



SÍLVIA MARIA **Atitude interventiva na Educação Visual**
PIMENTÃO MARTINHO **Aprender a olhar para saber fazer**



SÍLVIA MARIA

PIMENTÃO MARTINHO

Atitude interventiva na Educação Visual

Aprender a olhar para saber fazer

Relatório final apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor José Pedro Barbosa Gonçalves Bessa professor auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Dedico este relatório à minha Mãe, a minha estrela guia que todos os dias ilumina com intensidade a minha caminhada, dá força às minhas lutas, ampara-me nas quedas e sorri com as minhas vitórias.

o júri

presidente

Prof. Doutora Teresa Maria Bettencourt da Cruz
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor José Pedro Barbosa Gonçalves Bessa (Orientador)
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor António Manuel Dias Costa Valente
Professor Auxiliar convidado da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao Professor Doutor Pedro Bessa pela paciência, persistência e disponibilidade; pelas palavras de incentivo nos momentos de desmotivação; pelo acompanhamento e orientação que foram fundamentais para conseguir concluir o presente relatório;

Aos amigos, colegas e companheiros desta jornada Ângela Pinhal e Ricardo Senos. Foi um privilégio conhecer-vos e partilhar convosco esta experiência. Obrigada por cada sorriso proporcionado e pelas palavras de apoio nas adversidades;

À minha irmã por ser o meu pilar incondicional e aos meus pais pelos valores passados;

Ao meu namorado pelo apoio e paciência nos momentos difíceis;

À Dora pela amizade;

A todos os que direta ou indiretamente tornaram possível esta jornada.

palavras-chave

Educação Visual, atitude interventiva, literacia, olhar

resumo

A relação entre a existência de uma atitude interventiva e a premissa do aprender a olhar e saber fazer, abre caminho ao objeto de estudo desta investigação. Tendo em conta o processo de literacia, como desenvolvimento integral do ser humano, as novas tecnologias da comunicação, utilizadas como ferramentas didáticas, e a conjuntura atual da Educação Artística, procura-se contextualizar e estruturar um caminho conceptual através da reflexão sobre a pertinência das intervenções, no âmbito da Educação Visual. Para a promoção e construção desta atitude será desenvolvido um projeto com uma turma do 9.º ano de escolaridade da Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes, e aplicado o método de resolução de problemas através do questionamento constante das soluções apresentadas ao longo da unidade de trabalho a desenvolver, com o propósito de motivar e despertar o espírito crítico e criativo dos alunos. Pretende-se que os resultados obtidos reflitam a compreensão da importância e transversalidade da disciplina que ultrapassa a dimensão pragmática de simples exercícios, sem qualquer intencionalidade.

keywords

Visual Education, interventionist attitude, literacy, observe

abstract

The relationship between the existence of a proactive attitude and the premise of the learning to observe and the learning to do unravels the way to the subject matter of this research study. Thus, considering the literacy process, as a means of a full development of the human being, the recent I.C.T (Information and Communication Technologies) used as learning instruments, and the existing configuration of Arts Education one seek to contextualize and outline a conceptual pathway through a profound analysis of influence of its involvement within the context of Arts and Crafts. In order to promote and build up this attitude we will develop a project with students of 9th year of Dr. João Carlos Celestino Gomes Secondary School, and apply the problem solving method by means of a constant inquiring of the presented solutions throughout the work unit to be developed, with the purpose of arouse and awaken the students' critical and creative reasoning. The main intent of this research is that the achieved results reflect the understanding of this school subject as essential and as cross curricular, a subject that exceeds the pragmatic dimension of random and simple exercises.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	2
ÍNDICE DE GRÁFICOS	2
ÍNDICE DE IMAGENS	3
ÍNDICE DE QUADROS	4
ABREVIATURAS E SIGLAS	4
CAPÍTULO I	5
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. MOTIVAÇÕES PESSOAIS	1
1.2. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	2
1.3. OBJETIVOS E FINALIDADES	5
1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	6
CAPÍTULO II	7
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
2.1. LITERACIA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO	11
2.1.1. LITERACIA NA EDUCAÇÃO: QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO	13
2.1.2. EDUCAÇÃO DO OLHAR	17
2.1.3. LITERACIA VISUAL	18
2.2. ESCOLA: ESPAÇO DE INTERFACES VISUAIS	20
2.2.1. IMPORTÂNCIA E VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO VISUAL	20
2.2.2. PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO VISUAL	22
2.2.3. ATITUDE INTERVENTIVA: COMO ESTIMULÁ-LA?	23
CAPÍTULO III	25
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: DA TEORIA À PRÁTICA	27
3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO	27
3.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ESCOLAR	27
3.1.2. CARACTERIZAÇÃO DOS INTERVENIENTES	28
3.1.3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO NA DISCIPLINA	28
3.1.4. PLANIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO	30
3.2. METODOLOGIA APLICADA NO PROJETO	31

3.2.1. MÉTODO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	31
3.2.2. FASES E DESCRIÇÃO DO PROJETO	33
3.3. EXPOSIÇÃO DO PROJETO	41
3.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	43
3.4.1. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	43
3.4.2. ANÁLISE DOS DADOS	44
3.4.3. ANÁLISE DAS CORRELAÇÕES	59
3.4.4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	62
CAPÍTULO IV	63
4. CONCLUSÕES	65
4.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA INVESTIGAÇÃO	65
4.2. REFLEXÃO PESSOAL	66
4.3. PROPOSTAS PARA ESTUDOS FUTUROS	68
5. BIBLIOGRAFIA	69
5.1. DOCUMENTOS OFICIAIS E LEGISLAÇÃO	72
5.2. WEBGRAFIA	72
6. ANEXOS	75
6.1. ÍNDICE DE ANEXOS	75
104	
104	
109	

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESQUEMA LINEAR DO MÉTODO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS.	32
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO VISUAL.	45
GRÁFICO 2 – JUSTIFICAÇÃO À QUESTÃO 2.2.	45
GRÁFICO 3 – APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS ATRAVÉS DA METODOLOGIA PROJETUAL.	46
GRÁFICO 4 – JUSTIFICAÇÃO À QUESTÃO 2.3.	46
GRÁFICO 5 – ENVOLVÊNCIA NO PROJETO NA DISCIPLINA.	47
GRÁFICO 6 – JUSTIFICAÇÃO À QUESTÃO 2.4.	47

GRÁFICO 7 – MANIFESTAÇÃO DO ATO DE VER E OLHAR.	48
GRÁFICO 8 – SENSIBILIZAÇÃO PARA AS ARTES.	48
GRÁFICO 9 – JUSTIFICAÇÃO À QUESTÃO 3.5.	49
GRÁFICO 10 – IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA.	49
GRÁFICO 11 – NÍVEIS DE IMPORTÂNCIA RELATIVOS À INTERVENÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA.	50
GRÁFICO 12 – RECURSO A CONTEÚDOS DA DISCIPLINA E A OBRAS DE ARTE NA INTERVENÇÃO ARTÍSTICA.	51
GRÁFICO 13 – CLASSIFICAÇÃO DA UNIDADE DE TRABALHO “INSTALÁRTE PADRÃO”.	51
GRÁFICO 14 – JUSTIFICAÇÃO À QUESTÃO 4.1.	52
GRÁFICO 15 – VANTAGENS DO TRABALHO EM GRUPO.	52
GRÁFICO 16 – JUSTIFICAÇÃO À QUESTÃO 4.3.	53
GRÁFICO 17 – COMPREENSÃO DA DINÂMICA DOS CONTEÚDOS ATRAVÉS DA U.T. APLICADA.	54
GRÁFICO 18 – APRENDIZAGENS ATRAVÉS DE INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS.	54
GRÁFICO 19 – VALORIZAÇÃO E APROVEITAMENTO DAS SUGESTÕES DOS ALUNOS.	55
GRÁFICO 20 – IMPORTÂNCIA DO GRUPO NA REDE SOCIAL <i>FACEBOOK</i> .	56
GRÁFICO 21 – CUMPRIMENTO DO OBJETIVO PROPOSTO.	57
GRÁFICO 22 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROJETO.	58

