual dos alunos. Se concorda, explique porquê?

As artes como atividade humana aliada a demonstrações de índole diversificada, partindo de emoções, ideais, percepções... desempenham, sem dúvida alguma, um papel primordial no desenvolvimento intelectual dos alunos.

Não é por acaso que a literatura, ao longo dos séculos e ainda hoje em dia, andou e anda sempre de mãos dadas com a pintura, a arquitetura, a escultura, a música, o cinema...

O Ler, o escrever... projeta todo e qualquer ser humano para o conhecimento e compreensão constante de mundos e ideias.

Questão 5 - Os alunos demonstraram interesse e satisfação na realização dos exercícios, nas diferentes disciplinas?

Cada vez mais consideramos que, os nossos alunos manifestam um interesse superior, uma maior satisfação e uma dedicação distinta, na concretização dos projetos multidisciplinarymente pensados e concretizados.

Este questionário, revelou-se bastante importante, manifestando a necessidade de uma partilha de conhecimento e de um trabalho por projeto interdisciplinar. Os alunos ao realizarem as composições literárias desenvolveram competências ao nível das sensações e do autoconhecimento.

5) Pesquisa científica de pintores Europeus e estudo de uma obra

A quinta etapa do projeto consistia na pesquisa científica de Pintores Europeus (*cf.* apêndice XIII), e na escolha de uma obra com que cada um dos alunos iria trabalhar dali em diante. Esta etapa assumia-se como uma etapa fundamental no desenvolvimento do projeto. Uma pesquisa incorreta e deficiente poderia colocar em causa todo o processo seguinte.

Para não se correr o risco dos alunos poderem escolher o mesmo pintor ou pintores que não fossem europeus ou que tivessem dupla nacionalidade, cada aluno recolheu informação individual e posteriormente enviou a informação por via correio digital de forma a que o professor pudesse com mais facilidade e atempadamente criar um «feedback» positivo. A informação foi recolhida e apresentada na plataforma online do Padlet (fig.22), de modo que todos os alunos tivessem acesso à informação dos colegas de turma.



FIGURA 22 - TRABALHOS TEÓRICOS SOBRE PINTORES EUROPEUS, APRESENTAÇÃO NA PLATAFORMA PADLET (FONTE PRÓPRIA)

O próximo passo seria começar a pesquisa da informação acerca da obra escolhida, fotografias, desenho, nome, sensações cromáticas entre outras informações relevantes que ajudassem a caracterizar e conhecer melhor o objeto de estudo.

Com esta etapa pretendíamos que os alunos desenvolvessem as seguintes competências:

- Perceber a noção de composição em diferentes produções plásticas (proporção, configuração, composição formal, campo retangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento).
- Distinguir elementos de organização na análise de composições bidimensionais.
- Desenvolver ações orientadas para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano.
- Conhecer o património artístico, cultural e natural do Continente Europeu, como um valor da afirmação da identidade e encarar a sua preservação como um dever cívico;
- Aplicar os conhecimentos em novas situações;
- Desenvolver o sentido de apreciação estética através da análise dos desenhos rigorosos e fotografias pesquisadas.

Este processo, foi essencialmente realizado em casa, visto que na sala de aula apenas havia um computador. Para a realização da pesquisa, os alunos tinham de usufruir do seu telemóvel, objeto essencial para a pesquisa científica e de fácil acesso.

No final desta etapa notámos que uma parte dos alunos revelava dificuldade em trabalhar a pesquisa de forma a selecionar autonomamente os pintores. Para além disso, ao realizar a pesquisa têm uma tendência para se fixarem na primeira informação obtida, tendo dificuldade em efetuar cruzamento de dados e de fontes.

6) Representação bidimensional e pintura dos bancos

Nesta etapa, pretendíamos que os alunos fizessem uma reinterpretação individual da obra escolhida através da utilização da cor, como meio de expressão individual e artística.

Todo o trabalho de composição e execução foi realizado de acordo com a metodologia projetual num processo criativo que desenvolve da seguinte forma: **problema; hipótese; procura de soluções; tentativas e experiências, solução final.**



FIGURA 23- PROJETO DO BANCO DE BETÃO (FONTE PRÓPRIA)

Os alunos tendo em conta o **problema**, de pintura dos bancos e de acordo com o tema de pintores europeus, foi decidido em grupo quais os bancos a serem pintados, no espaço escolar. De seguida foram escolhidos e distribuídos os bancos: um banco para cada aluno. (cf. apêndice XXIII).

Ainda em grupo, depois de serem abordadas várias **hipóteses** os alunos decidiram, que todo o banco deveria ser todo pintado inclusive os pés, semelhante ao tampo do banco.

Em conformidade com o pintor escolhido e depois de terem selecionado uma pintura ou várias em concordância com as suas preferências cromáticas e formais, os alunos esboçaram diversos estudos de composição gráfica de forma a **procurar soluções**, que se enquadrassem com o objetivo de resolução dos seus problemas.

A representação bidimensional do banco com a pintura escolhida, tinha como objetivo a exploração do desenho. Esta etapa permitia que os alunos, através da análise do desenho rigoroso, pesquisado anteriormente, desenvolvessem o desenho de observação através de um exercício de ampliação. O exercício proposto não era uma novidade para os participantes uma vez que, no ano letivo anterior já tinha sido explorada a representação rigorosa. No entanto, a inclusão deste exercício no projeto pretendia, para além da exploração do desenho de observação, dar algum sentido prático e útil ao desenho rigoroso. Assim, depois de terminada a pesquisa solicitámos aos alunos que medissem o banco que

Projeto Banco de Arte Europeia: Uma intervenção pictórica no espaço escolar com uma turma do 8º ano lhes foi atribuído (fig. 23), de forma, a poder desenhá-lo em perspetiva axonométrica e vista de cima (fig. 24). (cf. Apêndice XXIV).



FIGURA 24 - ESTUDO BIDIMENSIONAL DO BANCO (FONTE PRÓPRIA)

Durante o acompanhamento à realização desta tarefa, pudemos verificar que uma grande parte dos alunos ainda demonstrava muita dificuldade na correta utilização da escala e a representação do objeto numa escala mais reduzida, consequentemente na construção da forma geométrica. Este facto de todo inesperado contribuiu para o prolongamento do tempo de execução previsto. Foi realizado um acompanhamento exaustivo neste processo, procurando motivar e ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades.

Os estudos assim como as propostas finais de cada aluno, foram pintadas com pastel de óleo – técnica que origina facilidade na sua adição e os pigmentos apresentam-se bastante saturados.

Em simultâneo os alunos foram para o exterior de forma a executar a pintura no referido mobiliário urbano, os bancos.

No processo de reprodução da composição, os alunos tiveram de realizar pesquisas e num processo de **tentativas e experiências**, com o objetivo de reproduzir o desenho do

projeto na tela final (Banco), o mais idêntico possível: adaptação da fita cola em linhas retas, a utilização de riscadores macios de forma a ficarem gravados no cimento dos bancos; utilização de réguas, esquadro e compassos para desenho rigoroso; utilização da quadrícula para a ampliação dos trabalhos. Neste processo os alunos tiveram de se adaptar para poder reproduzir o desenho sem utilização de projetores eletrónicos. Para colmatar as dificuldades de cada aluno, a professora orientava a produção dos desenhos, de forma clara e objetiva.

Terminada a reprodução do desenho no banco, foi necessário escolher as tintas e as cores. Os alunos tinham ao seu dispor latas de tinta plástica, com paletas, pincéis, tintas e rolos. Cada aluno escolhia a cor que se adequava ao seu trabalho e se necessário recorria à mistura das mesmas.

Nesta fase, à semelhança das etapas anteriores os alunos estavam bastante motivados e entusiasmados. Por um lado, estavam contentes e orgulhosos do seu trabalho de pintura, por outro, a expressividade que a pintura ia dando ao banco, estimulava e motivava ainda mais os alunos durante esta etapa. Creio que nesta etapa ainda existia uma preocupação maior dos alunos em realizar o trabalho de forma mais perfeita, existindo da parte deles um enorme receio de falhar. (cf. apêndice XXV).

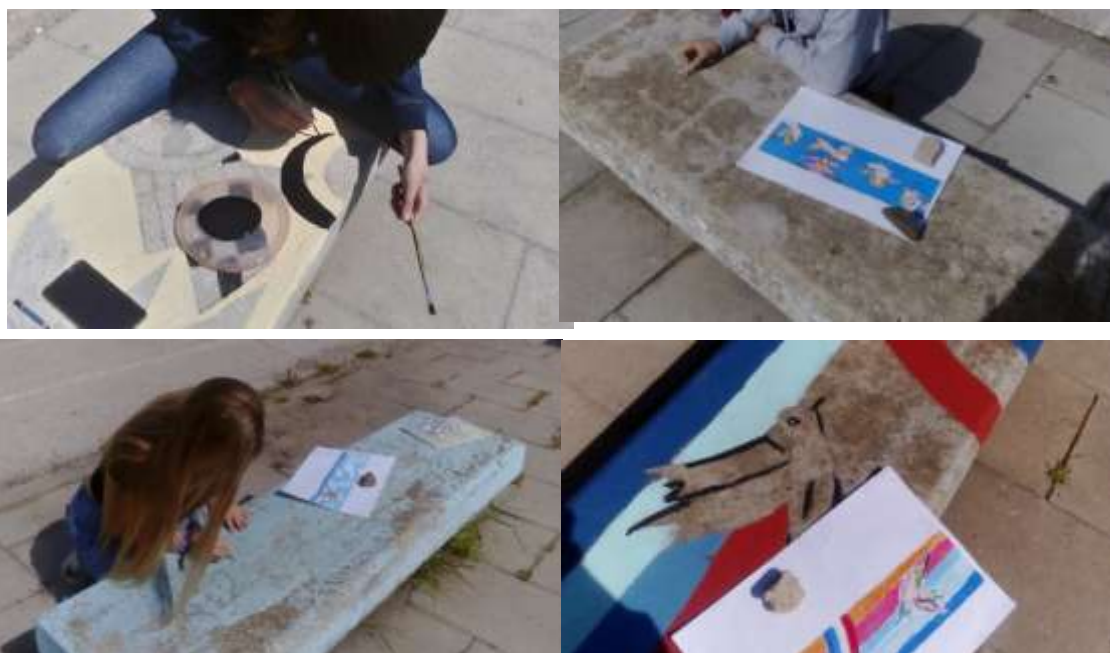






FIGURA 25 - EXECUÇÃO DA COMPOSIÇÃO PLÁSTICA NO MOBILIÁRIO URBANO (FONTE PRÓPRIA)

À medida que a composição cromática e as suas emoções e sensações ganhavam forma, o entusiasmo e a motivação dos alunos pelo projeto aumentava gradualmente. Talvez tenha sido nesta etapa que os alunos ganharam consciência de que eram verdadeiramente capazes de realizar algo que deixasse uma «pegada» na comunidade escolar, repleta de personalidade, relativamente ao que tinham visualizado aquando da apresentação do projeto. Foi muito enriquecedor quer para os alunos, quer para a professora visualizar a **solução final**.

No entanto, apesar do trabalho ter-se expandido para além do horário letivo previsto e do termo do 3.º período, houve a necessidade de adaptar a planificação e as tarefas em função do tempo disponível para a sua concretização, sem comprometer a essência do projeto.

Para terminar, podemos dizer que os resultados desta etapa do projeto superaram largamente todas as expectativas, quer ao nível da motivação e empenho dos alunos, quer ao nível da qualidade do produto «final». Assim, podemos corroborar a ideia defendida por Abrantes (1994) de que os alunos quando estão motivados para aprender utilizam mais estratégias cognitivas e metacognitivas de modo a ultrapassar tarefas e situações mais complexas, envolvem-se mais nas atividades escolares e consequentemente aprendem melhor.

Desta forma, para além da cor aplicada pelo artística, os alunos teriam conhecimento da forma como a cor é percebida pelos nossos olhos, como desperta emoções e sensações, personalizando o indivíduo. Para esta etapa procurámos que os alunos desenvolvessem competências de modo a:

- Promover, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento;
- Cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos;
- Distinguir elementos de organização na análise de composições bidimensionais;
- Desenvolver ações orientadas para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano;
- Aplicar os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas;
- Manipular a síntese aditiva (luz) e síntese subtrativa (pigmentos) na combinação de cores (cores primárias e secundárias, sistema cor-luz /RGB, sistema cor-pigmento/CMYK, impressão);
- Aplicar contrastes de luz-cor em produções plásticas (claro/escuro; quente/frio; cores neutras; cores complementares; extensão; sucessivo; simultâneo).
- Perceber a noção de composição em diferentes produções plásticas (proporção, configuração, composição formal, campo retangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento);
- Desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzem a complexidade morfológica e estrutural do objeto, decifrada através de elementos como volume e espaço;
- Participar ativamente no processo de produção artística;
- Desenvolver um projeto de trabalho tendo como base a metodologia projetural.

7) Exposição e inauguração dos trabalhos.

Os alunos queriam realizar um trabalho pessoal por este ter a possibilidade de ser visto, pela Comunidade escolar nos próximos anos, e, não apenas para ser guardado dentro de um portfólio e arquivado. Os alunos, através da exposição dos trabalhos, sentem-se

Projeto Banco de Arte Europeia: Uma intervenção pictórica no espaço escolar com uma turma do 8º ano recompensados pelo esforço despendido durante a realização do projeto, pelo trabalho colaborativo de interajuda, no seio da turma (fig. 26) (cf. apêndice XXVI).

A exposição/inauguração realizou-se na semana após o termo da escola, durante a semana aberta (fig. 27) (cf. apêndice XXVII).





FIGURA 26 – SOLUÇÃO FINAL DAS PINTURAS



figura 27- Inauguração do trabalho final (fonte própria)

2.2.4.7. Opiniões dos alunos referentes ao projeto realizado

A presente análise diz respeito ao inquérito efetuado aos alunos no final do projeto de modo a recolher as suas opiniões e confrontá-las com os dados recolhidos pelo professor/investigador durante todo o processo de investigação.

O questionário era composto por quatro questões abertas e outras quatro às quais os alunos teriam de responder tendo em conta a seguinte escala: 1- Bastante; 2- Muito; 3 Pouco; 4 – Nada. Responderam a este questionário quinze alunos. As respostas ao questionário eram individuais, anónimas e confidenciais.

1- Questão - Consideras importante a aplicação de diferentes áreas de estudo para a realização de qualquer projeto. Tendo como exemplo o estudo da perspetiva axonométrica, da teoria da cor, etc., na realização da pintura do banco? Sim ou Não.

Para percebermos se os alunos compreenderam os conteúdos aplicados ao longo do projeto. A esta questão todos os alunos responderam positivamente. Salientado que alguns alunos acrescentaram que diferentes conteúdos desenvolviam novas ideias.

2- Questão - Consideras que a utilização da cor no projeto do banco, facilitou:

Para esta questão, foram realizadas quatro alíneas:

2.1 - A escolher o pintor europeu?

À pergunta, seis escolheram a opção 1 - Bastante. Cinco escolheram a 2 opção – Muito. Um escolheu a opção 3 – Pouco. Três escolheram a opção 4 – Nada.

2.2 - A compreender a forma?

À questão, três escolheram a opção 1 - Bastante. Oito escolheram a 2 opção – Muito. Quatro escolheram a opção 3 – Pouco.

2.3 - A observação do volume?

À pergunta, três escolham a opção 1 - Bastante. Oito escolheram a 2 opção – Muito. Três escolheu a opção 3 – Pouco. Um escolheu a opção 4 – Nada.

2.3 - A representação da obra do pintor escolhido, no banco?

Tratando-se de uma análise interpretativo e qualitativo escolhemos utilizar uma escala, para melhor se compreender a distribuição. É de mencionar que na questão 2.4 em que é questionado se a cor facilita a representação da obra do pintor na aplicação plástica da pintura do banco, houve um número a considerar, sendo que doze inquiridos optaram pela opção - Bastante. Revelando que os alunos apreenderam os conceitos básicos sobre os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas e o poder da imagem.

3- Questão - Nesta unidade de ensino, utilizaste a cor de uma maneira mais personalizada, ou seja utilizaste a cor apresentada pelo pintor ou alteraste a cor conforme o teu gosto?

No que se refere a esta questão é de salientar que num total de 15 alunos, 8 responderam que sim alteram as cores do pintor conforme o seu gosto pessoal e 7 responderam que não alteraram cor nenhuma. É de salientar que dois dos inquiridos que responderam que não tinham alterado a cor, alteram a forma e a composição da obra.

4- Questão - Achas que a cor influencia a personalidade de um indivíduo, sim ou não?

De forma a especificar e aplicar uma das principais características da cor foi aqui questionada. À pergunta “Achas que a cor influencia a personalidade de um indivíduo, sim ou não?”, responderam afirmativamente todos os elementos da turma.

5- Questão - Se tivesses que sugerir alterações para tornar o projeto mais interessante, quais seriam as tuas sugestões?

Para se perceber se os alunos compreenderam os conteúdos aplicados ao longo do projeto, a questão foi formulada com resposta aberta e qualitativa de forma a recolher dados para uma análise global de todo o projeto. É de salientar que sete alunos inquiridos responderam que não tinham sugestões; quatro alunos referiram que queriam usufruir de mais tempo letivo para desenvolver o projeto; três alunos responderam que deveriam existir mais diversidade de tintas a aplicar no banco; um aluno respondeu que a melhor opção era ser dado um tema livre para pintar o banco.

Ao analisar em pormenor esta situação, verificámos que a grande maioria os alunos sentiram gosto na realização das tarefas propostas e que desenvolveram e aplicaram a sua personalidade nas composições cromáticas. Este facto, veio confirmar aquilo que se vinha a

registar ao longo das aulas e que vai ao encontro da literatura sobre a cor, imagem e as escolhas através da personalidade. É de salientar que num total de cem por cento, os alunos concluíram com êxito todas as etapas do projeto, isto é, que conseguiram realizar a pintura do banco. Alunos que participam com objetos artísticos personalizados, num espaço da comunidade escolar, envolvem-se, e, conseqüentemente conseguem realizar tarefas de maior complexidade.

2.3. Sumário

Tendo atenção à pedagogia de trabalho de projeto de Hernández (1998, 2000), consideramos que este género de ensino teve em atenção, três fases que compõem o processo de avaliação: a inicial, a formativa e recapitulativa. A avaliação foi compreendida não como um formato de avaliação de resultados, mas sim, como uma ferramenta de recolha objetiva dos conhecimentos conseguidos pelos alunos. A recolha das provas iniciou-se sempre de uma perspetiva de aprendizagem cooperativa no seio da turma, de forma a todos aprenderem com todos.

O processo desta investigação tornou-se um procedimento de aprendizagem para todos os participantes, refletindo o sucesso do trabalho executado, demonstrado pelo «feedback» positivo dos alunos que ao longo da prática revelaram interesse colaborativo no processo de ensino/aprendizagem. É possível constatar estes dados nos questionários III e IV – é possível verificar que os alunos respondem sobre as unidades de aprendizagem adquiridas ao longo do projeto e quais os melhoramentos a fazer. Desta forma, foi possível adaptar estratégias para os participantes serem capazes de apreender a modificar processos de trabalho. O diário de bordo (com as anotações diretas dos alunos), as reuniões com a professora cooperante da prática pedagógica (realizadas no final de cada aula prática) e as reuniões de Conselho de Turma, foram decisivos para desenvolver uma investigação eficaz. Ao serem detetadas situações, em que os alunos revelavam uma maior dificuldade, ou seja, quando foram detetados problemas específicos: dificuldades em detetar e pesquisar imagem em conformidade do tema; dificuldades em reconhecer as cores e o significado sensorial; dificuldade na mistura das cores; dificuldade no desenho rigoroso – foi determinante para atingir uma relevância prática dos resultados.

As modificações introduzidas na prática foram constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o desenrolar de estratégias por parte da professora foi traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática.

A interdisciplinaridade, com a disciplina de português, foi determinante para demonstrar que a relação do indivíduo com as cores e a sua personalidade, caminham no mesmo sentido, valorizando o aluno como um indivíduo único.

Os dados (inquéritos, diário gráfico, «feedback» com os alunos e restante comunidade escolar) revelam que o trabalho de projeto desenvolvido com os alunos de 8.º ano teve um papel essencial na formação dos mesmos, demonstrado pelo seu empenho e dedicação, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de determinadas competências e atitudes que ajudaram ao desenvolvimento individual e coletivo da turma. Em particular, o trabalho de projeto contribuiu gradualmente para desenvolver nos alunos, a capacidade de resolver e selecionar dúvidas e questões pertinentes dos alunos para a disciplina e para as tarefas, mas também para desenvolver os índices de personalidade de cada um, dando importância ao coletivo, mas essencialmente ao indivíduo, que é a singularidade de uma realidade particular, que não pode ser separada ou dividida. Nesse sentido, é um ser original e singular, que constitui uma realidade única e irrepetível. Este, foi um processo de conquista gradual que se foi estabelecendo à medida que o projeto avançava. Para além disso, a relação de confiança que se estabeleceu entre alunos e professor e o bom ambiente criado na sala de aula também contribuíram para deixar os alunos mais à vontade e revelarem o seu «eu».

2.4. Limitações ao ensino por projetos

Da realização deste estudo de investigação emergem algumas limitações e constrangimentos no ensino por projetos. A primeira refere-se ao horizonte temporal. Tal como referem Aguayo (1963), Hernández (1998, 2000) e Boutinet (2002) a gestão do tempo é um parâmetro que condiciona a condução de um projeto. Como se pode constatar, o tempo foi o principal inimigo deste estudo, exigindo constantemente reajustamentos e adaptações para que no final os conhecimentos fossem corretamente aprendidos pelos alunos.

CAPÍTULO III – CONCLUSÃO

Esta investigação resultou, como se referiu inicialmente, de uma vontade de dar mais sentido aos conteúdos curriculares e de uma preocupação em adequar as atividades propostas à realidade dos alunos.

A experiência pedagógica aqui abordada realizou-se com uma turma do 8º ano de escolaridade, na escola sede do agrupamento de escolas de Castro Marim. Este grupo de alunos era, como se referiu, um grupo culturalmente heterogéneo (de origem ucraniana, holandesa, francesa, estadunidense, búlgara e espanhola embora na maioria com nacionalidade portuguesa).

A sua pouca idade e o facto de residirem longe dos centros culturais mais importantes do País não lhes permite o acesso a exposições ou museus de arte, estando limitados às atividades culturais locais. Assim, a preocupação principal deste estudo foi a de familiarizar estes jovens com algumas obras de arte ocidental que constituem referências importantes, não apenas no ensino das artes mas também numa cultura visual global.

Acreditando na importância da cultura e do trabalho de projeto em sala de aula a pergunta de partida era a seguinte:

Pode um trabalho de projeto proporcionar aos alunos instrumentos conceptuais e técnicos para desenvolver preferências pessoais no campo da arte ocidental e desenvolver uma cultura visual reflexiva?

Definiu-se assim um projeto, a que se chamou “Banco de Arte Europeia”, que tinha por objetivo final a pintura de um conjunto de bancos existentes num espaço coletivo da escola, o recreio, tendo por referência um conjunto de obras de arte ocidentais. Esta experiência de ensino assente, pedagogicamente, no trabalho de projeto, foi efetivamente uma investigação-ação enquanto metodologia de investigação.

O projeto consistiu, como se descreveu, num processo com várias etapas, entre as quais o conhecimento e estudo de obras de arte europeia, bem como a realização de exercícios práticos no domínio da pintura com a aplicação de técnica de pastel, na realização de um retrato, através da adição de diferentes tons. Estes exercícios foram fruto de uma pesquisa sobre a teoria da cor.

Ao longo destas etapas foram-se recolhendo dados relativamente a todo este projeto de uma forma articulada, com pontos em comum: da comunidade escolar; dos projetos desenvolvidos no agrupamento; dos questionários; do diário gráfico, do feedback com os alunos e restante comunidade escolar.

Proporcionou-se um progressivo contacto com obras de arte, de Pintores Europeus (Albrecht Durer, Francis Bacon, Magritte, Caravaggio, Marcel Duchamp, Léger, William Turner, Alphonse Maria Mucha) dando aos alunos um panorama abrangente de linguagens e propostas pictóricas implicando os alunos numa visão crítica das mesmas.

Paralelamente, os meios usados (primeiramente pastel de óleo e depois tinta e pincel) foram escolhidos no sentido de uma progressiva familiarização com as técnicas pictóricas e aquisição de competências na área da pintura.

Através deste trabalho de projeto, favoreceu-se assim não apenas o enriquecimento da cultura visual dos alunos, mas também o conhecimento na prática de algumas técnicas artísticas. Este conhecimento permitiu aos alunos opinar informadamente sobre esta matéria e, depois, seleccionar uma pintura da sua preferência para a fase final do projeto, a pintura dos bancos da escola.

Cada aluno foi responsável por escolher uma obra de pintura e por realizar um projeto de adaptação da mesma ao banco, bem como, finalmente, executar a pintura no local. É de assinalar a extraordinária capacidade de realização dos alunos, tendo em conta a sua faixa etária e a dificuldade da tarefa.

Efetivamente, a fase final deste projeto – a pintura dos bancos no local – constituiu um grande desafio para alunos deste ano de escolaridade. É de salientar a ampliação drástica da escala do trabalho – da folha de papel para a superfície tridimensional de maiores dimensões – e do contexto de atuação – da intimidade da sala de aula, para a exposição pública no espaço coletivo do recreio – que não é comum neste ano de escolaridade.

É de ressaltar a envolvimento dos alunos, em todo o projeto, registados através da alegria e do empenho dos alunos, assim como, nas opiniões registadas nos questionários: “Um dos aspetos mais positivos, foi ficar a conhecer novas técnicas”; “Gostei muito de realizar este trabalho”; “gostava de ter mais aulas de Educação Visual”; “Gostei muito das aulas práticas”; “Eu gostei do projeto do banco e não mudava nada, adorei.”

Retrospectivamente, pode ainda afirmar-se que, através esta experiência pedagógica, não apenas os alunos do 8.º A que realizaram as pinturas, mas todos os alunos da escola ficaram a beneficiar deste museu de arte a céu aberto. Com efeito, o recreio da escola ficou com quinze bancos permanentemente pintados com imagens que aludem a obras de arte europeia que podem continuar a alimentar a cultura visual dos alunos.

A palavra “banco”, no título do projeto, alude justamente a esse duplo significado: banco físico para sentar e banco no sentido de repositório de imagens de obras de arte.

Acredita-se assim que os objetivos inicialmente definidos foram cumpridos nesta experiência pedagógica e investigação-ação:

1. Melhorou-se o conhecimento que os alunos tinham de obras de arte da tradição ocidental
2. Fomentaram-se as capacidades de pesquisa e seleção de imagens de obras de arte
3. Os alunos aumentaram os seus conhecimentos técnicos no domínio da pintura para entender, experimentando, a criação de obras de arte
4. Os alunos desenvolveram uma atitude crítica perante as obras de arte, no sentido da construção de mapas de referências pessoais
5. Os alunos foram capazes de realizar intervenções artísticas permanentes nos bancos do recreio da escola, inspiradas em obras de arte ocidental por si escolhidas.

Reflexões e observações finais

O Currículo Nacional do Ensino Básico estabelece como experiências de aprendizagem em Educação Visual a ordenação das atividades letivas em unidades de trabalho, entendidas como projetos que implicam um processo e um produto final. O presente estudo tinha como objetivo entender se o ensino por projetos, como sugerido pelo CNEB, poderia ser ponderado como uma prática pedagógica que permitia participar em desafios pessoais e coletivos, contribuindo para o aumento da cultura artística e visual.

Alguns aspetos deste processo parecem ter tido grande influência na qualidade das aprendizagens dos alunos, tais como: o horizonte temporal, o papel do professor e o ambiente de aprendizagem e que se considera pertinente aqui destacar.

O horizonte temporal dos projetos e a motivação dos alunos

A realização de um projeto, como se pode verificar, exige bastante tempo para a sua concretização. Essa razão deve-se, em parte, à complexidade das tarefas, mas também aos diferentes ritmos de aprendizagem existentes numa turma em que, naturalmente, existem alunos que aprendem e realizam as tarefas mais rápido do que outros.

O caráter flexível de um projeto permite que as tarefas possam ser ajustadas em função dos alunos e das suas aprendizagens, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um. Se a preocupação deste projeto fosse cumprir apenas os prazos estabelecidos na planificação, com certeza a maioria dos alunos não teria conseguido realizar corretamente o

projeto. Ou seja, se o projeto tivesse cumprido os prazos previstos inicialmente, apenas um número muito reduzido de alunos teria conseguido realizar o projeto e os resultados apresentados neste estudo seriam outros, completamente distintos.

A pedagogia por projetos possibilitou que grande parte dos alunos desenvolvesse a autonomia, os hábitos de trabalho na aula e a capacidade de trabalhar em colaboração, embora não deixando de ser um ser individual, com pensamento próprio.

Se no princípio do projeto ainda era necessário dizer aos alunos, no início da aula, para irem buscar as suas coisas e comecem a trabalhar e no final que tinham de deixar a sala limpa, ou o local do trabalho final; no final do projeto esses factos já quase não se confirmaram. O espírito de colaboração e ajuda mútua foi largamente desenvolvido na realização do projeto, para além da partilha do espaço e de materiais, os alunos ajudavam-se mutuamente na realização de todas as atividades propostas.

Um projeto, como refere Boutinet (2002), deve observar um horizonte temporal nunca inferior a um ano ou período letivo porque podem ser reduzidas todas as suas possibilidades. Percebe-se que, se este estudo tivesse um horizonte temporal limitado apenas a uma unidade de trabalho, como refere o CNEB, não teria sido possível desenvolver todas as atividades relevantes, para a concretização desta investigação e conclusão do projeto e todas as atitudes e comportamentos dos alunos neste processo de formação.

Assim, e sem pretender efetuar qualquer tipo de especulação dos dados (nesta investigação em particular), o projeto previsto pelo CNEB, pelo seu horizonte temporal reduzido a uma unidade de trabalho, não teria sido possível cumprir os objetivos enunciados no início desta dissertação. Projetos com um horizonte temporal reduzido perdem as suas qualidades de projeto por causa da gestão de constrangimentos (Boutinet, 2002).

O professor, no ensino através de projetos, adota um papel elementar em toda a atividade seja na simplificação do conhecimento, seja na ajuda aos alunos a superar as suas dificuldades, orientando-os.

A pedagogia por projetos, pela análise dos dados que emergiram dos inquéritos efetuados aos alunos, pelas observações realizadas no decorrer do projeto e pelo elevado grau de envolvimento dos discentes na execução do trabalho, pode ser considerada como um desenvolvimento de personalidade e identidade individual do aluno, revelada através das suas escolhas e decisões.

Para além disso, os dados indicam que a pedagogia através de projetos contribuiu para o desenvolvimento de competências e atitudes que ajudaram ao crescimento individual e por sua vez ao coletivo da turma. Verificou-se um aumento nos índices de trabalho na aula, na autonomia dos alunos e na capacidade de trabalhar em colaboração. Por último,

Projeto Banco de Arte Europeia: Uma intervenção pictórica no espaço escolar com uma turma do 8º ano

permitiu ainda desenvolver as relações interpessoais na sala de aula entre professor/aluno e aluno/aluno.

Ainda no que concerne “as artes, estas são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano.” (ME, 2001, p. 149.)

Desta forma, com este projeto compreendi que os alunos necessitam de ferramentas para o desenvolvimento de diferentes competências e da produção do pensamento.

Considero que a minha experiência, como artista plástica e professora com habilitação própria, demonstrou ser fundamental no momento de conceção da investigação, no decorrer da lecionação das aulas e na obtenção dos resultados alcançados. Por ter contacto com o mundo artístico e por conhecer várias técnicas e materiais, pude exemplificar na prática esses aspetos e ajudar os alunos a fortalecerem o conhecimento ao nível teórico e prático. Assim, lembrando Perrenoud, é necessário que o professor domine o conteúdo que ensina e tenha “uma prática pessoal do uso dos conhecimentos na ação” (Perrenoud, 1999). Reuzulli reforça (Ap. Fleith, 2007), salientando que o professor deve dar a sua própria contribuição criativa, de modo a poder estimular nos seus alunos o interesse, a motivação e a curiosidade.

No entanto todo o ensino é também uma aprendizagem, segundo o educador Paulo Freire (1985), não existe o ensino sem aprendizagem. Sendo que, educar um indivíduo é todo um processo dialógico, surgindo um intercâmbio constante. Nessa relação, de ensino-aprendizagem, o professor e o aluno trocam de papéis constantemente: o aluno aprende à medida que ensina e o professor ensina e aprende com o outro.