ÍNDICE DE IMAGENS

IMAGEM 1 – ESBOÇOS I PLANTA POLIVALENTE.	35
IMAGEM 2 – EXERCÍCIO ESCALA: MÉTODO DA QUADRÍCULA.	36
IMAGEM 3 – MÓDULO E ORGANIZAÇÃO FORMAL DO PADRÃO.	37
IMAGEM 4 – ESTUDOS DE COR.	38
IMAGEM 5 – AMPLIAÇÃO I PREPARAÇÃO DOS SUPORTES (CUBOS E PALETES).	39
IMAGEM 6 – PINTURA DOS CUBOS E PALETES.	40
IMAGEM 7 – EXPOSIÇÃO “INSTAL’ARTE PADRÃO” - INTERVENÇÃO ARTÍSTICA NA SALA POLIVALENTE.	42

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – “UMA VISÃO DO TODO”	16
QUADRO 2 – CORRELAÇÃO DE SPEARMAN I O QUE ACHAS DA RELAÇÃO DO PATRIMÓNIO ARTÍSTICO COM A DISCIPLINA DE EV? VS COMO CLASSIFICAS A UT “INSTAL’ARTE PADRÃO”?	59
QUADRO 3 - CORRELAÇÃO DE SPEARMAN I ACHAS IMPORTANTE A INTERVENÇÃO ARTÍSTICA NA TUA ESCOLA? VS ACHAS QUE ESTA UT TE FEZ COMPREENDER MELHOR A DINÂMICA ENTRE CONTEÚDOS?	60
QUADRO 4 - CORRELAÇÃO DE SPEARMAN I ACHAS IMPORTANTE A INTERVENÇÃO ARTÍSTICA NA TUA ESCOLA? VS SENTES QUE JÁ ENTENDES A NECESSIDADE DE SE FAZER EM 1.º LUGAR UM PROJETO E SÓ DEPOIS REALIZAR O QUE JÁ PROJETASTE?	61

ABREVIATURAS E SIGLAS

APEVT	Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EV	Educação Visual
PT	Planificação Trimestral
PTT	Plano de Trabalho da Turma
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UT	Unidade de Trabalho

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

MOTIVAÇÕES PESSOAIS

PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

OBJETIVOS E FINALIDADES

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1. MOTIVAÇÕES PESSOAIS

No princípio é o nada, o desconhecido, o incógnito e as dúvidas instalam-se, depois observa-se, conhece-se, pesquisa-se, projeta-se, realiza-se e experienciam-se sensações, momentos inesquecíveis e pelo meio da caminhada prova-se o sabor amargo da desilusão. Desfaz-se a ingenuidade do momento, descobrem-se pessoas, ações e o desenho da primeira ideia constrói-se tendo em conta o espaço, o tempo, os intervenientes e os materiais. Todo este processo reflexivo é um percurso complexo e extenso que caminha lado a lado com o desenvolvimento integral de qualquer indivíduo, acentuado nos profissionais da educação, que se dispõem a

encontrar formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem a partir de diferentes perspectivas e, assim, abrir a sua sala de aula e poder partilhar e aprender, assegurando-se que o seu pensamento e as suas práticas não se baseiam unicamente na sua própria experiência (Day, 2004, p. 157).

A presente investigação surge de um conjunto de experiências provenientes do exercício da prática letiva e prende-se com a crescente desvalorização da disciplina de Educação Visual, evidente na recente reforma curricular, que traduz uma gradual intenção de extinção da mesma, patente na ideia de “redução da dispersão curricular que concretiza-se no reforço das disciplinas fundamentais”, deixando fora deste leque algumas disciplinas do departamento de expressões (Decreto-Lei n.º 139/2012. p. 3476). Desta forma, tem sido possível constatar o desalento e a desmotivação dos professores de Educação Visual, devido à falta de condições criadas pelo aumento do número de alunos por turma e pela redução da carga horária, o que prejudica a realização de projetos e planificação das estratégias/atividades, tendo em conta a sua elevada componente prática. Esta falta de condições e reduzida carga horária influencia inevitavelmente a abordagem aos conteúdos e as estratégias utilizadas, onde se privilegia atividades mais bidimensionais, promotoras do trabalho individual, descurando formas de expressão artística como as “instalações”, impulsionadoras do espírito criativo, crítico, interventivo e de interajuda na resolução de problemas afetos ao meio escolar e/ou social. O impacto de uma instalação artística, baseada na observação e discussão de um possível problema ou carência no espaço escolar “atribui à obra um certo valor social de intervenção” (Barroso, 2004, p. 83).

A concretização desta investigação, pode desempenhar um papel importante na procura de algumas respostas quanto à importância, utilidade e funcionalidade da disciplina. As práticas partilhadas, os materiais elaborados e experimentados, a aprendizagem de novos conceitos e a pré-disposição para ensinar a aprender, podem ser a chave da resolução de possíveis problemas. Deste modo, pretende-se que os alunos não sejam meros participantes, mas sim o motor de arranque e os intervenientes principais de projetos adaptados ao seu quotidiano, que despertem o espírito crítico e criativo, culminando em experiências educativas que propiciem “a criação de aprendizagens autónomas e que permitam aos alunos desenvolver competências de aprender a aprender [...] serem co-construtores das suas aprendizagens, o que lhes exige uma descentração de si mesmos e uma maior abertura aos outros” (Leite & Fernandes, 2003, p. 53).

1.2. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

Atualmente a escola enquadra-se num local de descoberta, aprendizagem e na prática dos saberes adquiridos, assente numa lógica tecnológica e multifacetada, justificando-se a pertinência do objeto em estudo: atitude interventiva na Educação Visual: aprender a olhar para saber fazer. Contudo, a recente reorganização curricular do ensino básico¹ gera desequilíbrios na oferta educativa acentuados na disciplina de Educação Visual, que perdeu horas letivas provocando mudanças ao nível da teoria e da prática. Tendo em conta que esta “exige uma metodologia de lecionação em contexto de projeto, pois se assim não for, estamos perante atividades experimentais das ciências aplicadas ou simples exercícios de manualidades, o que constituiria um retrocesso de décadas na qualidade de ensino nesta área” (APEVT, 2012, p. 6). Neste contexto, a comunidade docente tem um importante papel na mudança deste paradigma. Sendo necessária a implementação de “uma atitude crítica e capacidade de tomar decisões para uma aprendizagem permanente que ensine a criança a aprender a aprender” (Delors, 1996, p. 18), é ainda mais importante que ela consiga analisar e compreender a sua realidade, o objeto de observação e de leitura inserido no mundo real.

Considerando que a alfabetização nas artes e o entrosamento com as novas tecnologias da comunicação são uma necessidade atual, a Educação Visual reveste-se

¹ Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho – Estabelece os princípios orientadores e a implementação de medidas nos currículos dos ensinos básico e secundário. (Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012)

da mesma importância de outras áreas do conhecimento e propícia, de igual forma, o desenvolvimento integral do ser humano. Neste sentido é pertinente encontrar estratégias que lhe devolva o merecido valor e respeito. Em janeiro de 2012, a Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT) desenvolveu um parecer² sobre a proposta de revisão da estrutura curricular que denuncia as “incongruências e omissões” do documento elaborado pelo Ministério da Educação, com o intuito de travar o “retrocesso relativamente ao desenvolvimento da educação artística e tecnológica” (APEVT, 2012, p.7).

A metodologia e características da disciplina de Educação Visual, tornam-na numa das mais ricas e completas, pelas competências desenvolvidas, não apenas ao nível intelectual e manual, mas também pela variedade de resultados obtidos (Cabrita, 2000), sendo o fio condutor entre a fruição do pensamento abstrato, a prática da aprendizagem do olhar e o desenvolvimento de processos tecnológicos, culminando numa atitude interventiva associada ao ato de agir, tendo em conta o meio, a exploração dos materiais e a capacidade de compreensão do poder das imagens, o que contribui para uma formação crítica e mais consciente de cada indivíduo (Barroso, 2004). É neste quadro que surgem as questões da investigação:

- I. Como promover uma atitude interventiva, nos alunos, atendendo à aprendizagem do olhar para posteriormente saber fazer?
- II. Poderá a intervenção artística, no contexto da Educação Visual, devolver a credibilidade à disciplina e a torná-la mais respeitada no meio da comunidade educativa?

Segundo Coelho (2000) é a dinâmica da interpretação do olhar e do saber fazer que desenvolve a participação ativa dos alunos no meio social em que estão inseridos. Permite-lhes ampliar capacidades para solucionar possíveis problemas, tomar decisões e ser criativos, dando espaço à fruição da criatividade.

Esta investigação remete para a relação entre a atitude interventiva e a importância da literacia, assente no duplo sentido de “olhar e ser olhado, em que atividade e passividade exercem-se num campo de forças onde o poder e o conhecer se fundem mutuamente” (Bosi, 1988, p. 80), o que aporta um conjunto de competências desenvolvidas de forma harmoniosa, integrada e plena, associadas à literacia visual. Como sublinha Hernández (2007, p. 22), “adquirir literacia visual deve permitir aos alunos

² Parecer da APEVT (Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica) sobre a proposta de revisão curricular apresentada pelo Ministério da educação e Ciência para discussão pública. Janeiro 2012 - <http://www.sipe.pt/doc.php?co=216>

analisar, interpretar, avaliar e criar, a partir das relações estabelecidas entre saberes [...] mediados pela tecnologia nas sociedades contemporâneas”.

Nesta linha e retomando o ponto de partida, “é importante educar o olhar desde cedo, para depois projetá-lo tendo em vista a solução das mais divergentes situações” (Sousa, 1995, p. 202). Assim, a educação do olhar deverá ser inculcada desde cedo, tendo os professores uma posição preponderante no desenvolvimento do processo educativo, no qual a utilização de ferramentas adequadas faz toda a diferença. Importa, assim, insistir numa pedagogia por contágio, apenas possível se os condutores da educação souberem permutar saberes com os quais se relacionam na perfeição e se forem capazes de interagir com os alunos, enquanto mediadores, entrosando-se e compreendendo a sua realidade, interesses e gostos pessoais para aplicar e adaptar estratégias às necessidades, permitindo aprendizagens significativas. Os professores têm, então, o papel fundamental de orientar os discentes na realização de projetos criativos, permitindo o uso de ferramentas virtuais, que vão ao encontro das suas motivações (Miranda, 2007).

Cada vez mais o aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem tem sido agregado aos conceitos de tecnologia e inovação. Consequentemente, possibilitam a exploração de “novas abordagens de ensino por parte dos professores, adaptação de programas, métodos e currículos, como caminho para obtenção de melhores resultados” (ibid, p. 42). Deste modo, é frequente a atualização de estratégias e recursos didáticos relacionados às novas tecnologias, com o intuito de motivar e captar a atenção dos alunos (Pita, 2008).

1.3. OBJETIVOS E FINALIDADES

Esta investigação pretende focalizar a importância e valor da disciplina de Educação Visual na formação global dos alunos e analisar a aprendizagem do olhar, com o objetivo de incrementar atitudes proactivas e interventivas, que dão ênfase à célebre frase, “learning by doing”, de John Dewey (1998). Recorre-se às potencialidades das novas tecnologias da comunicação para a promoção de competências pessoais, socioculturais, tecnológicas, estéticas e artísticas, através da proposta de projetos motivados por estratégias adaptadas aos interesses dos alunos e ao recurso de ferramentas interativas, abrindo o espaço sala de aula ao mundo virtual, pretendendo assim dar a conhecer a transversalidade da Educação Visual. Face ao exposto, a presente investigação pretende ainda quebrar com a ideia de que esta é uma disciplina que não faz parte do leque das ditas “essenciais” e “fundamentais”, enunciadas na revisão curricular, pelo Ministério da Educação.

Ao nível do domínio conceptual pretende-se desconstruir o pragmatismo³ em volta da disciplina, devolver a intencionalidade e clareza de objetivos, relacionando as suas práticas à literacia do olhar e do saber fazer, referenciadas em *Educação: um tesouro a descobrir*, de Jacques Delors (1996), com o intuito de gerar reflexões mais coesas e fundamentadas. Ao nível do domínio operativo, esta investigação pressupõe a realização de projetos, intervindo nas suas diferentes e possíveis manifestações, com vista a resgatar o valor da metodologia de projeto aplicada, a sua dimensão investigativa, criativa e prática, usando a instalação artística como meio de expressão e intervenção na sociedade escolar.

³ Neste texto conceitua-se pragmatismo a partir de Faleiros (1986, p. 5): “O pragmatismo consiste numa atitude voltada para a solução de problemas imediatos, sem pensar e refletir as consequências teóricas e históricas desta ação imediata”.

1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente investigação divide-se em quatro capítulos, dos quais faz parte a presente introdução, correspondente ao primeiro capítulo. O segundo faz referência ao enquadramento teórico da temática em estudo, traduzindo-se no fio condutor de dois subtemas. No primeiro, é analisado, segundo alguns autores, o contributo da literacia no contexto do desenvolvimento humano. Procura-se, posteriormente, criar possibilidades de resposta do objeto em estudo através da literacia na educação; da análise da educação do olhar e do fazer, tendo em conta os *Quatro Pilares da Educação* de Jacques Delors e por fim faz-se referência à literacia visual, associada à perceção do olhar. O segundo subtema, do enquadramento teórico, contextualiza a escola como um espaço de interfaces visuais; relembra a importância e necessidade de valorização da Educação Visual, promotora da partilha de saberes, protagonizando, o papel de ponte entre a teoria e a prática; por fim, analisa-se o papel do professor de Educação Visual, olhando-o como o promotor de estratégias motivadoras e interventivas, capaz de devolver o gosto e interesse aos alunos pela disciplina.

Com base na contextualização teórica, é apresentado no terceiro capítulo, o projeto desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada. Nesta perspetiva, apresenta-se a caracterização do contexto educativo e seus intervenientes, bem como a metodologia aplicada, a concretização e descrição das fases de projeto, onde é feita uma memória descritiva e reflexiva das aulas lecionadas ao longo de cada fase do método de resolução de problemas, articuladas entre si. Explicita-se as atividades e sua duração, objetivos, estratégias de ensino, conteúdos programáticos, recursos didáticos utilizados, critérios de avaliação e apresentam-se registos fotográficos do desenvolvimento do projeto. Para terminar o terceiro capítulo, é apresentada a análise dos dados obtidos através dos questionários aplicados aos alunos, acompanhada de uma reflexão crítica ao trabalho desenvolvido e às limitações que surgiram, contrapondo com as intenções iniciais do projeto.

No quarto capítulo apresentam-se as conclusões decorrentes de toda a experiência. Estas subdividem-se nas considerações finais da investigação; numa reflexão pessoal e em propostas para futuros estudos. Por fim, seguem-se a bibliografia utilizada e os anexos, que ilustram e clarificam todo o trabalho de investigação.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

LITERACIA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

ESCOLA: ESPAÇO DE INTERFACES VISUAIS

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A importância e estabelecimento da atitude interventiva como princípio enriquecedor e formativo da Educação Visual, postula como princípio fundamental a aprendizagem do olhar, seguida da sua interpretação prática e execução. Nesta perspectiva, no seu livro, *Por que arte-educação?*, Júnior (1985, p. 66-67) afirma que “conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos do nosso próprio ‘eu’ é a tarefa básica que toda a escola deveria propor [...]”. Contudo, esta é ainda uma perspectiva que continua aquém da realidade atual, uma vez que as políticas educativas tendem a agir no sentido económico, onde se assiste cada vez mais a um ensino sistemático, castrador da imaginação e criatividade. Ao olhar para a atualidade e fazendo uma breve comparação entre o passado e o presente do sistema de ensino, em Portugal, de uma maneira geral continua a ser verdade que “na escola não se cria, mas reproduz-se aquilo que já existe” (idem, p. 67).