Assim, numa escola, todos são professores e educadores. As relações de ensino-aprendizagem estabelecem-se de múltiplas maneiras: os alunos têm muito para aprender entre si, com colegas de outras faixas etárias e com toda a comunidade escolar. Da mesma maneira que, a educação fica a ganhar quando os professores trocam experiências entre si e assumem uma postura menos hierárquica perante os seus alunos.

Ainda para Freire (1985), no processo pedagógico, estes papéis devem ser assumidos conscientemente - em toda a comunidade escolar, não existem apenas sujeitos que ensinam e os que aprendem, mas sim, seres humanos com histórias e trajetórias únicas, num espaço específico. Assim, é indispensável reconhecer o outro em toda a sua complexidade.

Ser professor é realmente um processo inacabado!...

BIBLIOGRAFIA

Referências bibliográficas

- Abrantes, Paulo (1994). *O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a matemática: a experiência do projecto Mat789*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ACM (2015). *Selo Escola Intercultural*. Acedido em 10 de Outubro de 2017, em: <https://www.acm.gov.pt/ru/-/selo-escola-intercultural>
- Aguayo, A. M. (1963). *Didática da Escola Nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Agrupamento de Escolas de Castro Marim. (2018). *Ata de reunião de avaliação do 3.º Período, 8.º A, 2017/2018. Espólio do Agrupamento de Castro Marim*. Castro Marim.
- Agrupamento de Escolas de Castro Marim. (2018). *Plano de Turma, 8.º A, 2017/2018. Espólio do Agrupamento de Castro Marim*. Castro Marim.
- Agrupamento de Escolas de Castro Marim. (2015). *Projeto Educativo: Agrupamento de Escolas de Castro Marim. Espólio do Agrupamento de Castro Marim*. Castro Marim.
- Agrupamento de Escolas de Castro Marim. (2014). *Regulamento Interno: Agrupamento de Escolas de Castro Marim. Espólio do Agrupamento de Castro Marim*. Castro Marim.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* in *Cadernos de Formação de Professores*, N.º 1, pp. 21-30. Porto: Porto Editora
- Albers, J. (2014). *La interacción del color*. Madrid: Alianza Forma (1ª ed.: 1963. Yale University
- Alves, Mª Jorge Mendes Morão (2005). *Arte, Currículo e Avaliação – A avaliação dos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Dissertação de mestrado*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia. Acedido em 20 Novembro de 2017, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6218/1/TESE%20DE%20MESTRADO.pdf>.
- Alves, R. (2000). *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 4. ed. São Paulo: Loyola.
- Arnheim, Rudolf. (1966). *Arte y Percepción Visual*. Barcelona: Alianza Forma.

- Arnheim, Rudolf.(1971). *El Pensamiento Visual*. Buenos Aires. Paidós.
- Baal-Teshuva, J.,(2003). *Rothko*, Barcelona, España: Edit. Taschen.
- Ball, P, (2001). *La invención del color* Madrid, España: Turner Ediciones.
- Bamford, Anne (2007). *Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural*. Comunicação apresentada na Conferência Nacional de Educação Artística, Casa da Música, Porto. Acedido em 20 de Junho de 2018 em <http://www.educacaoartistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Confer%C3%A7%C3%A3oAnne%20Bamford,%20Portugues.pdf>.
- Bauman. Z (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Belver, Manuel Hernández (2002). *Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil. Arte, Individuo y Sociedad*. Pp. 9-43. Acedido em 16 de Outubro de 2018 em <http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS0202110009A.PDF>
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora.
- Boutinet, Jean Pierre (2002). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caiadas, D. A. S. (2012). *Pedagogia por projetos em Educação Visual*. Relatório final apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo e Secundário, Aveiro. Acedido em 30 de Junho de 2018 em <https://ria.ua.pt/handle/10773/10981>
- Campbell, A. F. (1983). *Organise your English*. London: Hodder and Stoughton.
- Calvo, I., (2008). *Teoría de los colores, Proyecta color*. Acedido em 19 de Junho de 2018 em <http://www.proyectacolor.cl/teoria-de-los-colores/el-color-es-luz/>.
- Cardoso, Marilene da Silva (2004). *Aspetos Históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva*. (pp.15-26). Porto Alegre: Edipucrs. Acedido em Abril de 2018 em http://books.google.pt/books?id=fwc62sl_8VcC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false
- Cardoso, M. de F. e Silva, M. de F. & Bastos, P. A. (2002). *Educação pela Arte*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Carrol, Lewis (1994). *Aventuras de Alice/ No País das Maravilhas/ Através do espelho e o que Alice encontrou lá, e outros textos*. Rio de Janeiro: Editora Fontana.

- Cortesão, L.; Leite, C.; Pacheco, J. A. (2001). *Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Cunha, M. I. (1999). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus.
- Currículo Nacional do Ensino Básico [CNEB] (2001). *Ajustamentos do Programa de Educação Visual 3º Ciclo* Ministério da Educação Departamento de educação Básica. Acedido a 10 Novembro, 2016 de CNEB em www.dge.mec.pt
- Dewey, J. (1959). *Como Pensamos - como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dicionário da Língua Portuguesa (2016). Porto: Porto Editora.
- Dominguez Chillón, G. (2000). *Proyecto de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La muralla.
- Dondis, Donis A. (1997). *Sintaxe da linguagem visual*, 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Efland, Arthur (2004). *Las artes y la cognición: un argumento cognitivo a favor de las artes*. In *Arte y Cognición: la interacción de las artes visuales en el curriculum*. (pp. 211-230). Barcelona: Octaedro.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona : Paidós Educador.
- Eisner, E. (2001). *El Arte y la Creación de la Mente*, Barcelona, Paidós Educador.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la Educacion de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação*. Currículo sem fronteiras, V.8, nº2, 5-17.
- Eisner, E. (2009). *Estrutura e mágica no ensino da arte*. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, D., Ramos do Ó, J., Ferreira, M., Marto, A., Paz, A., & Travassos, A. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico: Relatório final*. Ministério da Educação. Acedido em 15 de setembro de 2018 em www.meloteca.com/pdf/pdf-estudo-de-avaliacao-do-ensinoartistico.pdf
- Ferrer, E., (2007). *Los lenguajes del color*, México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Flam, jack D. (1973). *Matisse on Arte*, p. 32. London: Phaidon.
- Freire, Paulo (1977). *Acção cultural para a liberdade*. 2ª ed.(1ª edición: 1975). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., Fagundez, A.(1985). *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra .
- Gilabert, Pérez Eduardo (2002), *El color en las artes*. Valencia: Editorial UPV.

- Goethe, W., (1991). *Teoría de los colores*. Valencia, España: Colegio Oficial de arquitectos.
- Gonçalves, L. (2001). *Sem título*. in *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspetivas sobre Ensino Artístico*. Atas do Seminário. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.
- Hardman, M. (2012) *The Brain-Targeted Teaching® Model for 21st-Century Schools Reading Companion and Study Guide*, Carlifónia, Corwin, acedido em 11 de Abril de 2017 em <http://www.braintargetedteaching.org/Media/Study%20Guide%20BTT%20for%2021st%20Century%20Schools.%20Corwin.pdf>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hegel, G.W.F. (1992). *Fenomenologia do Espírito*. Trad. Paulo Meneses com a colaboração de Karl-Hetnz Efken, Parte I, ed. Vozes, Petrópolis.
- Heller, Eva. (2012) *A Psicologia das Cores: Como as cores afetam a emoção e a razão*. São Paulo: Editora Gustavo Gili.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e Mudança na educação: Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed
- Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2002). *La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual*, nº39, 11-16. Barcelona: In Imaginar
- Hernández, F. (2007). *Espigadoras de la Cultura Visual. Outra narrativa para la educación de la artes*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F., & Ventura, M. (2008). *La organización de curriculum por proyectos de trabajo, El conocimiento es un calidoscópio*. Barcelona: Octaedro.
- Itten, J., 1983 – *Le Dessien et la Forme*. Dessain & Tolra.
- Itten, J., (1999). *Art de la Couleur* - Edition abrégée. Paris. Larousse- Bordas/her.
- Kandinsky, W., (2012). *De Lo espiritual en el arte*. Buenos Aires, Argentina: Edit. Paidós.
- Kandinsky, W. (1987). *Do Espiritual na Arte*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project Method*. *Teachers College Record*. Acedido em 20 de Abril de 2017 em: <http://escolanova.net/texts/Projetos/kilpatrick-projects0.htm>.

- Knoll, M. (1997). *The project method: its vocational education origin and international development*. Acedido o dia 2 de Outubro de 2018 em <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re>.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lessard-Hébert, M., Govette, G., Boudin, G. (1994), *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget (trad.).
- Lowenfeld Viktor- Brittain Lambert (1980). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Madrid. Kapesz.
- Lowenfeld, Viktor, & Brittain W. Lambert. (1970). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou. (Tradução do original em inglês *Creative and mental Growth*).
- Lüdke, Menga e André, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU- Editora Pedagógica e Universitária.
- Matheus, M. C. C.; Fustinoni, S. M. (2006). *Pesquisa Qualitativa em Enfermagem*. São Paulo, Livraria Paulista Editora.
- Ministério da Educação [ME] (2018), *Aprendizagens Essenciais, Ensino Básico 3º Ciclo*. Acedido em 22 de Julho de 2018 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_visual_3c_ff.pdf.
- Ministério da Educação [ME] (2001) *Lei de bases do sistema educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2001), *Departamento de educação Básica. Ajustamentos do Programa de Educação Visual 3º Ciclo*,
- Ministério da Educação [ME] (2001), *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico 3º Ciclo – volume I* (pp 223-238).
- Mateus, M.N. E. (1995). *Área-Escola, Educação Ambiental e Pedagógicas Inovadoras. Tese de Mestrado em Extensão e Desenvolvimento Rural*: Vila Real: UTAD.
- Misukami, M.G.N. (1986). *Ensino, as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Motta, L (2016) *La imagen y su función didáctica en la educación artística*, em Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación Nº 56, Março, 2016.
- Muga, Henrique António (2009). *Paradigma da luz na percepção e na arte*. Acedido em 13 de Novembro de 2017 em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0504.pdf>.

- Navas, M. (2015). *El color como recurso expresivo: Análisis de las series de televisión Mad Men y Breaking Bad*. Relatório final apresentado UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN, cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR, Madrid. Acedido em 20 de Agosto de 2018 em <https://eprints.ucm.es/38067/1/T37356.pdf>
- Oliveira, M. M. D. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Oliveira, P. R. (2004). *Currículos de Matemática: do programa ao projeto*. Tese de Doutoramento. São Paulo: Faculdade de Educação, USP.
- Organización De Estados Iberoamericanos Para La Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). 2021 Metas Educativas: La Educación que queremos para la Generación de las Bicentenarios, Capítulo 7, 256-258, acedido em 9 de Abril de 2017, <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>.
- Palacios, Lurdes (2006). *El valor del arte en el proceso educativo, REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios (46)*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes,. Acedido em 15 de Abril 2017, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004607>.
- Parramon, José María (1993). *El gran libro del color*, p. 52.. ED: Barcelona: Parramón,
- Peter r J. Hayten, (1976) *El color en las artes*, 3a. ed. Barcelona: L.E.D.A, p. 6, ISBN 8470950045. (tradução livre)
- Piaget, J. (1936). *La Naissance de L'Intelligence chez L Enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé,. [O Nascimento da Inteligência na Criança. Rio de Janeiro: Zahar,1970].
- Piaget, J. (1937). *La Construction du Réel chez L Enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé, [A Construção do Real na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1970].
- Rabkin, N., & Redmod, R. (2004). *Putting the Arts in the picture: reforming educativo in the 21st century*. Chicago: Columbia College.
- Read, H. (1963). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Restrepo, M., (1990). *La semiótica de Charles Pierce*. Vol 9, n.º6. Paris: Revista Javeriana, Rincón, D. (2016) *El Trabajo por Proyectos. Posibilidades artísticas y de mejora en Educación Infantil*. Monografía, Universidad de Zaragoza
- Rodríguez Espinar, S (1986). *Proyecto Docente e Investigador. Memoria para la cátedra de Orientación educativa*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Schiffman, Harvey Richard (2005). *Sensação e Percepção*. (pp. 235-256). Editorial, 5.º ed. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Sequeira, M. (2004). *Metodologia do Ensino das Ciências no Contexto Ciência-TecnologiaSociedade*, in L. Leite (org.). *Metodologia do Ensino das Ciências. Evolução e tendências nos últimos 25 anos*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Silva, Tomaz Tadeu (2003). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Stake, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. - Madrid : Morata.
- Steinberg, S. R. & Kincheloe, J. L. (2001). Domínguez *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Taboad,a José Antonio (2015). *De la teoría de los colores de Goethe a la interacción del color de Albers*. Revista expresión gráfica arquitectónica, expresión. Acedido em 22 de setembro de 2018 em <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/76232/3703-12908-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Torres, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad. El currículum integrado*. Madrid, Morata.
- Tuckman, Bruce (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (1998). *Educação Um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Lisboa. [UNESCO]. Acedido em 12 de Setembro de 2018 em <https://www.unescoportugal.mne.pt/>
- Unesco (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa. [UNESCO]. Acedido em 12 de Setembro de 2018 em <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas>
- Unesco Portugal (s.d.). *Aprendizagem ao longo da vida*. [UNESCO]. Acedido em 12 de Setembro de 2018 em <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/aprendizagem-ao-longo-da-vida,>.
- Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis*. Universidade de Aveiro.
- VVAA (1996): *Los proyectos de trabajo, tema del mes en Cuadernos de Pedagogía* nY 243, págs. 48-91.

- Wright, A. (1995). *The Beginner's Guide to Colour Psychology*. London: Kyle Cathie Limited.
- Wright, E. L. (2006), *A Cosmology Calculator for the World Wide Web*, AA (Department of Astronomy, University of California, Los Angeles, The Publications of the Astronomical Society of the Pacific, Volume 118, Issue 850, 1711-1715, acedido em 4 de Abril de 2017 em <http://adsabs.harvard.edu/abs/2006PASP..118.1711W>.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei Nº 46/1986 de 14 de outubro. Diário da Republica n.º 237 - I Série. Lei de Bases do Sistema Educativo - Ministério da Educação (ME).
- Decreto-Lei n.º 6/2001. Diário da Republica n.º 15 de 18 de janeiro - I Série – A. Aprova a reorganização curricular do ensino básico - Ministério da Educação (ME).
- Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. Diário da Republica n.º 166 - I Série - A. Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo - Ministério da Educação (ME).
- Despacho normativo n.º 9590/99 de 14 de maio. Diário da Republica - II Série. - Gestão Flexível do Currículo do Ensino Básico - Secretaria de Estado da Educação e Inovação(SEEI).
- Despacho normativo n.º 1/ 2005. Diário da República n.º 3 de 5 de janeiro - I Série - B. Enquadramento da avaliação - Ministério da Educação (ME).
- Decreto-Lei nº 75/2008 – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – Ministério da Educação (ME).

Bibliografias indiretas

- Areal, Z. (2002) *Visualmente 7|8|9 Educação Visual, Livro do professor* . Porto: Areal Editores.
- Arends, R.(1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Afonso, Natércio (2005). Estratégias de investigação. In *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. (pp.62-85). Lisboa: ASA Editores.

- Alves, M^a Jorge Mendes Morão (2005). Arte, Currículo e Avaliação – A avaliação dos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia. Acedido em 11 de Abril de 2018 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6218/1/TESE%20DE%20MESTRADO.pdf>
- Bamford, Anne (2007, Outubro). Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural. Comunicação apresentada na Conferência Nacional de Educação Artística, Casa da Música, Porto. Acedido em 2 de Março de 2018 em <http://www.educacaoartistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Confer%C3%Aancia%20Anne%20Bamford,%20Portugues.pdf>
- Bell, Judith (2008). Como realizar um projecto de investigação. (4ª ed.) Lisboa: Gradiva.
- Bernardo, A (2015) ¿Cómo percibimos los colores?, Hipertextual, Acedido em 1 de Agosto de 2018 em <http://www.hipertextual.com/2015/02/color-del-vestido>
- Celdrán, H. (2013) Johannes Itten y Paul Klee, dos pintores obsesionados por entender la mística del color, 20 minutos. Acedido em 2 Agosto de 2018 em www.20minutos.es/noticia/1688431/0/Johannes-Itten/paulklee/pintura-exposición
- Coletto, Daniela Cristina (2010). A Importância da Arte para a formação da Criança. Revista Conteúdo, Capivari. nº3, 137-152. Acedido em 20 de março de 2018 <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34>
- Cortesão, L.; Leite, C.; Pacheco, J. A. (2001). Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante? Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1992). Os diferentes tipos de entrevista. In O inquérito: teoria e prática. (pp.89-109). Oeiras: Celta.
- Hernández, Fernando (2002). *La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual*. In Imaginar, nº39, 11-16.
- Lencastre, José Alberto (2004). *Ensino/aprendizagem da representação do espaço pela imagem e pela arte*. In Formar, nº20, 58-66. Acedido em 16 de Agosto de 2018 em http://investigacao.ipiaget.org/edutec/ficheiros/4_ENSINO_APRENDIZAGEM_P_ELA_IMAGEM_Arte_inFORMAR2004.pdf .