O início do século XXI acompanhou uma nova perspectiva sobre a educação, centralizada na aprendizagem do aluno, com o objetivo de promover, através da literacia do olhar e do fazer, o espírito crítico e criativo, direcionado para o desenvolvimento de competências numa aprendizagem ao longo da vida. Nesta linha, o ato de ver, olhar e fazer é intrínseco do conhecer e compreender e tem sido historicamente construído. Assim, Bosi (1988, p. 79), em *Fenomenologia do olhar*, afirma que “situar o olhar historicamente é descrever não só os seus limites, as suas determinações objetivas, mas também sondar a qualidade complexa da sua intencionalidade”. Olhar por olhar não é suficiente, importa aprender a olhar para poder compreender o que está à frente dos nossos olhos e saber como pô-lo em prática.

Em *Arte na Educação Escolar*, Fusari & Ferraz (1992, p. 74) fazem referência à importância de ver e observar, como sendo “um exercício de construção percetiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados” segundo estratégias desenhadas e estruturadas para este fim, tornando essencial a educação do olhar. Tendo em conta que diariamente os nossos olhos são bombardeados por uma panóplia de imagens, é fundamental que as saibam interpretar, selecionar, construir e desconstruir. Pillar (1995, p. 36) considera que “o conhecimento visual” é a ponte entre o cruzamento da informação visual quotidiana e artística, sendo o que permite uma melhor preparação e sensibilidade estética. Para reforçar esta ideia, Munari (2006, p. 10), em *Design e Comunicação*, sublinha a “necessidade de aprimorar o conhecimento visual, para não nos restringirmos a um saber vago, superficial, determinado pelo senso único”.

No âmbito do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors (1996), foram referenciados os quatro pilares fundamentais da educação: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros e aprender a ser”, este último, retirado do primeiro grande relatório presidido por Edgar Faure (1982), para a construção de programas mais focados nas necessidades dos alunos. O Relatório de Delors (1996), editado sob a forma do livro, designado *Educação: um tesouro a descobrir*, compõe

o segundo grande balanço da educação no século XX, num mundo em processo exponencial de globalização e o legado a descobrir nos efeitos da plenitude construtora de utopias necessárias que se concretiza na educação de todos e de cada um (Meyreles-Coelho, 2010, p. 496).

Da necessidade de compreender o desenvolvimento do ser humano no seu todo, surgiram os Quatro Pilares da Educação, ou seja, “todos devem estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as questões de atualizar, aprofundar e enriquecer, estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo de mudança” (Delors, 1996, p. 77).

Dentro desta conjuntura, importa fazer referência à literacia, que traduz a capacidade de utilizar os sentidos, saberes e as competências apreendidas. Neste contexto, no livro *Escola, professores e processos de mudança*, Benavente et al., (1996, p. 91) afirma que “a literacia faz parte, de forma longamente sedimentada e profundamente estruturadora, de um universo sociocultural em que, cada vez mais todos estamos atualmente inseridos, mesmo os que têm capacidades muito reduzidas de ler, escrever e contar”.

2.1. LITERACIA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Vivemos numa sociedade em constante mutação, cada vez mais globalizada e plural, onde a conexão de saberes e aptidões funcionam como estímulos mais que atrativos para o desenvolvimento da literacia. Esta designa um novo conceito para o exercício da leitura e da escrita, demarcado da alfabetização por não ser definido segundo a escolaridade de cada indivíduo. Para Benavente et al. (1996, p. 4), na literacia “não se trata de saber o que é que as pessoas aprendem ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar” e define a literacia como sendo a “capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana”.

Tendo em vista o crescimento da diversidade cultural, a literacia passa a ser compreendida como o sustentáculo principal para que o indivíduo seja pró-ativo e ocupe um lugar de destaque na sociedade em que se insere. De acordo com o que está presente no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁴ (DUDH) proclamada em 1948, todo o ser humano deve ter acesso à literacia:

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração [...] a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade [...] se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades [...] o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.

Desta forma, o direito à educação e à literacia é primordial no desenvolvimento e formação dos seres humanos, enquanto sujeitos ativos inseridos num determinado meio sociocultural, assim sendo, é preciso educar para aprender a conhecer mais, aprender a fazer melhor, usufruindo ao máximo da convivência com o seu semelhante, para finalmente tornar-se um sujeito mais autónomo, consciente da sua função na sociedade.

Em 1996, Benavente referia que a

literacia é um conceito relativo e socialmente construído pelo que as suas competências têm que ser vistas por referência aos níveis de exigência das sociedades num determinado momento e nessa medida, avaliadas as capacidades de uso para o desempenho de funções sociais diversificadas (p. 74).

⁴ A **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, que delinea os direitos humanos básicos, foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948;

Em 2003 a UNESCO⁵ define literacia como sendo:

the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potentials, and participate fully in the community and wider society.

O processo da educação sociocultural no ser humano é complexo, implica a predisposição da interação, partilha e convivência com o próximo. Progredir de diferentes formas, de gerações para gerações e por sua vez adapta-se à herança biológica, histórica e cultural, tendo em conta as circunstâncias e o contexto social.

Como afirma Rogoff (2005, p. 21), “os seres humanos desenvolvem-se por meio da sua participação variável nas atividades socioculturais das suas comunidades, as quais também se transformam”. Assim, a evolução da literacia e do desenvolvimento humano depende não só da sua participação no meio, do contexto histórico e sociocultural em que o ser humano se insere, mas também da forma como mobiliza e aplica adequadamente os conhecimentos adquiridos, na vida quotidiana e escolar, de forma espontânea e autónoma. Importa ter presente que este é um processo que se supõe flexível e aberto à criatividade, contudo, em contexto escolar exige monitorização intencional, contínua e estruturada, cumprindo os princípios de uma educação para a literacia (Braunger & Lewis, 2006).

⁵ Definition of literacy agreed during a June 2003 meeting organized by the UNESCO Institute for Education, the Basic Education Section of UNESCO and the UIS in Paris;

2.1.1. Literacia na Educação: Quatro Pilares da Educação

“O essencial é invisível aos olhos.”

Antoine Saint-Exupéry

Vivemos numa sociedade que se modifica a uma velocidade estonteante e não é suposto esquecer que mudanças geram mudanças. As inovações sociais, culturais e económicas têm sido impulsionadoras de significativas alterações de comportamentos individuais, onde a imaginação e criatividade assumem um lugar de destaque. Convém proporcionar “às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social – que venham completar aquilo que foram capazes de criar as gerações que os precederam” (Delors, 1996, p. 100).

O sistema educativo tem o papel fundamental de preparar o ser humano para criar projetos dentro da sua sociedade, possibilitar-lhe o desenvolvimento da capacidade de participar ativamente em diferentes dinâmicas. De acordo com o Relatório de Jacques Delors (1996, p. 77) para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, a educação deve “fornecer os mapas de um mundo complexo e perpetuamente agitado e a bússola que permita navegar através dele”. É, então, notório que a literacia e a educação estão indissociavelmente interligadas, no entanto, com o rápido desenvolvimento sociocultural o seu conceito torna-se muito mais abrangente.

Atualmente fala-se em várias literacias - científica, informática, matemática, visual - que refletem a capacidade de ação face aos estímulos instalados pela sociedade da informação e do conhecimento.

O ensino tem exercido maior ênfase sobre o domínio do aprender a conhecer e, de uma forma não tão específica, do aprender a fazer. Se as aprendizagens forem apenas direcionadas para o desenvolvimento de instrumentos de perceção, raciocínio e concretização, existirão deficiências no processo de desenvolvimento do ser humano, uma vez que os domínios mais subjetivos e dependentes da própria entidade educadora, completam todo este processo. Neste contexto, Delors (1996, p. 78) afirma que:

Uma nova concepção alargada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem económica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.