- Lencastre, José Alberto & CHAVES, José Henrique (2003). A imagem artística como mediadora da aprendizagem. In Dias, P. & Freitas, C. (org). Actas da III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2003 - 5º Simpósio Internacional em Informática Educativa – 5º SIIE. Braga: Universidade do Minho. 403-414.. Acedido em 16 de Agosto de 2018 em: http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/jalencastre/2_A_IMAGEM_ARTISTICA_COM_O_MEDIADORA_APRENDIZAGEM_challenges2003.pdf .
- Marcus, G. (1976). A Color System for Artists. Leonardo, 9. pp48 – 51
- Marín, V. (2003) *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson Educación,
- Newton, I. (1952). *Optiks*. New York, London: W. W. Norton & Company
- Perez, A., (2010) *Los colores de Kandinsky, Otra forma de mirar* , Acedido em 4 de Agosto de 2018 em <http://www.antonioperezrio.wordpress.com/2010/06/28/los-coloressegunkandinsky/>
- Portal, F. (2001). *A Simbologia das Cores*. Lisboa: Hugin Editores, Lda.
- Quivy, Raymond (1992). *Panorama dos principais métodos de recolha da informação. In Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (pp.186-232). Lisboa: Gradiva.
- Reis, Ricardo Jorge (2007). *Arte Pública como Recurso Educativo: Contributos para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes.
- Rocha, M. Margarida S. (2001). *Educação em arte - concepções e práticas: um estudo sobre o acto educativo de professores do 2º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia. Acedido em 18 de Novembro de 2017 em: http://run.unl.pt/bitstream/10362/325/1/rocha_2001.pdf
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.
- Santos, Silvia Spagnol Simi dos (2009). *Semiótica e Geltalt: metodologias para análise de imagens visuais*. Santa Catarina: Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNOESC Campus de Joaçaba. Trabalho apresentado no X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul. Acedido 2m 2 deAgsto de 2018 em www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2009/resumos/R16-0177-1.pdf

Fontes da Internet

Acedido em 29 de Agosto de 2018 em: <https://www.infoescola.com/visao/globo-ocular/>

Acedido em 29 de Agosto de 2018 em:
http://www2.ibb.unesp.br/Museu_Escola/2_qualidade_vida_humana/Museu2_qualidade_corpo_sensorial_visao2.htm

Acedido em 30 de Agosto de 2018 em: https://e-escola.com.br/Ensino-Fisica/espectroscopia_dispersaodaluz.htm, adaptação da imagem e reprodução em Photoshop.

Acedido em 29 de Agosto de 2018 em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_de_cores_de_Munsell.

Dora Isabel Martins Pereira

Projeto Banco de Arte Europeia: Uma intervenção pictórica no espaço escolar com uma turma do 8º ano

Apêndices

Índice de Apêndices

Apêndice I – Questionário I [Diagnóstico].....	iii
Apêndice II – Questionário II.....	iv
Apêndice III – Questionário III.....	v
Apêndice IV – Questionário IV	vii
Apêndice V – Cronograma Investigação/ prática pedagógica / produto final	viii
Apêndice VI – Escola sede do Agrupamento de Escolas e Castro Marim	ix
Apêndice VII – Cronograma de elaboração, definição de objetivos e competências.....	x
Apêndice VIII – Turma 8.ªA	xi
Apêndice IX – Número de Alunos 8.ªA.....	xii
Apêndice X– Planificação Trimestral [Educação Visual – 8.º A]	i
Apêndice XI – Registo de observação direta [suporte papel]	i
Apêndice XII – Registo de observação direta [suporte digital OneNote].....	ii
Apêndice XIII – Perspetiva axonométrica	iii
Apêndice XIV – Teóricos da Cor – trabalho de pesquisa e apresentação	v
Apêndice XVI– Pintores Europeus – trabalho de pesquisa e apresentação.....	vi
Apêndice XVII – Plano Anual de Atividades – Clube Europeu	vii
Apêndice XVIII – Portefólio virtual dos alunos do 8.º A.....	viii
Apêndice XIX – Diagrama da interligação de trabalhos envolvidos no projeto	ix
Apêndice XX– Cronograma.....	i
Apêndice XXI– Exercícios da Cor – Exploração aditiva da cor pigmento [técnica de pastel de óleo]	i
Apêndice XXII – Exercício Autorretrato	ii
Apêndice XXIII– Bancos de betão.....	iv
Apêndice XXIV – Estudo bidimensional do banco.....	v
Apêndice XXV – Execução da pintura no banco	vi
Apêndice XXVI – Conclusão.....	viii
Apêndice XXVII – Inauguração do trabalho final.....	x
Apêndice XXV – Composição Literária -[Autorretrato]	xi
Apêndice XXVI – Ficha de auto e heteroavaliação	xii
Apêndice XXVII– Ficha de auto e heteroavaliação	xiii
Apêndice XXVIII – Plataforma partilhada e registos de avaliação Onenote (Microsoft)	xiv
Apêndice XXIX - Grelha de avaliação por período letivo.....	xvii
Apêndice XXX - Cronograma de questionários e atividades	xviii

Apêndice I – Questionário I [Diagnóstico]

Questionário – Diagnóstico

Como professora estagiária/investigadora no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais do 3.º ciclo e secundário, ministrado pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia, protocolado com o Agrupamento de Escolas de Castro Marim, sob a orientação da professora cooperante Maria Cristina Serote. Com este projeto deu-se início a investigação de reflexão intercultural e cultural, com aplicação plástica.



- 1- Qual a tua Nacionalidade? _____
- 2- Tens dupla nacionalidade? _____
- 3- No teu agregado familiar consta algum membro de outra nacionalidade que não seja a portuguesa? _____
- 4- Consideras esta localidade diversificada culturalmente, justifica a tu resposta. _____
- 5- Onde obténs informação das atividades culturais na tua localidade? _____
- 6- Onde obténs informação das atividades culturais fora da tua localidade? _____
- 7- Consideras a imagens a imagem fonte de informação, sim ou não? _____

8- Como qualificas as imagens comparativamente às palavras e a conteúdos literários.	Bastante mais importante	Muito importante	Pouco importante	Nada importante

- 9- Consideras que uma imagem pode demonstra sentimentos, sim ou não? _____
- 10- Achas que a cor tem um papel importante na escolhas das tuas imagens? Sim ou não, justifica a tua resposta. _____

Obrigada,

A mestrandia / UL / Dora Pereira

Apêndice II – Questionário II

Avaliação do desempenho

Unidade - Cor (teoria da cor, autorretrato, pintores europeus, projeto banco e publicidade)

1- A cor é uma das principais características do mundo que nos rodeia. É um elemento expressivo e simbólico, de fundamental importância. Concordas com esta afirmação? Sim ou Não.

2 - Consideras que a utilização da cor na disciplina de Educação Visual:	Bastante	Muito	Pouco	Nada
2.1 - Ajuda a compreender as formas;				
2.2 - Ajuda a compreender a relação entre as formas;				
2.3 - Facilita a observação dos volumes;				
2.4 - Clarifica a identificação dos diferentes valores de claro/escuro;				
2.5 - Facilita a compreensão da noção de espaço e profundidade;				
2.6 - Ajuda a compreender o efeito da luz refletida nos objetos;				
2.7 - Facilita a representação do real;				
2.8 - Facilita a comunicação;				
2.9 - Facilita a interpretação do quotidiano.				

3- Nesta unidade de ensino, quais foram os aspetos mais positivos para a tua aprendizagem?

4- Durante este período de trabalho, quais foram os itens novos que aprendeste?

5- Se tivesses que sugerir alterações para tornar a disciplina de Educação Visual mais produtiva, quais seriam as tuas sugestões?

Obrigada,

A mestrandia / UL / Dora Pereira



Apêndice III – Questionário III

Autorretrato

Questionário a realizar ao professor de Português

1- Como teve conhecimento do projeto realizado na aula de Educação Visual?

Quanto ao projeto realizado na aula de Educação Visual, tive conhecimento dele através dos alunos nas aulas de Português sobre a temática, e , posteriormente, na reunião de Conselho de Turma.

2- O que conduziu a realizar uma articulação com a Disciplina de Educação Visual, no que concerne ao exercício de autorretrato realizado pelos alunos da turma 8.º A?

Tendo em atenção a produção em Educação Visual de autorretratos, nada melhor de que propor a sua utilização para ilustrar os textos individuais/ autorretratos, os quais irão, posteriormente, ser utilizados como ponto introdutório dos seus “portfólios”.

3- A importância da cor no exercício do autorretrato, foi relevante para a realização do trabalho proposto, na disciplina de Português?

A “ilustração” produzida em Educação Visual (o traço, a cor, entre outros) esteve sempre na base do texto individualmente escrito e aconselhado a produzir.

4- Os alunos conseguiram descrever satisfatoriamente, a sua personalidade, nas composições literárias?

A maioria dos alunos conseguiu satisfatoriamente “desenhar” a globalidade da sua personalidade, nas composições literárias. Alguns conseguiram delinear especificidades da imagem de si próprio (forma e aspeto), e, até esboçar a expressão de condições emocionais ou de sentimentos instantaneamente vivenciados.

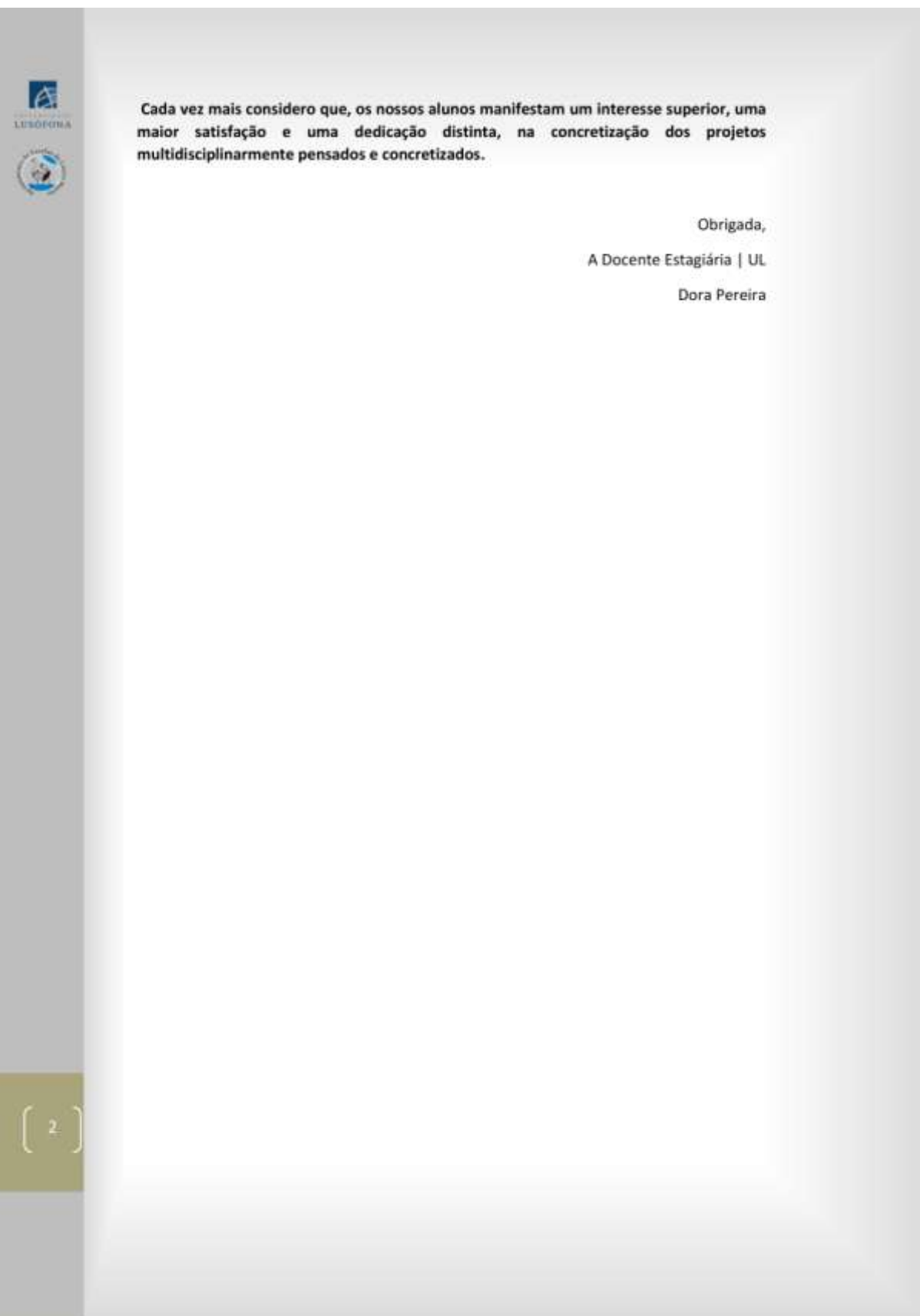
5- As artes desempenham um papel importante no desenvolvimento intelectual dos alunos. Se concorda, explique porquê?

As artes como atividade humana aliada a demonstrações de índole diversificada, partindo de emoções, ideias, perceções... desempenha, sem dúvida alguma, uma papel primordial no desenvolvimento intelectual dos alunos.

Não é por acaso que a literatura, ao longo dos séculos e ainda hoje em dia, andou e anda sempre de mãos dadas com a pintura, a arquitetura, a escultura, a música, o cinema...

O Ler, o escrever... projetam todo e qualquer ser humano para o conhecimento e compreensão constante de mundos e ideias.

6- Os alunos demonstraram interesse e satisfação na realização dos exercícios, nas diferentes disciplinas?



Apêndice IV – Questionário IV

Projeto Pintura dos bancos – Pintores Europeus

Avaliação do desempenho

Aluno _____ n.º _____ turma _____

1- Consideras importante a aplicação de diferentes áreas de estudo para a realização de qualquer projeto. Tendo como exemplo o estudo da perspetiva axonométrica, da teoria da cor, etc, na realização da pintura do banco.

Consideras que a utilização da cor no projeto do banco, facilitou:	Bastante	Muito	Pouco	Nada
a escolher o pintor europeu;				
a compreender a forma;				
a observação do volume;				
a representação da obra do pintor escolhido, no banco				

2- Nesta unidade de ensino, utilizaste a cor de uma maneira mais personalizada, ou seja utilizaste a cor apresentada pelo pintor ou alteraste a cor conforme o teu gosto?

3- Achas que a cor influencia a personalidade de um indivíduo?

4- Se tivesses que sugerir alterações para tornar o projeto do banco mais interessante, quais seriam as tuas sugestões?