Os quatro pilares da educação de Delors (1996) – (I) aprender a conhecer; (II) aprender a fazer; (III) aprender a viver com os outros e (IV) aprender a ser - “apontam na direção de um ensino capaz de superar as suas próprias tendências e se abrir para práticas e vivências de sentido existencial, social, produtivo e cognitivo, de impacto mais abrangente e profundo” (Costa, 2008, p. 21), acabando por criar pontes entre diferentes contextos como a escola, os média e até mesmo as redes sociais. É função de todos promover e contribuir para uma atitude ética que se exteriorize no saber fazer, pensar, dizer e ser, conduzida por princípios, valores reais e conscientes.

Delors (1996) considera pertinente a criação de quatro pilares que sustentem a educação, a aprendizagem ao longo da vida e que, conseqüentemente, ajudem no desenvolvimento do processo de literacia:

I) “Aprender a conhecer”

Este pilar foca-se nos processos cognitivos, como o raciocínio lógico, compreensão e dedução. Tem como objetivo principal estimular a autonomia e a curiosidade, incrementar o prazer de aprender, reelaborar e redescobrir novos conhecimentos através do estabelecimento da relação entre conteúdos aprendidos e deste modo desenvolver a literacia científica. Para Delors (1996, p. 78) “o aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspetos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir”;

II) “Aprender a fazer”

Indissociável do aprender a conhecer, dado que este lhe concede as bases teóricas. Consiste na ação do sujeito sobre o meio envolvente, ou seja, pôr em prática a teoria que aprendeu. A comunicação é, hoje em dia, outro ponto primordial a focar nesta aprendizagem. É fundamental que cada um saiba trabalhar em grupo, comunicar, analisar, interpretar e seleccionar toda a informação que surge, para que posteriormente, de forma flexível, saiba reestruturar e adaptar o seu ponto de vista, face às constantes mudanças da sociedade (Delors, 1996);

III) “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”

Visa a interação e participação ativa na sociedade. Este domínio da aprendizagem desenvolve o campo das atitudes e valores. A gestão de conflitos entre diferentes grupos torna-se num desafio, manifesto na dificuldade da capacidade de aprender e coabitar com outras culturas. Segundo Delors (1996, p. 88) este pilar desenvolve “a compreensão do outro e a perceção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”;

IV) “Aprender a ser”

Este pilar contextualiza-se no âmbito da educação tendo em conta a totalidade dos valores e atitudes dos sujeitos, com vista ao seu desenvolvimento individual ao longo da vida. Pretende que, na sua génese, seja o pilar fundamental para o crescimento pleno e equilibrado do ser humano e objetiva fomentar a autonomia, as relações interpessoais e a aquisição de competências gerais, “para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal” (Ibid.). O exercício de “aprender a ser” desenvolve, ainda, a capacidade que cada indivíduo tem de descobrir-se a si próprio enquanto ser criativo e levá-lo à completa realização pessoal.

Os quatro pilares da educação descritos não se fundamentam apenas num determinado contexto. “Os tempos e as áreas da educação devem ser repensados, completar-se e interpenetrar-se, de maneira a que cada pessoa, durante toda a sua vida, possa tirar o melhor partido de um ambiente educativo em constante alargamento” (ibid, p. 87). É, então, importante unir as partes e pensar na educação como um todo, indispensável ao crescimento global do ser humano.

Tendo em conta o referenciado no desenvolvimento da literacia, é imprescindível não esquecer o processo de aprendizagem, que na opinião de Costa (2008, p. 22), “é o processo por meio do qual o educando interage, incorpora, compreende, significa e domina um conteúdo”, e requer a aquisição de competências, atitudes e aptidões.

Quatro Aprendizagens	Quatro Competências	Quatro Atitudes	Exemplos de Habilidades
Aprender a conhecer	Competências cognitivas	Desenvolvimento intelectual (voltado para a gestão do conhecimento)	<ul style="list-style-type: none"> • Autodidatismo • Didatismo • Construtivismo • Metacognição
Aprender a fazer	Competências produtivas	Desenvolvimento das circunstâncias: (voltado para a realidade, económica, ambiental, social, política ou cultural)	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhabilidade • Autogestão • Co-gestão • Heterogestão
Aprender a conviver	Competência relacionais	Alterdesenvolvimento (voltado para o outro)	Habilidades de relacionamento interpessoal e social; As várias dimensões do cuidado.
Aprender a ser	Competências pessoais	Autodesenvolvimento (voltado para si mesmo)	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconhecimento • Autoconceito • Autoestima • Autonomia

Quadro 1 – “Uma visão do todo” – Costa (2008, p.23).

O quadro 1 representa uma visão global dos quatro pilares da educação e dá exemplos de competências, atitudes e habilidades adquiridas, funcionando, também estas, como pilares do conhecimento e de formação contínua. Assim sendo, importa ter presente a consciência metacognitiva referente ao aprender a aprender, ensinar o ensinar e conhecer o conhecer, para poder progredir ao longo da vida.

Tendo em conta o exposto, os quatro pilares perpassam o desenvolvimento intelectual de qualquer pessoa. Abrangem toda a formação social, cultural e humana de cada um de nós. Assim sendo, a educação não deve basear-se apenas em processos estanque e num ensino estereotipado, mas sim proporcionar o desenvolvimento de competências e capacidades que conduzam os alunos a serem responsáveis do seu próprio saber e construtores de criativas propostas para a resolução de possíveis problemas, caso contrário dificilmente atingirá os propósitos dos pilares da educação (Delors, 1996).

2.1.2. Educação do Olhar

A aprendizagem do olhar e do saber fazer tem sido construída e baseada nas capacidades que o ser humano tem para “aprender a aprender” (Delors, 1996, p. 18), da interação com os seus semelhantes, na comunicação e partilha do que absorve do meio envolvente e na resolução de conflitos. Estas aprendizagens foram e são possíveis devido à evolução e à importância que o ensino, e especificamente a Educação Visual, têm.

O ato de ver, olhar e fazer tem sido construído ao longo de várias décadas e é habitualmente relacionado com todo o processo relativo ao conhecimento. Nesta ótica, “situar o olhar historicamente é descrever não só os seus limites, as suas determinações objetivas, mas também sondar a qualidade complexa da sua intencionalidade” (Bosi, 1988, p. 79).

Relativamente a este processo e tendo em conta a atualidade, Abrantes (2005, p. 11) refere que “hoje não vemos o mesmo que ontem e amanhã veremos diferente de hoje”, sendo que, toda a nossa evolução, enquanto indivíduos inseridos numa sociedade, está em constante metamorfose e partindo do princípio que as políticas que regem as sociedades vão-se ajustando às necessidades e problemas manifestados pelos seus componentes.

De acordo com Sousa (1995, p. 202), perante tanta informação visual presente no nosso quotidiano, “é importante educar o olhar desde cedo, para depois projetá-lo tendo em vista a solução das mais divergentes situações.” Assim, a aprendizagem do olhar produz um propósito, uma ação que está implicitamente relacionada com o saber fazer, tendo em conta a interpretação do observado.

Vivemos numa civilização onde o poder da imagem é enorme, habitamos na chamada “Global Village”⁶, como McLuhan (1964) a intitulava, e neste sentido a “educação do olhar” pode cumprir uma função tão importante como saber ler e escrever. Neste contexto, a disciplina de Educação Visual pode desempenhar um papel preponderante, na medida em que proporciona aos alunos diferentes experiências perceptivo-visuais. Esta ideia torna-se clara segundo o Parecer n.º 2/99 do Conselho Nacional da Educação:

⁶ Conceito desenvolvido, nos anos 60, pelo sociólogo Marshall McLuhan que explicava o fenómeno evolutivo das novas tecnologias da comunicação e o seu impacto nas diferentes sociedades. Considerava que o mundo caminhava a passos largos para se transformar numa pequena aldeia, onde todos poderiam falar entre si, independentemente do país em que se estivesse.

Sendo a globalização um fenómeno bem concreto na atualidade é, ao mesmo tempo, esta a realidade de contraponto à necessidade dos sistemas educativos, onde se torna importante propor a aprendizagem de valores e referenciais de identidade, identidades de pertença, nomeadamente através do contacto com o património artístico e cultural e com as artes contemporâneas, sem cair na tentação de circunscrever este processo a uma orientação.

Em contexto educativo, quando o professor sugere ao aluno que olhe para determinado objeto, induzindo-o a focar-se apenas nesse momento, o ambiente torna-se propício ao exercício da reflexão, do questionamento interior. Tal facto ajuda o aluno a desenvolver a sua perceção visual e a capacidade de refletir por ele próprio, tornando-o capaz de formar opiniões relativas ao assunto em questão.

Educar o olhar é promover o crescimento de uma consciência visual mais sensível e profunda, é prepará-lo para saber selecionar e fazer a triagem da melhor informação visual, no meio de um mundo de imagens, onde nem todas têm qualquer tipo de valor (Silva, 1998). Em suma, um olhar instruído permite a cada sujeito abordagens mais objetivas, capazes de analisar a realidade e interagir com ela de forma ponderada e criativa.

2.1.3. Literacia Visual

Face à crescente expansão dos diferentes meios de comunicação tecnológicos, surgiu a necessidade de alargar o conceito de literacia e subdividi-lo pelas diversas áreas do saber (Bamford, 2004). Neste contexto surge o termo “literacia visual”, associado à perceção visual. Parte-se do princípio que está relacionado com a leitura e compreensão de imagens. Pressupõe-se que o sujeito tenha a capacidade de interpretar, explicar e partilhar a mensagem deixada pela imagem captada, estabelecendo situações de práticas sociais (Messaris, 1994).

Outras formas de expressão foram ocupando lugar de destaque no quotidiano dos indivíduos, nomeadamente as representações visuais, por serem uma constante diária na vida de qualquer pessoa. Grande parte da informação rececionada e compreendida advém da sensibilidade com que se percebe as diferentes mensagens visuais, sob a forma de imagens, que têm como objetivo estabelecer novos meios de comunicação (Damásio, 2001). Estas, de uma maneira geral, são de excelente qualidade e variedade, cumprem uma função mediática e instantânea, tornando-se assim na base da literacia visual.

Morgado (2009, p.139) define o conceito de literacia visual como sendo a capacidade de “compreender e usar linguagens visuais para comunicar e estudar as funções de um mundo representado por intermédio de fotografias, imagens e visualizações, em detrimento de textos e palavras.” Neste sentido, Damásio (2001) considera ser um conceito que implica a junção da componente interpretativa e produtiva, na medida em que está ligada à descodificação de signos visuais presentes em tudo o que nos rodeia, havendo uma clara necessidade de adaptação à contemporaneidade.

Vinculando o conceito e inserindo-o em contexto educativo, Hernández (2007) refere que a aquisição da literacia visual possibilita, aos alunos, o desenvolvimento de capacidades de análise, interpretação, avaliação e criação, segundo as dinâmicas estabelecidas entre as mensagens transmitidas por imagens adaptadas a uma sociedade cada vez mais tecnológica e em constante renovação. A sua proliferação implica que seja vista no duplo sentido de codificação ou descodificação de símbolos visuais, processo central estruturador do conhecimento.

A literacia visual forma-se através da aquisição de competências relacionadas entre si, de intenções pessoais despoletadas por símbolos visuais, construtores da comunicação visual, incluídas na projeção, produção ou receção de uma imagem. Para Turner (2006), este processo de interpretação e compreensão das imagens, implica que a literacia visual se enquadre no seu contexto cultural e social, tornando-se numa prática tão importante como a interpretação de textos escritos.

Face ao exposto, é imprescindível dar valor e olhar com prazer para o ato de aprender, compreender, conhecer, construir, transformar, descobrir e aplicar todos estes saberes no quotidiano. Segundo Benavente (1996), ter alguma bagagem escolar não é suficiente para o desenvolvimento do processo de literacia, este decorrerá de forma plena quando articulado com as diferentes áreas do saber, experiências e aspirações.

2.2. ESCOLA: ESPAÇO DE INTERFACES VISUAIS

2.2.1. Importância e valorização da Educação Visual

A disciplina de Educação Visual, através da realização de ações e experiências sistemáticas, deverá desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos. Neste sentido, as metas de Educação Visual pretendem estimular um universo de conhecimentos abrangentes, incentivar a assimilação de conhecimentos em rede, em que as informações são sincronizadas, permitindo alcançar uma educação em que o conhecimento circula, progride e se difunde. (Metas Curriculares da disciplina de Educação Visual, 2012, p. 3)

A Educação Visual é uma disciplina transversal que se mune da mesma importância das restantes áreas do conhecimento, pese embora esteja, gradualmente, a perder esse valor devido às novas políticas aplicadas num sistema de ensino cada vez mais insensível à cultura visual e estética, facto espelhado no Decreto-Lei n.º 139/2012, que regula os princípios orientadores da revisão curricular no Ensino Básico, aquando da categorização das disciplinas pelo grau de importância. Rotular as “disciplinas centrais ou estruturantes”⁷ e separá-las das restantes áreas é, de grosso modo, regredir num ensino que se objetiva transdisciplinar, que se pretende contribuidor de uma formação plena e integrada de cada sujeito.

A disciplina de Educação Visual deve estabelecer a ponte entre a formação artística e técnica, bem como a qualidade dinâmica nos processos de ensino e aprendizagem. Sousa (2003, p. 30) refere que as suas metodologias são “mais eficazes para conseguir realizar uma educação integral do sujeito a todos os níveis: afetivo, cognitivo e social”, promovendo deste modo o desenvolvimento integral do ser humano.

Enquanto disciplina flexível e aberta à discussão e resolução de problemas, onde as tarefas manuais e intelectuais fomentam a aquisição de capacidades inerentes ao exercício interventivo, crítico e responsável, manifesta alguma preocupação na articulação das novas metas curriculares com os interesses dos alunos e da restante comunidade educativa. Desta articulação, sugere-se que resultem propostas de trabalho interdisciplinares que visem a importância da “diversidade das experiências dos alunos e a integração das aprendizagens na vida vivida por eles” (Ministério da Educação, 1991, p. 10).

Uma maior participação dos professores na construção de projetos e consequente resolução de problemas, impulsiona o processo de motivação e envolvimento em projetos comuns que se concentram em “experiências vividas pelos alunos [...] e em situações

⁷ Decreto Lei n.º 139/2012: Regula os princípios orientadores da revisão curricular no Ensino Básico

reais cuja vivência deverá integrar, de forma integrada a aquisição dos conteúdos de aprendizagem e a construção das atitudes e valores que se pretende promover” (Silva, San Payo & Gomes, 1992, p. 69).

A chave do reconhecimento da importância e presença da Educação Visual no Currículo Nacional foca-se na interação e relação entre as diferentes aprendizagens, colocando de parte a visão redutora de que é uma disciplina apenas de projeto. A sua dinâmica faz a fusão entre o ensino colaborativo/cooperativo, experimental e humanista, enriquecedora para todos os seus intervenientes (Sousa, 1995).

Perante uma sociedade distinguida por constantes transformações, tende-se para a necessidade de adaptação, onde só um Sistema Educativo dinâmico, aberto e flexível permitirá, ao ensino, acompanhar e traduzir as transformações que vão surgindo, retirando a Escola de ambientes fechados e rotineiros. Neste sentido, o papel a desempenhar pela Educação Visual é de primordial importância pela maneira como esta pode conduzir ao saber prático e à exploração integrada de problemas estéticos, científicos e tecnológicos. Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido vai de encontro ao ensino por descoberta e questionamento, tendo em conta que irá “ensinar os alunos a pensar, mais do que somente memorizar e ensiná-los a questionar o mundo, mais do que aceitá-lo de forma passiva [...]” (Ronca & Terzi, 1995, p. 51).