Obrigada,

A mestrandia | UL

Dora Pereira



Apêndice V – Cronograma Investigação/ prática pedagógica / produto final

CRONOGRAMA		Agrupamento de Escolas de Castro Marim															
Projeto "Banco de Arte Europeia" – pintura dos bancos da escola		Escola Básica de Castro Marim (244802) E.B. 2/3 de Alentejo EB 2/3 de Castro Marim EB 2 de Odemira															
Investigação/ prática pedagógica /produto final		Ano Letivo 2017 /2018															
Escola	Escola Básica de Castro Marim	Ano	8º	Turma	A	Área Curricular / Disciplina											Educação Visual
		Outubro		Novembro		Dezembro		Janeiro		Março		Abril		Maio		Junho	
		3	26	10	23	30	7	14	21	28	4	11	18	25	1	8	15
1	Observação em contexto de sala de aula e análise da comunidade escolar numa primeira observação																
2	Aplicação do Questionário I - Diagnóstico																
3	Proposta de trabalho - Teóricas de cor (com base nos dados de observação)																
4	Apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos - paradigma da cor: observação, avaliação, reflexão																
5	Aula expositiva Teoria da cor: Pigmentos																
6	Cor e imagem: Observação, avaliação, reflexão																

CRONOGRAMA		Agrupamento de Escolas de Castro Marim															
		Escola Básica de Castro Marim (244802) E.B. 2/3 de Alentejo EB 2/3 de Castro Marim EB 2 de Odemira															
		Outubro		Novembro		Dezembro		Janeiro		Março		Abril		Maio		Junho	
		3	26	10	23	30	7	14	21	28	4	11	18	25	1	8	15
7	Proposta de trabalho: retratos e variações de cor																
8	Reunião com o professor da disciplina de Português																
9	Aplicação do Questionário II																
10	Observação de dados, avaliação, reflexão e desenvolvimento de estratégias																
11	Proposta de trabalho - pintores europeus (selecção de informação por parte dos alunos)																
12	Apresentação da proposta do trabalho pintores Europeus (por parte dos alunos)																
13	Intervenção expositiva relativamente ao conceito de pintores ocidentais																
14	Aplicação do questionário III ao professor de Português																
15	Reflexão e propostas de estratégias																
16	Escolha de um pintor europeu e desenvolvimento de uma composição visual																

CRONOGRAMA

Agrupamento de Escolas de Castro Marim

Escola Básica de Castro Marim (244902) | L.O. 1/91 do Alentejo | OE 1/01 de Castro Marim | OE 2 de Odorico

		Outubro		Novembro			Dezembro		Janeiro		Fevereiro		Março		Abril		Maio		Junho	
		2	26	16	23	30	7	14	21	28	5	12	19	26	3	10	17	24	31	7
17	Planificação e esboço das pinturas dos bancos																			
18	Pintura dos bancos																			
19	Arquitetura e património																			
20	Aplicação do Questionário IV																			
21	Apresentação do trabalho final à comunidade escolar																			

Professora Dora Pereira

REPÚBLICA
PORTUGUESA

2024

Página 2/ 2

Apêndice VI – Escola sede do Agrupamento de Escolas e Castro Marim

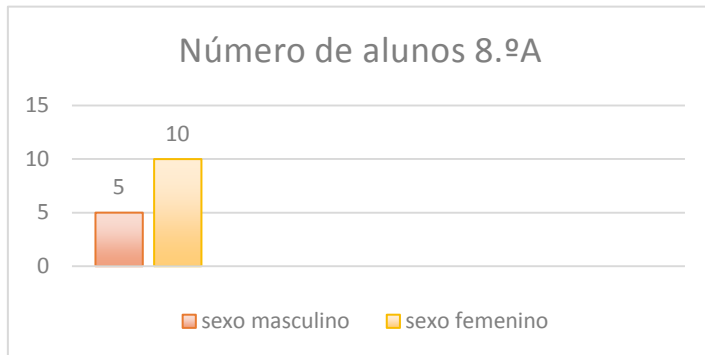


		Outubro					Novembro					Dezembro					Janeiro					Fevereiro					Março					Abril					Maio					Junho																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

Apêndice VIII – Turma 8.ªA



Apêndice IX – Número de Alunos 8.ºA



Apêndice X– Planificação Trimestral [Educação Visual – 8.º A]

Planificação Trimestral

Agrupamento de Escolas de Castro Marim



Escola Básica de Castro Marim (346862) | E.B. 1/J de Altura | EB 1/J de Castro Marim | EB 1 de Odeleite

Ano Letivo 2017 /2018

1º Período

Escola	Escola Básica de Castro Marim	Ano	8º	Turma	A	Área Curricular / Disciplina	Educação Visual
Dominios/Conteúdos	Objetivos					Metodologias	Avaliação /Instrumentos
Técnica	☐ Utilizar materiais básicos de desenho técnico para a representação e criação de formas. ☐ Conceber formas rigorosas simples, utilizando alguns dos princípios dos sistemas de projeção (projeção ortogonal: retas projetantes perpendiculares; vistas: cima e frente; o sistema europeu: vistas de frente, superior, inferior, lateral direita e esquerda, posterior; plantas; alçados; etc.). ☐ Conceber objetos/espacos de baixa complexidade, integrando elementos de cotação e de cortes no desenho (linha de cota; linha de chamada; espessuras de traço: grosso contínuo, grosso interrompido, fino contínuo, traço ponto fino; etc.).					☐ Estudo comparativo dos diversos sistemas de representação rigorosa dos objetos no espaço. ☐ Representação rigorosa de objetos em sistema europeu de projeção. ☐ Representação rigorosa de objetos em isometria, dimetria e perspectiva cavaleira	☐ Observação direta ☐ Intervenção oral na sala de aula ☐ Trabalhos geométricos realizados na aula e como trabalho de casa ☐ Auto e heteroavaliação
Técnica	☐ Compreender conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor ☐ Reconhecer a importância da luz-cor na percepção do meio envolvente ☐ Distinguir características e diferenças entre a síntese aditiva e a síntese subtrativa ☐ Dominar a aquisição de conhecimento diacrónico ☐ Aplicar e explorar elementos da comunicação visual					☐ Exposição oral baseada na visualização de imagens, sobre a teoria da cor. ☐ Estudo dos teóricos da cor baseado na apresentação de trabalhos dos alunos sobre Newton, Goethe, Itten e Munsell. ☐ Sintetização gráfica de uma imagem com base no processo de nivelamento da imagem. ☐ Construção de estudos de cor, utilizando a técnica do pastel de óleo, pondo em prática os conhecimentos adquiridos pelo estudo dos teóricos da cor.	☐ Observação direta ☐ Intervenção oral na sala de aula ☐ Exercícios práticos em sala de aula ☐ Trabalhos de casa – utilização do computador ☐ Auto e heteroavaliação
Representação	☐ Relacionar elementos da organização da forma ☐ Perceber a noção de composição ☐ Dominar tipologias de representação bidimensional.						

M.0.06 – Planificação

Planificação Trimestral

Agrupamento de Escolas de Castro Marim

Escola Básica de Castro Marim (344862) | E.B.1/JI de Altura | EB 1/JI de Castro Marim | EB 1 de Odeleite

Ano Letivo 2017 /2018

2º Período

Escola	Escola Básica de Castro Marim	Ano	8º	Turma	A	Área Curricular / Disciplina	Educação Visual
Domínios/Conteúdos	Objetivos				Metodologias		Avaliação /Instrumentos
Discurso	☐ Aplicar e explorar elementos da comunicação visual. ☐ Decompor uma curta-metragem ou um anúncio televisivo português (elementos; espaços; story-board; etc.). ☐ Desenvolver ações orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória. ☐ Desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.				☐ Visionamento do filme <i>Edward Scissorhands</i> , de Tim Burton. ☐ Abordagem de alguns aspetos da linguagem cinematográfica ☐ Arte matéria – abordagem desta corrente artística através da pesquisa e visionamento de obras de arte. Observação e comentário das obras. ☐ Interpretação plástica do filme utilizando a expressividade e técnica observada na arte matéria.		☐ Observação direta ☐ Intervenção oral na sala de aula ☐ Trabalhos plásticos realizados ☐ Memória descritiva do trabalho ☐ Apresentação oral da produção plástica ☐ Auto e heteroavaliação
Representação	☐ Conhecer elementos de expressão e de composição da forma. ☐ Explorar a textura, identificando-a em espaços ou produtos (rugosa, lisa, brilhante, baça, áspera, macia, tácteis, artificiais, visuais). Aplicar e explorar elementos da comunicação visual ☐ Relacionar elementos da organização da forma ☐ Perceber a noção de composição ☐ Dominar tipologias de representação bidimensional. ☐ Identificar e analisar elementos formais em diferentes produções plásticas. ☐ Decompor um objeto simples, identificando os seus constituintes formais (forma, geometria, estrutura, materiais, etc.).				☐ Realização de uma memória descritiva do trabalho. ☐ Apresentação dos trabalhos e heteroavaliação dos mesmos.		
Representação	☐ Distinguir elementos de organização na análise de composições tridimensionais.				☐ Explicação oral acerca das fases da metodologia projetual – relembrar conteúdos do ano anterior –		☐ Observação direta ☐ Avaliação diagnóstica

Planificação Trimestral

Agrupamento de Escolas de Castro Marim

Escola Básica de Castro Marim (344862) | E.B.1/JI de Altura | EB 1/JI de Castro Marim | EB 1 de Odeleite

Ano Letivo 2017 /2018

3º Período

Escola	Escola Básica de Castro Marim	Ano	8º	Turma	A	Área Curricular / Disciplina	Educação Visual			
Domínios/Conteúdos	Objetivos				Metodologias		Avaliação /Instrumentos			
Técnica	☐ Manipular a síntese aditiva (luz) e síntese subtrativa (pigmentos) na combinação de cores (cores primárias e secundárias, sistema cor-luz /RGB, sistema cor-pigmento/CMYK, impressão).				☐ Continuação da realização de um projeto para a pintura de um banco de betão no jardim da escola, baseado no trabalho pictórico do artista estudado.		☐ Observação direta ☐ Trabalho plástico realizado no banco de betão. ☐ Auto e heteroavaliação			
Representação	☐ Aplicar contrastes de luz-cor em produções plásticas (claro/escuro; quente/frio; cores neutras; cores complementares; extensão; sucessivo; simultâneo).									
	☐ Perceber a noção de composição em diferentes produções plásticas (proporção, configuração, composição formal, campo retangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento).									
	☐ Distinguir elementos de organização na análise de composições bidimensionais.									
	☐ Desenvolver ações orientadas para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano.									
	☐ Desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzem a complexidade morfológica e estrutural do objeto, decifrada através de elementos como volume e espaço.									
Projeto	☐ Desenvolver um projeto de trabalho tendo como base a metodologia projetual.									



Planificação Trimestral

Agrupamento de Escolas de Castro Marim

Escola Básica de Castro Marim (344862) | E.B.1/JI de Altura | EB 1/JI de Castro Marim | EB 1 de Odeleite

Domínios/Conteúdos	Objetivos	Metodologias	Avaliação /Instrumentos
Discurso	☐ Identificar signos da comunicação visual quotidiana (significante, significado, emissor, mensagem, meio de comunicação, recetor, ruído, resultado da comunicação, código, ícone, sinal, sinalética, símbolo, logótipo, mapas, diagramas, esquemas). ☐ Demonstrar o poder das imagens que induzem a raciocínios de interpretação (imagens: visuais, olfativas, auditivas; denotação, conotação, informação, emoções intensas, impacto visual, lógica visual, metáfora visual). ☐ Interpretar a importância da imagem publicitária no quotidiano (a publicidade condiciona as escolhas, convence usando princípios éticos). ☐ Aplicar e explorar elementos da comunicação visual. ☐ Identificar áreas do design de comunicação (gráfico, corporativo ou de identidade, embalagem, editorial, publicidade, sinalética). ☐ Dominar conceitos de paginação, segundo as noções implícitas no design de comunicação (mensagem: informação, imagem, palavras, emissor, público destino; arranjo gráfico: tema, slogan, texto, imagens, grelhas, enquadramento e margens). ☐ Decompor uma curta-metragem ou um anúncio televisivo português (elementos; espaços; story-board; etc.). ☐ Dominar processos de referência e inferência no âmbito da comunicação visual. ☐ Desenvolver ações orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória.	☐ Abordagem à imagem publicitária através da visualização de cartazes e spots publicitários. ☐ Debate de ideias e análises críticas ☐ Construção de um cartaz para venda de um produto – em esboço final. ☐ Memória descritiva da conceção gráfica.	☐ Observação direta ☐ Exercícios práticos em sala de aula ☐ Intervenção oral dos alunos no debate de ideias e análise das imagens publicitárias ☐ Auto e heteroavaliação