É no entendimento da disciplina como um todo progressivo, na troca e partilha de ideias, dentro e fora da sala de aula, que se promovem competências e se desconstrói a ideia de que a Educação Visual tem um peso menor na formação integral do aluno. Nesta ótica, é importante procurar soluções que invertam o quadro de desvalorização a que tem sido sujeita ao longo dos anos (Seidel, 2009).

As entidades que regulam o sistema de ensino ainda não compreenderam que a Educação Visual também necessita de tempo para que a compreensão, produção e fruição da arte ocupe o seu espaço na sociedade, de forma coesa e contínua, patenteando conceitos de cidadania e identidade cultural presentes nas competências adquiridas através da exploração correta da disciplina (UNESCO 2006).

Dada a conjuntura atual no ensino das artes, os docentes, vistos enquanto transmissores da cultura visual, são os personagens principais para o restabelecimento da dignidade do ensino da Educação Visual em Portugal. Importa ter consciência desse papel, para o materializar, remando contra a maré do preconceito e ignorância política.

2.2.2. Papel do professor de Educação Visual

“Um bom educador pode redimir um mau sistema, um bom sistema pode ser totalmente inutilizado por um mau educador” (Read, 2007, p. 45). Como se pode verificar na afirmação, Herbert Read coloca sobre os professores grande responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto educadores, artistas, investigadores e transmissores do conhecimento, devem desafiar e provocar reações de intervenção (Seidel, 2009), no entanto, para que este processo decorra em perfeita harmonia é necessário que estejam predispostos a permanentes reciclagens na sua formação, através de um percurso consistente de investigação/ação.

É consensual que cabe a qualquer professor a promoção de aprendizagens eficazes, com recurso a estratégias de ensino motivadoras e criativas que ofereçam aos alunos uma bagagem de conhecimentos suficientes, capazes de os preparar para os desafios da vida (Dewey, 1998).

O professor de Educação Visual tem o papel de inculcar nos alunos a sua participação ativa na dinâmica de projetos, privilegiando a criatividade e as experiências individuais. Enquanto mediador e transmissor de saberes abstratos e específicos, deve ter a capacidade de comunicar, despertar a atenção e interesse dos alunos, de mobilizar capacidades e conhecimentos, de estabelecer e proporcionar ambientes de trabalho colaborativo, incrementando o espírito de interajuda, respeito e diálogo. Neste sentido, é importante que se criem ambientes favoráveis à reflexão crítica e partilha de opiniões, onde os alunos se sintam à vontade para se expressar (Bárrio, 1994).

Hernández (1998) considera que o professor é o elo de ligação entre os alunos e o conhecimento, contudo, durante todo o processo de ensino e aprendizagem, poderá, ele próprio, tornar-se num aprendiz e assim mostrar-se flexível às sugestões dos seus alunos. Deste modo, estimula a criatividade, a liberdade de expressão e cria relações de proximidade com os discentes, facilitadoras de um bom clima dentro da sala de aula.

É impossível dissociar o papel do professor de Educação Visual da arte, que se torna quase o motor de arranque para uma metodologia que se espera aberta e interdisciplinar, onde a partilha de saberes, interesses e vivências assumem uma posição de destaque na construção de conhecimentos. Freire (1997, p. 43) afirma que:

a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialéctico, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...] o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores, que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingénuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor.

Enquanto agente de intervenção no meio, o professor de Educação Visual tem o papel de desafiar os alunos, de abrir o seu leque de horizontes culturais e artísticos, com o intuito de lhes despertar a vontade de quebrar com os espaços educativos formais e de se envolverem e interagirem com projetos de intervenção, tornando-se sujeitos ativos face a um problema ou situação (Seidel, 2009). As estratégias implementadas perspectivam-se criativas e, de uma maneira geral, atentas à relação entre a educação e a arte, tendo em conta, não só a sua complexidade e abrangência, mas também as vivências e conhecimentos dos alunos.

O professor assume, pois, um papel importante que vai muito além da transmissão do conhecimento técnico aos alunos. “Educar não é mais a simples troca de informações ou de saberes: é conduzir os alunos à descoberta, à construção de conhecimentos que o privilegiam na transformação do mundo em que vive” (Martins, 2001, p. 52). Neste sentido, considera-se que o professor seja um estimulador de aprendizagens, quer para si próprio enquanto indivíduo inserido num determinado espaço propício à troca e partilha de conhecimentos, quer para os alunos que constroem saberes a partir das experiências que lhes são proporcionadas. Assim, “ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar.” Esopo (sd)

2.2.3. Atitude interventiva: como estimulá-la?

Desde a segunda metade do século XX, o sistema de ensino formal, que preparava os alunos para memorizar, foi substituído por um ensino direcionado para a originalidade do pensamento e para a aplicabilidade concreta dos conhecimentos adquiridos (Bahia 2007). Considerou-se, portanto, pertinente a adaptação dos indivíduos a um mundo em constante transformação, atendendo à necessidade de estimular o espírito criativo e de fazer do aprendiz um ser pensante, capaz de criar várias soluções para a resolução de um mesmo problema.

Bahia (2007) referiu que qualquer pessoa tem capacidades para ser criativo e inovador, para ter uma postura ativa e interventiva no meio em que se insere, no entanto, julga que estas capacidades desabrocham se houver estímulos exteriores que despertem a vontade e motivação para interagir de acordo com as situações do quotidiano.

A atitude interventiva está associada à disciplina de Educação Visual, pelas suas características metodológicas, e assume uma posição preponderante, tendo em conta os desafios e exigências da educação. Consequentemente há a necessidade de preparar os

alunos para refletir, criar, reinventar, questionar e transformar o que está à sua volta, sendo para isso necessário criar-se condições de ensino e aprendizagem propícias ao desenvolvimento desta atitude dentro e fora da sala de aula. A implementação de projetos interventivos no espaço escolar é, assim, uma mais-valia para a mudança de atitudes e para o desenvolvimento do saber-estar e saber-fazer (Munari, 2007).

Segundo Oliveira (2009), promover atitudes interventivas nos alunos, significa desenvolver a percepção visual, a curiosidade, o pensamento crítico e criativo e a capacidade de comunicação, através do questionamento, esta última, considerada por muitos pedagogos (Souza, 2007), como uma das estratégias mais importantes para a estimulação e implementação do espírito interventivo.

Mais uma vez o docente assume, aqui, um importante papel. Cabe-lhe a tarefa de criar ambientes facilitadores, abertos ao diálogo, à discussão e compreender a dinâmica do questionamento, aplicando-o como estratégia que o ajudará a identificar possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos no decorrer do processo de aprendizagem e no desenvolvimento de projetos (Souza, 2006).

O levantamento de questões obriga o aprendiz a pensar, a organizar ideias e a formular respostas, que por sua vez, contribuem para a estruturação de conhecimentos, capacidades e competências. Desta forma, contribui-se para aumentar a autonomia e a atitude interventiva, com base no pensamento crítico e criativo (Souza, 2006).

É considerado primordial que os alunos sejam parte integrante dos projetos de intervenção, tendo em conta que os resultados são mais positivos quando os discentes se envolvem na escolha do tema, em vez de este ser imposto, não indo ao encontro das suas vivências ou expectativas. Jesus (1996) considera que, uma vez criado o ambiente aberto ao debate de ideias, o professor deve incutir nos alunos a vontade de modificar e melhorar algo que esteja ao seu alcance, deixando, de certo modo, o seu cunho pessoal num espaço que lhes pertence e que ficará sempre presente em suas memórias.

CAPÍTULO III

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: DA TEORIA À PRÁTICA

CONTEXTUALIZAÇÃO

METODOLOGIA APLICADA NO PROJETO

EXPOSIÇÃO DO PROJETO

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: DA TEORIA À PRÁTICA

3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O projeto que se apresenta foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, na Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes, no decorrer do 2.º e 3.º período do ano letivo 2013/2014, numa turma do 9.º ano de escolaridade, na disciplina de Educação Visual.