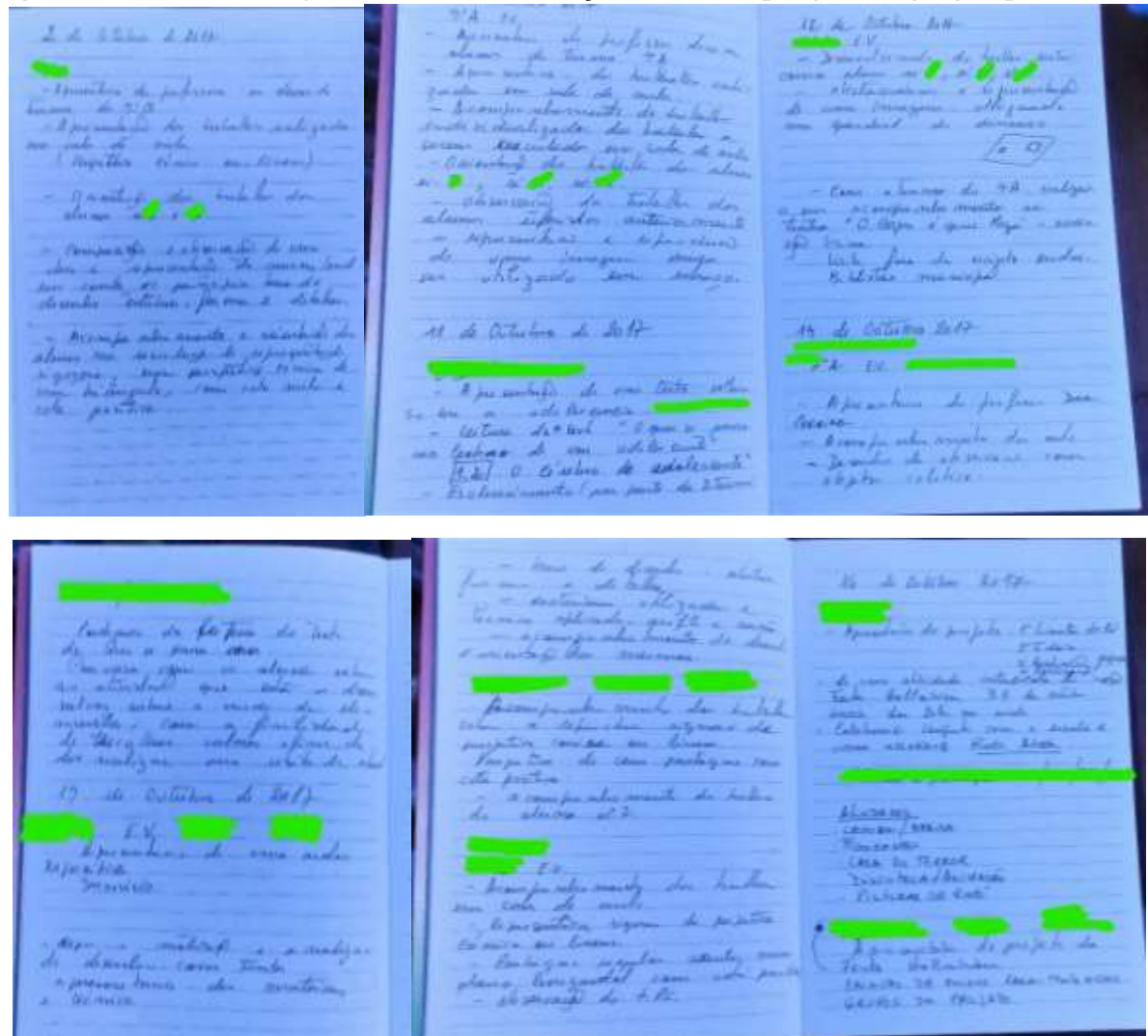
Planificação Trimestral

Agrupamento de Escolas de Castro Marim

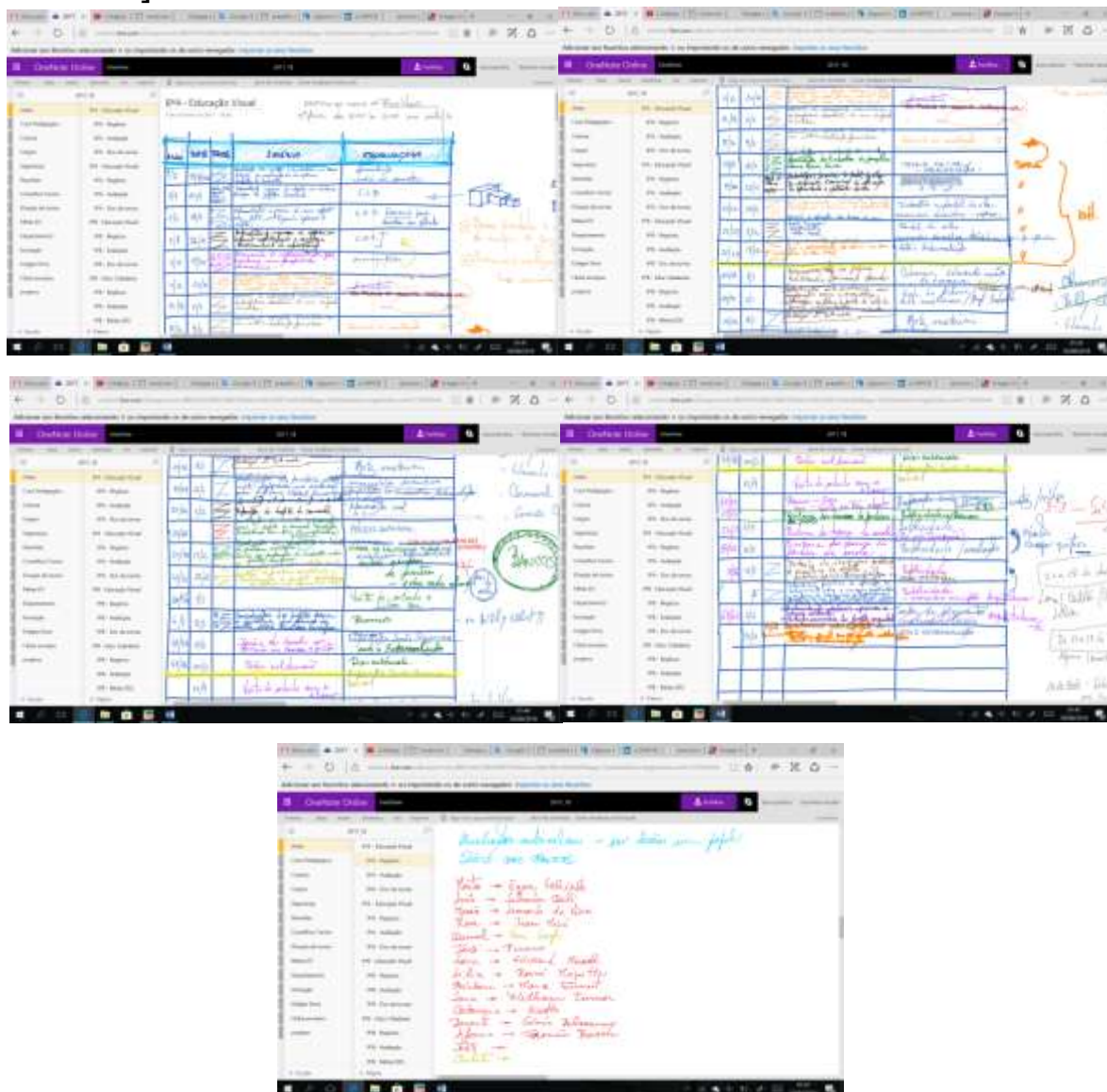
Escola Básica de Castro Marim (344862) | E.B.1/JI de Altura | EB 1/JI de Castro Marim | EB 1 de Odeleite

Domínios/Conteúdos	Objetivos	Metodologias	Avaliação /Instrumentos
	☐ Desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.		
Projeto	☐ Explorar princípios básicos da Arquitetura e da sua metodologia. ☐ Reconhecer a metodologia da arquitetura (enunciação do problema, análise do lugar, tipologia de projeto). ☐ Identificar disciplinas que integram a arquitetura (estruturas, construções, etc.). ☐ Distinguir e analisar as diversas áreas da arquitetura (paisagista, interiores, reabilitação, urbanismo). Desenvolver soluções criativas no âmbito da arquitetura, aplicando os seus princípios básicos na criação de um espaço vivencial, em articulação com áreas de interesse da escola.	☐ Visualização de obras arquitetónicas. ☐ Explanação sobre a forma de organização de um projeto arquitetónico e das disciplinas que a integram. As diversas áreas de intervenção da arquitetura.	☐ Observação direta ☐ Intervenção oral na sala de aula

Apêndice XI – Registo de observação direta [suporte papel]



Apêndice XII – Registo de observação direta [suporte digital OneNote]



Apêndice XIII – Perspetiva axonométrica

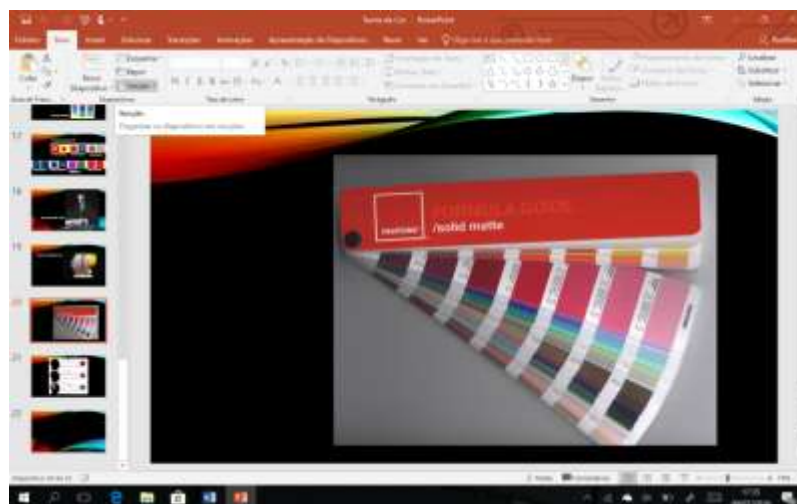
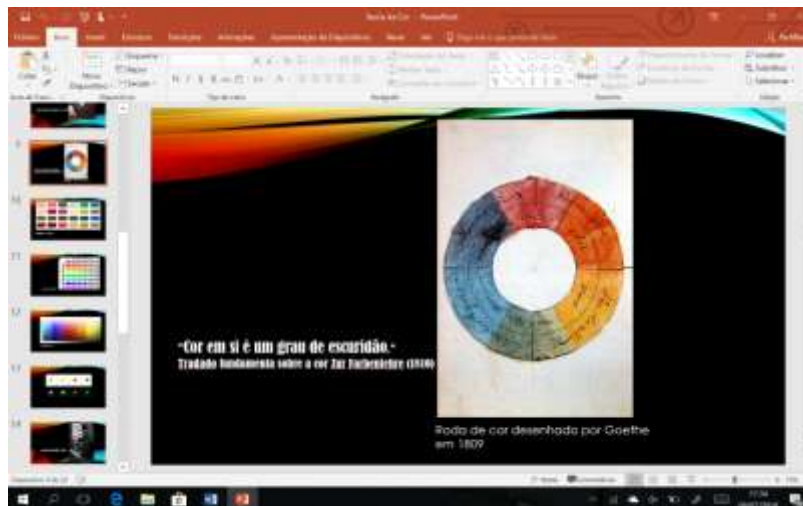


Dora Isabel Martins Pereira

Projeto Banco de Arte Europeia: Uma intervenção pictórica no espaço escolar com uma turma do 8º ano



Apêndice XIV – Teóricos da Cor – trabalho de pesquisa e apresentação



Apêndice XVI– Pintores Europeus – trabalho de pesquisa e apresentação



Agrupamento de Escolas de Castro Marim		Plano de atividades 2017/18		CLUBE EUROPEU	
Disciplinas Intervinentes	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Calend./ Horas	
Inglês TIC Educação para a Cidadania Educação Visual Espanhol Geografia Português	- Identificar as países da União Europeia. - Conhecer, com algum anterior, o seu meio e o dos outros para compreender diferentes formas de estar e de viver. - Conhecer e festejar celebrações dos países de expressão inglesa e espanhola. - Reconhecer a diversidade como uma oportunidade de aprendizagem para todos. - Conhecer universos culturais diferenciados - Compreender e aplicar a metodologia projetual na resolução de problemas. - Equilibrar visualmente o espaço visual na construção de mensagem. - Utilizar os materiais de expressão plástica para comunicar visualmente. - Promover e autostimar. - Desenvolver a criatividade e a expressividade.	-family and lifestyle(7º) "Meet The World"(7º) Conceção e realização de um projeto Organização do espaço visual Manipulação de materiais de expressão plástica - Places to visit (8º)	Dia da Higiênidade: - Apresentação de trabalhos dos alunos de último ano. Comemoração do Halloween: - Decoração do espaço escolar; - Almoço de Halloween; - Concurso de vassouras; - Concurso gastronómico; - Festa de Halloween com a realização de atividades diversas preparados pelos alunos do 9º ano. Natal: - Decoração do espaço escolar; - Decoração das salas de aulas. Carnaval: - Tema: O Cinema Encontro de Personalidades: - Alunos de nono ano encarnar personalidades da história mundial que se irão encontrar na biblioteca da escola. O público alvo serão as turmas de nono ano. Esta representação será novamente apresentada durante os dias culturais.	12 outubro 31 outubro 13-15 dezembro 9 fevereiro 6 março 22 ou 23 março	

Página 1 de 2

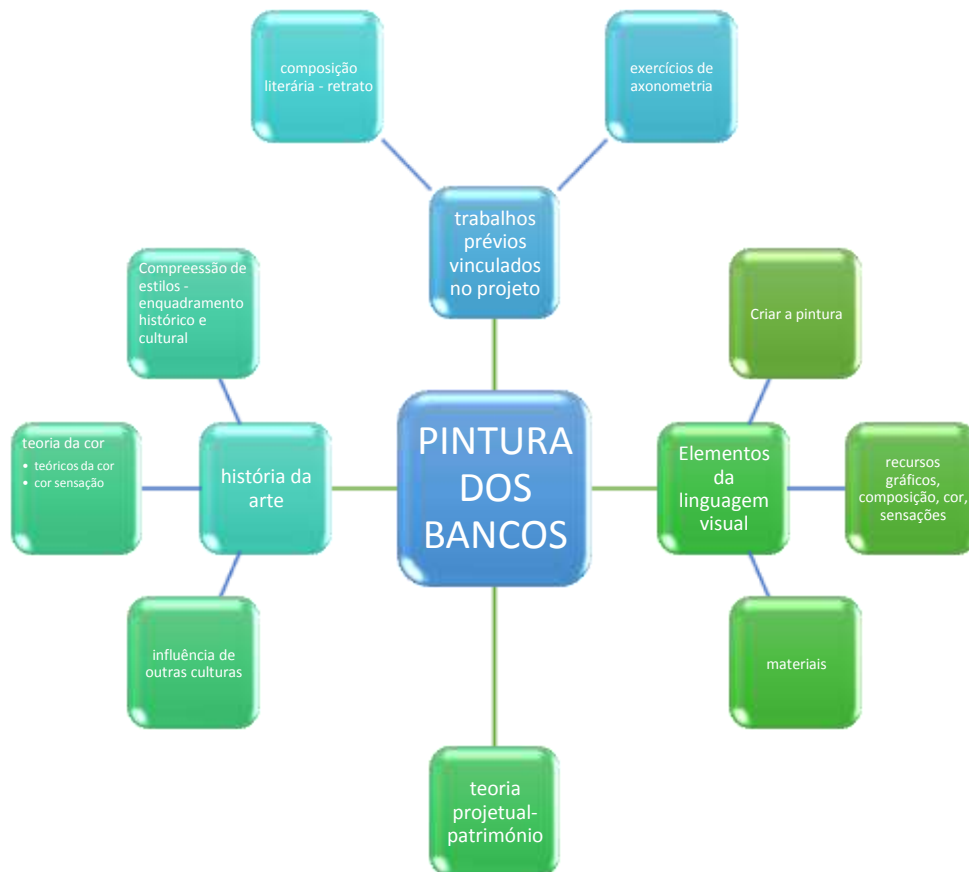
	- Fomentar o trabalho de equipa e o espírito de escola. - Apelar à participação dos encarregados de educação nas atividades e dinâmica da escola.	- A world of differences (3º)	Semana da Europa - "Europático" (almoços europeus): diversificação dos almoços no refeitório da Escola Básica de Castro Marim, alunos a cinco países europeus, fazendo a correspondência de cada um dos dias da semana a um país. Estes almoços serão acompanhados por música tradicional de cada um dos países e projeção de PowerPoint alunos a cada país elaborados pelos alunos do CEF; - Mostras gastronómicas; - Exposição de trabalhos e fotografias recolhidas durante a visita de estudo a Espanha pelos alunos de nono ano; - Projeção de filmes (Mostra de cinema europeu) no âmbito do Plano Nacional de Cinema. Dia Mundial da Diversidade Cultural - Lanche na sala de professores;	7-11 maio
				21 maio

Página 2 de 2

Apêndice XVIII – Portefólio virtual dos alunos do 8.º A



Apêndice XIX – Diagrama da interligação de trabalhos envolvidos no projeto

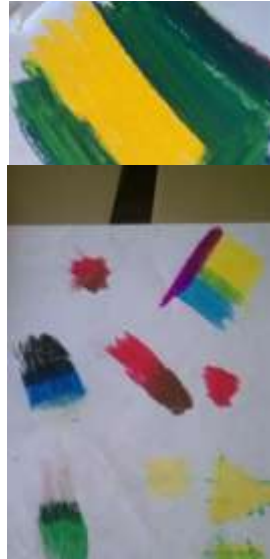
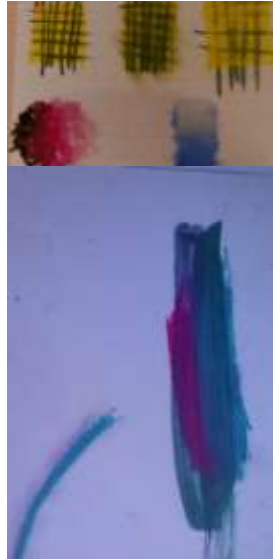


Apêndice XX– Cronograma

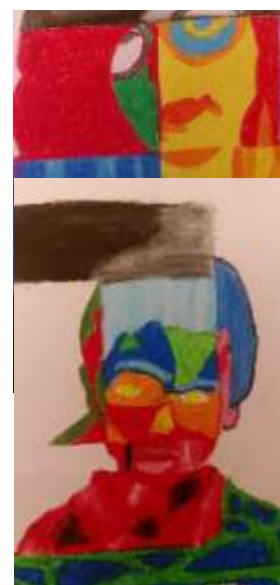
CRONOGRAMA		Agrupamento de Escolas de Castro Marim															
Projeto “Clube Europeu” – pintura dos bancos da escola		Ano Letivo 2017 /2018															
Escola	Escola Básica de Castro Marim	Ano	8º	Turma	A	Área Curricular / Disciplina										Educação Visual	
		Outubro		Novembro		Dezembro		Fevereiro		Março		Abril		Maio		Junho	
		26	16	23	30	7	14	12	22	8	15	12	3	10	17	13	17
1	Proposta de trabalho – Teóricos de cor																
2	Apresentação dos trabalho – paradigma da cor																
3	Teoria da cor																
4	Retrato e sensações da cor																
5	Proposta de trabalho – pintores europeus																
6	Projeto carnaval																
7	Apresentação da proposta do trabalho pintores Europeus																
8	Planificação e esboços das pinturas dos bancos																
9	Pintura dos bancos																
10	Arquitetura e património																

Professora Dora Pereira

Apêndice XXI– Exercícios da Cor – Exploração aditiva da cor pigmento [técnica de pastel de óleo]



Apêndice XXII – Exercício Autorretrato



Dora Isabel Martins Pereira

Projeto Banco de Arte Europeia: Uma intervenção pictórica no espaço escolar com uma turma do 8º ano



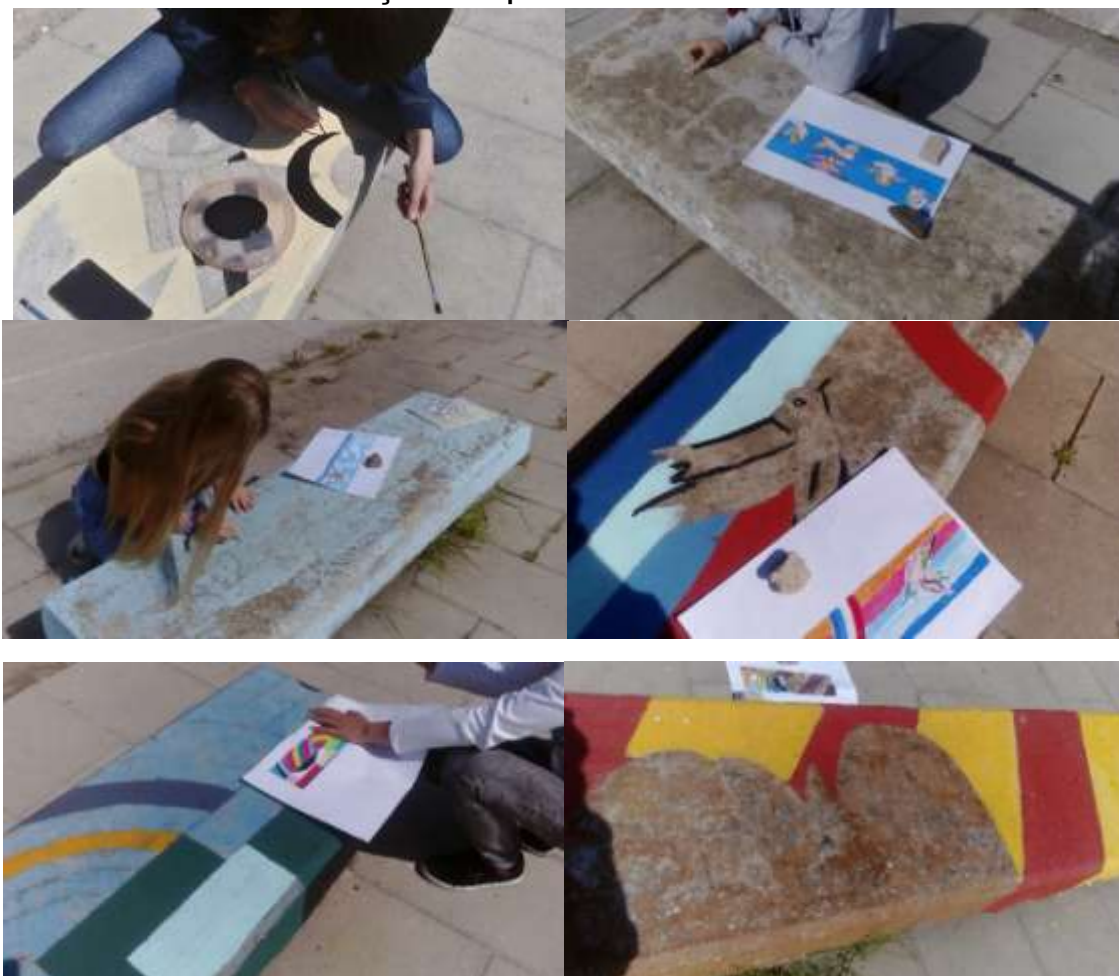
Apêndice XXIII– Bancos de betão



Apêndice XXIV – Estudo bidimensional do banco



Apêndice XXV – Execução da pintura no banco





Apêndice XXVI – Conclusão





Apêndice XXVII – Inauguração do trabalho final



Apêndice XXV – Composição Literária -[Autorretrato]

Auto retrato

Meu auto retrato, tenho 13 anos, nasci no dia 15 de setembro de 2004, sou loira, tenho cabelo loiro, olhos azuis e tenho muitas bochechas. Sou uma pessoa engraçada, bondosa, ciumenta e teimosa, detesto pessoas falsas.

Estou no 8º ano nunca chumbei, quando for para o 10º ano eu quero seguir artes que sempre foi a minha grande paixão, minha disciplina preferida é Educação Visual e disciplina que eu menos gosto é Matemática.

Tenho 1 irmã mais nova, meus pais estão separados desde os meus 8 anos. Nasci no Barreiro, e aos 8 anos quando os meus pais se separaram eu vim morar para o Algarve.

As coisas que eu mais gosto de fazer é desenhar e dançar. E meu grande sonho é viajar pelo o mundo. Também gostava de fazer Universidade nos Estados Unidos.

No meu tempo livre gosto de sair com os meus amigos, ou então ficar em casa a ver minhas series preferidas e dormir.

Autorretrato

O meu nome é Duarte Nuno Cavaco Dias, tenho treze anos, sou do signo escorpião, frequento o 8º ano na turma A na escola E.B.2.3 de Castro Marim. Resido com os meus pais na Quinta do Sobral que pertence ao concelho de Castro Marim.

Sou um rapaz de estatura média, olhos e cabelos castanhos, pele morena e sou magro. Gosto de vestir calças de ganga e T-shirt ou uma roupa mais desportiva como um fato de treino e ténis.

Aparentemente sou uma pessoa calma e tranquila, mas em determinadas situações fico um pouco nervoso; sou simpático, meigo e amigo dos meus amigos com quem

gosto de passar algum tempo a conversar, jogar futebol, jogar jogos virtuais. Gosto bastante de conviver com os outros, embora possa parecer um pouco tímido; sou solidário com os meus colegas e amigos; gosto de ajudar e partilhar. Fico triste quando sinto que as pessoas estão a ser injustas comigo. Também gosto de passar momentos em casa, sem ter obrigações para fazer e assim poder descontraír e relaxar da pressão diária. Nos meus tempos livres gosto de ir ao cinema, ouvir música, jogar no computador, estar online com os meus amigos, andar de bicicleta, ver televisão e dormir.

Às vezes ajudo o meu pai em atividades relacionadas com mecânica, agricultura, pesca, caça e bricolage. Gosto de fazer este tipo de tarefas porque faço sempre novas aprendizagens e ao mesmo tempo relaxo.

Tenho alguns defeitos, e um deles é ser teimoso e não gosto que mexam nas minhas coisas sem eu saber.



Apêndice XXVI – Ficha de auto e heteroavaliação

Agrupamento de Escolas de Castro Marim



Ano Letivo 20__/20__

Auto e Heteroavaliação

Doc. n.º

Data: / / 20

Proposta de trabalho:

Aluno: _____ n.º: ____ Ano/Turma: ____

Descrição do processo de trabalho:

Atitudes	Aluno	Profes.	Conhecimentos	Aluno	Profes.
Cumprimento de regras			Compreens. das matérias		
Relação com os outros			Aplicação dos conhec.		
Material			Capacidade criativa		
Cumprimento de prazos			Expressividade		
Trabalho em casa			Manipulação dos materiais e instrumentos		
Participação e intervenção oral			Rigor e limpeza do trabalho		
Realização de tarefas			Compreens e expressão em Língua Portuguesa		
Ajuda de prof e colegas			Utilização das TIC		
Classificação final do trabalho					
Observações:					
O Aluno		A Professora		O Enc. de Educação	
Data: / / 20		Data: / / 20		Data: / / 20	
Assin.		Assin.		Assin.	

Nota: Cada parâmetro de avaliação é avaliado numa escala qualitativa de MI, I, S, B, MB

Apêndice XXVII– Ficha de auto e heteroavaliação

Agrupamento de Escolas de Castro Marim

Ano Letivo 2017/2018

**Autoavaliação**

Doc. n.º

Data: / / 20

Período :

Aluno: _____ n.º: ____ Ano/Turma: ____

Observações sobre o comportamento

Observações sobre a realização das tarefas:

Parâmetros de avaliação	Comportamento	Responsabilidade	Interesse e participação	Autonomia	Aplicação dos conhecimentos	Criatividade	Expressividade	Manipulação dos materiais e instrumentos	Compreensão e expressão em Língua Portuguesa	Utilização das TIC
Aluno										

O Aluno
Data: / / 20
Assin.

Nota: Cada parâmetro de avaliação é avaliado numa escala de 1 a 5.

Apêndice XXVIII – Plataforma partilhada e registos de avaliação Onenote (Microsoft)

8ªA - Avaliação

ALUNOS	Português	Matemática	Inglês	História	Geografia	Ciências	Artes	Educação Visual	Educação Tecnológica	Educação Física	Cidadania
1. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100
2. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100
3. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100
4. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100
5. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100
6. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100
7. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100
8. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100
9. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100
10. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100

8ªA - Avaliação

ALUNOS	Português	Matemática	Inglês	História	Geografia	Ciências	Artes	Educação Visual	Educação Tecnológica	Educação Física	Cidadania
1. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100
2. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100
3. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100
4. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100
5. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100
6. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100
7. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100
8. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100
9. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100
10. ANA CARLA	70	40	50				55	55	70	75	100

Projeto Banco de Arte Europeia: Uma intervenção pictórica no espaço escolar com uma turma do 8º ano

Handwritten table in OneNote Online (2017, 18) showing scores for a project. The table is organized by subject and student.

	Aplicação	Arte	Matemática	Português	Francês	História	Geografia	Informática	Projetos	Outros	Total	Nota
1. Ana	85	70	70	80	70	65	75	55	50	40	70	4
2. Mariana	50	45	45	41	70	60	65	55	45	50	55	3
3. Mariana	70	70	70	60	65	75	80	85	95	85	90	4
4. Mariana	55	70	65	75	50	80	75	85	90	90	95	4
5. Mariana	35	85	75	65	60	70	65	55	50	40	50	3
6. Mariana	60	70	70	60	60	75	75	85	85	90	100	4
7. Mariana	70	85	75	75	50	70	80	90	95	95	100	4
8. Mariana	70	80	60	40	60	65	70	65	45	50	60	3
9. Mariana	90	80	70	65	60	75	80	70	80	45	80	4
10. Mariana	75	70	65	80	50	75	80	65	65	60	60	4
11. Mariana	60	65	60	65	80	80	90	70	65	45	60	4
12. Mariana	90	85	75	90	75	80	90	90	75	90	95	4

Handwritten table in OneNote Online (2017, 18) showing scores for a project. The table is organized by subject and student.

	Aplicação	Arte	Matemática	Português	Francês	História	Geografia	Informática	Projetos	Outros	Total	Nota
1. Ana	85	70	70	80	70	65	75	55	50	40	70	4
2. Mariana	50	45	45	41	70	60	65	55	45	50	55	3
3. Mariana	70	70	70	60	65	75	80	85	95	85	90	4
4. Mariana	55	70	65	75	50	80	75	85	90	90	95	4
5. Mariana	35	85	75	65	60	70	65	55	50	40	50	3
6. Mariana	60	70	70	60	60	75	75	85	85	90	100	4
7. Mariana	70	85	75	75	50	70	80	90	95	95	100	4
8. Mariana	70	80	60	40	60	65	70	65	45	50	60	3
9. Mariana	90	80	70	65	60	75	80	70	80	45	80	4
10. Mariana	75	70	65	80	50	75	80	65	65	60	60	4
11. Mariana	60	65	60	65	80	80	90	70	65	45	60	4
12. Mariana	90	85	75	90	75	80	90	90	75	90	95	4
13. Mariana	85	80	70	70	70	65	70	80	85	75	85	4
14. Mariana	70	80	75	70	60	60	70	65	45	50	60	3

Handwritten table in OneNote Online:

Aluno	8ºA	8ºB	8ºC	8ºD	8ºE	8ºF	8ºG	8ºH	8ºI	8ºJ	8ºK	8ºL	8ºM	8ºN	8ºO	8ºP	8ºQ	8ºR	8ºS	8ºT	8ºU	8ºV	8ºW	8ºX	8ºY	8ºZ
1. ANA	85	85	100	65	60	40	50	50	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
2. ANA	70	55	65	60	55	45	52	65	65	65	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3. ANA	100	85	100	100	100	100	85	80	95	100	90	85	60	40	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4. ANA	100	85	95	100	100	80	85	80	90	65	65	65	55	65	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5. ANA	60	60	70	55	50	40	52	52	40	55	60	40	50	50	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
6. ANA	100	85	85	100	100	100	55	60	90	65	60	55	40	65	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
7. ANA	100	85	100	100	100	100	60	55	55	40	55	50	45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8. ANA	85	80	80	100	100	100	100	100	100	75	55	65	50	60	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
9. ANA	65	55	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	65	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
10. ANA	90	60	60	70	70	70	70	70	70	70	60	65	75	70	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Handwritten table in OneNote Online:

Aluno	8ºA	8ºB	8ºC	8ºD	8ºE	8ºF	8ºG	8ºH	8ºI	8ºJ	8ºK	8ºL	8ºM	8ºN	8ºO	8ºP	8ºQ	8ºR	8ºS	8ºT	8ºU	8ºV	8ºW	8ºX	8ºY	8ºZ
1. ANA	85	85	100	65	60	40	50	50	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
2. ANA	70	55	65	60	55	45	52	65	65	65	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3. ANA	100	85	100	100	100	100	85	80	95	100	90	85	60	40	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4. ANA	100	85	95	100	100	80	85	80	90	65	65	65	55	65	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5. ANA	60	60	70	55	50	40	52	52	40	55	60	40	50	50	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
6. ANA	100	85	85	100	100	100	55	60	90	65	60	55	40	65	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
7. ANA	100	85	100	100	100	100	60	55	55	40	55	50	45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8. ANA	85	80	80	100	100	100	100	100	100	75	55	65	50	60	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
9. ANA	65	55	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	65	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
10. ANA	90	60	60	70	70	70	70	70	70	70	60	65	75	70	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Apêndice XXIX - Grelha de avaliação por período letivo

1º Período		Disciplina: Educação Visual																				2º Período		3º Período		4º Período		5º Período		6º Período		7º Período		8º Período		9º Período		10º Período		11º Período		12º Período		13º Período		14º Período		15º Período		16º Período		17º Período		18º Período		19º Período		20º Período		21º Período		22º Período		23º Período		24º Período		25º Período		26º Período		27º Período		28º Período		29º Período		30º Período		31º Período		32º Período		33º Período		34º Período		35º Período		36º Período		37º Período		38º Período		39º Período		40º Período		41º Período		42º Período		43º Período		44º Período		45º Período		46º Período		47º Período		48º Período		49º Período		50º Período		51º Período		52º Período		53º Período		54º Período		55º Período		56º Período		57º Período		58º Período		59º Período		60º Período		61º Período		62º Período		63º Período		64º Período		65º Período		66º Período		67º Período		68º Período		69º Período		70º Período		71º Período		72º Período		73º Período		74º Período		75º Período		76º Período		77º Período		78º Período		79º Período		80º Período		81º Período		82º Período		83º Período		84º Período		85º Período		86º Período		87º Período		88º Período		89º Período		90º Período		91º Período		92º Período		93º Período		94º Período		95º Período		96º Período		97º Período		98º Período		99º Período		100º Período		101º Período		102º Período		103º Período		104º Período		105º Período		106º Período		107º Período		108º Período		109º Período		110º Período		111º Período		112º Período		113º Período		114º Período		115º Período		116º Período		117º Período		118º Período		119º Período		120º Período		121º Período		122º Período		123º Período		124º Período		125º Período		126º Período		127º Período		128º Período		129º Período		130º Período		131º Período		132º Período		133º Período		134º Período		135º Período		136º Período		137º Período		138º Período		139º Período		140º Período		141º Período		142º Período		143º Período		144º Período		145º Período		146º Período		147º Período		148º Período		149º Período		150º Período		151º Período		152º Período		153º Período		154º Período		155º Período		156º Período		157º Período		158º Período		159º Período		160º Período		161º Período		162º Período		163º Período		164º Período		165º Período		166º Período		167º Período		168º Período		169º Período		170º Período		171º Período		172º Período		173º Período		174º Período		175º Período		176º Período		177º Período		178º Período		179º Período		180º Período		181º Período		182º Período		183º Período		184º Período		185º Período		186º Período		187º Período		188º Período		189º Período		190º Período		191º Período		192º Período		193º Período		194º Período		195º Período		196º Período		197º Período		198º Período		199º Período		200º Período		201º Período		202º Período		203º Período		204º Período		205º Período		206º Período		207º Período		208º Período		209º Período		210º Período		211º Período		212º Período		213º Período		214º Período		215º Período		216º Período		217º Período		218º Período		219º Período		220º Período		221º Período		222º Período		223º Período		224º Período		225º Período		226º Período		227º Período		228º Período		229º Período		230º Período		231º Período		232º Período		233º Período		234º Período		235º Período		236º Período		237º Período		238º Período		239º Período		240º Período		241º Período		242º Período		243º Período		244º Período		245º Período		246º Período		247º Período		248º Período		249º Período		250º Período		251º Período		252º Período		253º Período		254º Período		255º Período		256º Período		257º Período		258º Período		259º Período		260º Período		261º Período		262º Período		263º Período		264º Período		265º Período		266º Período		267º Período		268º Período		269º Período		270º Período		271º Período		272º Período		273º Período		274º Período		275º Período		276º Período		277º Período		278º Período		279º Período		280º Período		281º Período		282º Período		283º Período		284º Período		285º Período		286º Período		287º Período		288º Período		289º Período		290º Período		291º Período		292º Período		293º Período		294º Período		295º Período		296º Período		297º Período		298º Período		299º Período		300º Período		301º Período		302º Período		303º Período		304º Período		305º Período		306º Período		307º Período		308º Período		309º Período		310º Período		311º Período		312º Período		313º Período		314º Período		315º Período		316º Período		317º Período		318º Período		319º Período		320º Período		321º Período		322º Período		323º Período		324º Período		325º Período		326º Período		327º Período		328º Período		329º Período		330º Período		331º Período		332º Período		333º Período		334º Período		335º Período		336º Período		337º Período		338º Período		339º Período		340º Período		341º Período		342º Período		343º Período		344º Período		345º Período		346º Período		347º Período		348º Período		349º Período		350º Período		351º Período		352º Período		353º Período		354º Período		355º Período		356º Período		357º Período		358º Período		359º Período		360º Período		361º Período		362º Período		363º Período		364º Período		365º Período		366º Período		367º Período		368º Período		369º Período		370º Período		371º Período		372º Período		373º Período		374º Período		375º Período		376º Período		377º Período		378º Período		379º Período		380º Período		381º Período		382º Período		383º Período		384º Período		385º Período		386º Período		387º Período		388º Período		389º Período		390º Período		391º Período		392º Período		393º Período		394º Período		395º Período		396º Período		397º Período		398º Período		399º Período		400º Período		401º Período		402º Período		403º Período		404º Período		405º Período		406º Período		407º Período		408º Período		409º Período		410º Período		411º Período		412º Período		413º Período		414º Período		415º Período		416º Período		417º Período		418º Período		419º Período		420º Período		421º Período		422º Período		423º Período		424º Período		425º Período		426º Período		427º Período		428º Período		429º Período		430º Período		431º Período		432º Período		433º Período		434º Período		435º Período		436º Período		437º Período		438º Período		439º Período		440º Período		441º Período		442º Período		443º Período		444º Período		445º Período		446º Período		447º Período		448º Período		449º Período		450º Período		451º Período		452º Período		453º Período		454º Período		455º Período		456º Período		457º Período		458º Período		459º Período		460º Período		461º Período		462º Período		463º Período		464º Período		465º Período		466º Período		467º Período		468º Período		469º Período		470º Período		471º Período		472º Período		473º Período		474º Período		475º Período		476º Período		477º Período		478º Período		479º Período		480º Período		481º Período		482º Período		483º Período		484º Período		485º Período		486º Período		487º Período		488º Período		489º Período		490º Período		491º Período		492º Período		493º Período		494º Período		495º Período		496º Período		497º Período		498º Período		499º Período		500º Período		501º Período		502º Período		503º Período		504º Período		505º Período		506º Período		507º Período		508º Período		509º Período		510º Período		511º Período		512º Período		513º Período		514º Período		515º Período		516º Período		517º Período		518º Período		519º Período		520º Período		521º Período		522º Período		523º Período		524º Período		525º Período		526º Período		527º Período		528º Período		529º Período		530º Período		531º Período		532º Período		533º Período		534º Período		535º Período		536º Período		537º Período		538º Período		539º Período		540º Período		541º Período		542º Período		543º Período		544º Período		545º Período		546º Período		547º Período		548º Período		549º Período		550º Período		551º Período		552º Período		553º Período		554º Período		555º Período		556º Período		557º Período		558º Período		559º Período		560º Período		561º Período		562º Período		563º Período		564º Período		565º Período		566º Período		567º Período		568º Período		569º Período		570º Período		571º Período		572º Período		573º Período		574º Período		575º Período		576º Período		577º Período		578º Período		579º Período		580º Período		581º Período		582º Período		583º Período		584º Período		585º Período		586º Período		587º Período		588º Período		589º Período		590º Período		591º Período		592º Período		593º Período		594º Período		595º Período		596º Período		597º Período		598º Período		599º Período		600º Período		601º Período		602º Período		603º Período		604º Período		605º Período		606º Período		607º Período		608º Período		609º Período		610º Período		611º Período		612º Período		613º Período		614º Período		615º Período		616º Período		617º Período		618º Período		619º Período		620º Período		621º Período		622º Período		623º Período		624º Período		625º Período		626º Período		627º Período		628º Período		629º Período		630º Período		631º Período		632º Período		633º Período		634º Período		635º Período		636º Período		637º Período		638º Período		639º Período		640º Período		641º Período		642º Período		643º Período		644º Período		645º Período		646º Período		647º Período		648º Período		649º Período		650º Período		651º Período		652º Período		653º Período		654º Período		655º Período		656º Período		657º Período		658º Período		659º Período		660º Período		661º Período		662º Período		663º Período		664º Período		665º Período		666º Período		667º Período		668º Período		669º Período		670º Período		671º Período		672º Período		673º Período		674º Período		675º Período		676º Período		677º Período		678º Período		679º Período		680º Período		681º Período		682º Período		683º Período		684º Período		685º Período		686º Período		687º Período		688º Período		689º Período		690º Período		691º Período		692º Período		693º Período		694º Período		695º Período		696º Período		697º Período		698º Período		699º Período		700º Período		701º Período		702º Período		703º Período		704º Período		705º Período		706º Período		707º Período		708º Período		709º Período		710º Período		711º Período		712º Período		713º Período		714º Período		715º Período		716º Período		717º Período		718º Período		719º Período		720º Período		721º Período		722º Período		723º Período		724º Período		725º Período		726º Período		727º Período		728º Período		729º Período		730º Período		731º Período		732º Período		733º Período		734º Período		735º Período		736º Período		737º Período		738º Período		739º Período		740º Período		741º Período		742º Período		743º Período		744º Período		745º Período		746º Período		747º Período		748º Período		749º Período		750º Período		751º Período		752º Período		753º Período		754º Período		755º Período		756º Período		757º Período		758º Período		759º Período		760º Período		761º Período		762º Período		763º Período		764º Período		765º Período		766º Período		767º Período		768º Período		769º Período		770º Período		771º Período		772º Período		773º Período		774º Período		775º Período		776º Período		777º Período		778º Período		779º Período		780º Período		781º Período		782º Período		783º Período		784º Período		785º Período		786º Período		787º Período		788º Período		789º Período		790º Período		791º Período		792º Período		793º Período		794º Período		795º Período		796º Período		797º Período		798º Período		799º Período		800º Período		801º Período		802º Período		803º Período		804º Período		805º Período		806º Período		807º Período		808º Período		809º Período		810º Período		811º Período		812º Período		813º Período		814º Período		815º Período		816º Período		817º Período		818º Período		819º Período		820º Período		821º Período		822º Período		823º Período		824º Período		825º Período		826º Período		827º Período		828º Período		829º Período		830º Período		831º Período		832º	
------------	--	-----------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	------------	--	------------	--	------------	--	------------	--	------------	--	------------	--	------------	--	------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	-------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	------	--

		3 - Domínio dos Conhecimentos e Procedimentos - BPN																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Escola Básica de Castro Maim		Avaliação de Final de Período		Ano Letivo 2017-2018	
Departamento de Expressões				1.º Período 2017-2018	
2.º Período		Disciplina: Educação Visual		2.º Período 2017-2018	
Tabela: 8.ª A		1 - Distribuição dos Conhecimentos e Procedimentos x 40%		3.º Período 2017-2018	
				4.º Período 2017-2018	
				5.º Período 2017-2018	
				6.º Período 2017-2018	
				7.º Período 2017-2018	
				8.º Período 2017-2018	
				9.º Período 2017-2018	
				10.º Período 2017-2018	
				11.º Período 2017-2018	
				12.º Período 2017-2018	
				13.º Período 2017-2018	
				14.º Período 2017-2018	
				15.º Período 2017-2018	
				16.º Período 2017-2018	
				17.º Período 2017-2018	
				18.º Período 2017-2018	
				19.º Período 2017-2018	
				20.º Período 2017-2018	
				21.º Período 2017-2018	
				22.º Período 2017-2018	
				23.º Período 2017-2018	
				24.º Período 2017-2018	
				25.º Período 2017-2018	
				26.º Período 2017-2018	
				27.º Período 2017-2018	
				28.º Período 2017-2018	
				29.º Período 2017-2018	
				30.º Período 2017-2018	
				31.º Período 2017-2018	
				32.º Período 2017-2018	
				33.º Período 2017-2018	
				34.º Período 2017-2018	
				35.º Período 2017-2018	
				36.º Período 2017-2018	
				37.º Período 2017-2018	
				38.º Período 2017-2018	
				39.º Período 2017-2018	
				40.º Período 2017-2018	
				41.º Período 2017-2018	
				42.º Período 2017-2018	
				43.º Período 2017-2018	
				44.º Período 2017-2018	
				45.º Período 2017-2018	
				46.º Período 2017-2018	
				47.º Período 2017-2018	
				48.º Período 2017-2018	
				49.º Período 2017-2018	
				50.º Período 2017-2018	
				51.º Período 2017-2018	
				52.º Período 2017-2018	
				53.º Período 2017-2018	
				54.º Período 2017-2018	
				55.º Período 2017-2018	
				56.º Período 2017-2018	
				57.º Período 2017-2018	
				58.º Período 2017-2018	
				59.º Período 2017-2018	
				60.º Período 2017-2018	
				61.º Período 2017-2018	
				62.º Período 2017-2018	
				63.º Período 2017-2018	
				64.º Período 2017-2018	
				65.º Período 2017-2018	
				66.º Período 2017-2018	
				67.º Período 2017-2018	
				68.º Período 2017-2018	
				69.º Período 2017-2018	
				70.º Período 2017-2018	
				71.º Período 2017-2018	
				72.º Período 2017-2018	
				73.º Período 2017-2018	
				74.º Período 2017-2018	
				75.º Período 2017-2018	
				76.º Período 2017-2018	
				77.º Período 2017-2018	
				78.º Período 2017-2018	
				79.º Período 2017-2018	
				80.º Período 2017-2018	
				81.º Período 2017-2018	
				82.º Período 2017-2018	
				83.º Período 2017-2018	
				84.º Período 2017-2018	
				85.º Período 2017-2018	
				86.º Período 2017-2018	
				87.º Período 2017-2018	
				88.º Período 2017-2018	
				89.º Período 2017-2018	
				90.º Período 2017-2018	
				91.º Período 2017-2018	
				92.º Período 2017-2018	
				93.º Período 2017-2018	
				94.º Período 2017-2018	
				95.º Período 2017-2018	
				96.º Período 2017-2018	
				97.º Período 2017-2018	
				98.º Período 2017-2018	
				99.º Período 2017-2018	
				100.º Período 2017-2018	
				101.º Período 2017-2018	
				102.º Período 2017-2018	
				103.º Período 2017-2018	
				104.º Período 2017-2018	
				105.º Período 2017-2018	
				106.º Período 2017-2018	
				107.º Período 2017-2018	
				108.º Período 2017-2018	
				109.º Período 2017-2018	
				110.º Período 2017-2018	
				111.º Período 2017-2018	
				112.º Período 2017-2018	
				113.º Período 2017-2018	
				114.º Período 2017-2018	
				115.º Período 2017-2018	
				116.º Período 2017-2018	
				117.º Período 2017-2018	
				118.º Período 2017-2018	
				119.º Período 2017-2018	
				120.º Período 2017-2018	
				121.º Período 2017-2018	
				122.º Período 2017-2018	
				123.º Período 2017-2018	
				124.º Período 2017-2018	
				125.º Período 2017-2018	
				126.º Período 2017-2018	
				127.º Período 2017-2018	
				128.º Período 2017-2018	
				129.º Período 2017-2018	
				130.º Período 2017-2018	
				131.º Período 2017-2018	
				132.º Período 2017-2018	
				133.º Período 2017-2018	
				134.º Período 2017-2018	
				135.º Período 2017-2018	
				136.º Período 2017-2018	
				137.º Período 2017-2018	
				138.º Período 2017-2018	
				139.º Período 2017-2018	
				140.º Período 2017-2018	
				141.º Período 2017-2018	
				142.º Período 2017-2018	
				143.º Período 2017-2018	
				144.º Período 2017-2018	
				145.º Período 2017-2018	
				146.º Período 2017-2018	
				147.º Período 2017-2018	
				148.º Período 2017-2018	
				149.º Período 2017-2018	
				150.º Período 2017-2018	
				151.º Período 2017-2018	
				152.º Período 2017-2018	
				153.º Período 2017-2018	
				154.º Período 2017-2018	
				155.º Período 2017-2018	
				156.º Período 2017-2018	
				157.º Período 2017-2018	
				158.º Período 2017-2018	
				159.º Período 2017-2018	
				160.º Período 2017-2018	
				161.º Período 2017-2018	
				162.º Período 2017-2018	
				163.º Período 2017-2018	
				164.º Período 2017-2018	
				165.º Período 2017-2018	
				166.º Período 2017-2018	
				167.º Período 2017-2018	
				168.º Período 2017-2018	
				169.º Período 2017-2018	
				170.º Período 2017-2018	
				171.º Período 2017-2018	
				172.º Período 2017-2018	
				173.º Período 2017-2018	
				174.º Período 2017-2018	
				175.º Período 2017-2018	
				176.º Período 2017-2018	
				177.º Período 2017-2018	
				178.º Período 2017-2018	
				179.º Período 2017-2018	
				180.º Período 2017-2018	
				181.º Período 2017-2018	
				182.º Período 2017-2018	
				183.º Período 2017-2018	
				184.º Período 2017-2018	
				185.º Período 2017-2018	
				186.º Período 2017-2018	
				187.º Período 2017-2018	
				188.º Período 2017-2018	
				189.º Período 2017-2018	
				190.º Período 2017-2018	
				191.º Período 2017-2018	
				192.º Período 2017-2018	
				193.º Período 2017-2018	
				194.º Período 2017-2018	
				195.º Período 2017-2018	
				196.º Período 2017-2018	
				197.º Período 2017-2018	
				198.º Período 2017-2018	
				199.º Período 2017-2018	
				200.º Período 2017-2018	
				201.º Período 2017-2018	
				202.º Período 2017-2018	
				203.º Período 2017-2018	
				204.º Período 2017-2018	
				205.º Período 2017-2018	
				206.º Período 2017-2018	
				207.º Período 2017-2018	
				208.º Período 2017-2018	
				209.º Período 2017-2018	
				210.º Período 2017-2018	
				211.º Período 2017-2018	
				212.º Período 2017-2018	
				213.º Período 2017-2018	
				214.º Período 2017-2018	
				215.º Período 2017-2018	
				216.º Período 2017-2018	
				217.º Período 2017-2018	
				218.º Período 2017-2018	
				219.º Período 2017-2018	
				220.º Período 2017-2018	
				221.º Período 2017-2018	
				222.º Período 2017-2018	
				223.º Período 2017-2018	
				224.º Período 2017-2018	
				225.º Período 2017-2018	
				226.º Período 2017-2018	
				227.º Período 2017-2018	
				228.º Período 2017-2018	
				229.º Período 2017-2018	
				230.º Período 2017-2018	
				231.º Período 2017-2018	
				232.º Período 2017-2018	
				233.º Período 2017-2018	
				234.º Período 2017-2018	
				235.º Período 2017-2018	
				236.º Período 2017-2018	
				237.º Período 2017-2018	
				238.º Período 2017-2018	
				239.º Período 2017-2018	
				240.º Período 2017-2018	
				241.º Período 2017-2018	
				242.º Período 2017-2018	
				243.º Período 2017-2018	
				244.º Período 2017-2018	
				245.º Período 2017-2018	
				246.º Período 2017-2018	
				247.º Período 2017-2018	
				248.º Período 2017-2018	
				249.º Período 2017-2018	
				250.º Período 2017-2018	
				251.º Período 2017-2018	
				252.º Período 2017-2018	
				253.º Período 2017-2018	
				254.º Período 2017-2018	
				255.º Período 2017-2018	
				256.º Período 2017-2018	
				257.º Período 2017-2018	
				258.º Período 2017-2018	
				259.º Período 2017-2018	
				260.º Período 2017-2018	
				261.º Período 2017-2018	
				262.º Período 2017-2018	
				263.º Período 2017-2018	
				264.º Período 2017-2018	
				265.º Período 2017-2018	
				266.º Período 2017-2018	
				267.º Período 2017-2018	
				268.º Período 2017-2018	
				269.º Período 2017-2018	
				270.º Período 2017-2018	
				271.º Período 2017-2018	
				272.º Período 2017-2018	
				273.º Período 2017-2018	
				274.º Período 2017-2018	
				275.º Período 2017-2018	
				276.º Período 2017-2018	
				277.º Período 2017-2018	
				278.º Período 2017-2018	
				279.º Período 2017-2018	
				280.º Período 2017-2018	
				281.º Período 2017-2018	
				282	

Apêndice XXX - Cronograma de questionários e atividades