3.1.1. Caracterização do Meio Escolar

A reorganização da rede escolar pública, imposta pelo Ministério da Educação e da Ciência, implicou mudanças, a nível nacional, reestruturastes no seio dos Agrupamentos de Escola. Neste âmbito, a Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes, agrupou-se ao antigo Agrupamento de Escolas de Ílhavo, integrando assim a Educação Pré-Escolar, os 1.ºs, 2.ºs e 3.ºs ciclos do Ensino Básico e Secundário. Segundo o Projeto Educativo⁸ que rege os seus princípios orientadores, foi considerado “Agrupamento de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de alunos surdos”, uma vez que apresenta respostas educativas específicas para desenvolver junto de discentes com essas características. Dos 1831 alunos que frequentam as escolas e jardins-de-infância do Agrupamento, 1041 estudam na Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes.

Situada no distrito de Aveiro, cidade e concelho de Ílhavo, freguesia de S. Salvador, a escola localiza-se numa zona residencial. A comunidade envolvente está intrinsecamente ligada ao trabalho piscatório, por ser uma região banhada pela ria de Aveiro e pela costa atlântica, no entanto é também conhecida pela Fábrica de Porcelana da Vista Alegre, que desde o século XIX caracterizou-se como sendo o principal impulsionador de mudanças económicas e sociais.

Ao longo dos anos tem havido um crescente investimento no concelho, destacando positivamente a participação e envolvimento da Universidade de Aveiro, nomeadamente no âmbito do projeto Parque de Ciência e Inovação, refletindo estímulos tecnológicos e inovadores para todo o meio envolvente.

⁸ Projeto Educativo de Escola:

http://www.ageilhavo.pt/sitio/images/documentos_escola/Linhas%20Gerais%20do%20Projeto%20Educativo%20AEIlhavo.pdf

3.1.2. Caracterização dos Intervenientes

A caracterização da turma foi baseada, não só no Plano de Trabalho da Turma (PTT), em informações dadas na reunião intercalar, mas também na observação direta do seu comportamento e atitudes. Pretende-se assim, conhecer melhor as motivações, interesses e aspirações futuras dos alunos, bem como o seu meio socioeconómico e relacionamento interpessoal.

A turma é constituída por vinte e sete alunos, catorze raparigas e treze rapazes, com idades compreendidas entre os treze e dezassete anos. De acordo com o PTT, o nível de desenvolvimento psicológico etário de cada um é acompanhado de forma mais ou menos homogénea.

De uma maneira geral, os alunos apresentam algumas dificuldades de concentração, o que origina comportamentos desadequados, sendo que nem sempre as atitudes revertem a seu favor. Tendo em conta o PTT e relativamente aos seus hábitos de estudo, vinte estudam habitualmente sozinhos e sete acompanhados por colegas, pais ou até mesmo irmãos; quanto aos seus interesses, expectativas e motivações, dez alunos tencionam tirar um curso superior, oito mostram interesse em seguir cursos profissionais e seis não sabem o que pretendem para o seu futuro escolar.

Quando aos encarregados de educação, dezanove trabalham no setor da indústria, comércio e serviços. Há três pais que vivem da pesca, dois desempregados e relativamente aos restantes o PTT não faz referência. O agregado familiar de vinte e dois alunos é composto pelo pai e pela mãe; cinco alunos vivem apenas com a mãe e os irmãos.

3.1.3. Contextualização do projeto na disciplina

A Educação Visual (EV) é uma disciplina sustentada por um programa bastante amplo, aglutinador de vários saberes e flexível. Segundo os seus autores foi “elaborado dentro de princípios de flexibilidade, continuidade, unidade e adequação à realidade” (Ministério da Educação, 2001, p. 5), o que permite, aos professores, uma maior autonomia na gestão das suas aulas, abrindo caminho para a criação de variados projetos com vista à experimentação de diferentes técnicas e materiais.

No âmbito do programa da disciplina de EV e em consonância com as novas metas curriculares deu-se início à prática de ensino supervisionada. Solicitou-se, aos alunos, uma reflexão sobre o espaço que frequentam diariamente e paralelamente colocaram-se

algumas questões provocatórias, no sentido de estimular o pensamento crítico e de desenvolver esquemas mentais favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem (1996).

Posteriormente, começou-se a estruturar um conjunto de problemas existentes no espaço escolar e a esboçar possíveis soluções. Após a discussão de ideias e o levantamento de interesses relativos a técnicas e materiais, conceptualizou-se o projeto de intervenção na sala polivalente. A estratégia de envolver os alunos num projeto predefinido foi fundamental para o seu desenvolvimento e motivação, uma vez que foi-lhes dada a oportunidade de ter voz ativa na participação e solução do problema encontrado (Ibid.).

O currículo atual da Educação Visual no ensino básico prevê “a organização de atividades por unidades de trabalho, entendidas como projetos que implicam um processo e produto final, estruturando-se de forma sistemática, englobando diferentes estratégias de aprendizagem e de avaliação” (CNEB, 2001, p.148). Neste sentido e tratando-se da realização de um projeto faseado, optou-se por recorrer ao método de resolução de problemas. Pretende-se, com a sua realização, fortalecer a sensibilidade estética, a cultura visual e a imaginação dos alunos, implementar uma atitude ativa e interventiva face aos problemas do quotidiano, explorar novas estratégias, técnicas e materiais, ampliar o espírito crítico e colaborativo, a capacidade de observação e comunicação, contribuindo para a formação integral dos alunos. Deste modo, pode-se dizer que

um projeto distingue-se de uma mera atividade de ensino aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz. Como tal, envolve uma articulação entre intenções e ações, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas ações (Cortês, Leite & Pacheco 2001, p.25).

De acordo com Lowenfeld & Brittain (1977, p. 366), o programa da disciplina “apresenta uma invejável posição para romper com o usual padrão académico de dar notas e realizar testes sobre conhecimentos que o professor considera essenciais”, o que na realidade permite ir ao encontro dos interesses e motivações dos alunos, na concretização de projetos que respondem aos problemas encontrados pelos próprios, contudo, tende-se para a perda vertiginosa dos alicerces que sustentam o ensino da Educação Visual.

3.1.4. Planificação e avaliação

Tomando como ponto de partida as novas metas curriculares para a disciplina de Educação Visual, os conteúdos a abordar no 9.º ano, esboçados na planificação anual elaborada em departamento, bem como os blocos de aulas previstos para o 2.º período, foi elaborada uma planificação trimestral⁹ e consequente unidade de trabalho¹⁰, que descreve de forma detalhada o projeto pedagógico a desenvolver, o que a torna num mapa conceptual simplificado, estruturado e de fácil leitura. De referir ainda que a horizontalidade da planificação deixa a descoberto a articulação, flexibilidade e transversalidade dos conteúdos e a forma como se relacionam entre si.

O foco das estratégias utilizadas têm incidência nos alunos e seus interesses, permitindo o crescimento da prática em detrimento da teoria. Dão especial ênfase ao manuseamento de instrumentos e técnicas de trabalho, não descorando a parte reflexiva, do pensamento crítico e do processo criativo. Pretende-se que o trabalho em grupo fomente o espírito colaborativo, na discussão e partilha de ideias, com o intuito de desenvolver a capacidade de comunicação e estruturação de métodos de trabalho inovadores e práticos.

Tendo em conta as novas tecnologias da informação, os recursos didáticos utilizados basearam-se em apresentações *Prezi* e dinâmicas no grupo da turma criado na rede social *facebook*. Ao longo do projeto abordaram-se conteúdos como Arte e Património, Módulo/Padrão e Escala; partilhou-se através do *facebook*, *blogs* e páginas da internet que ilustravam exemplos relacionados com o tema a trabalhar, o que possibilitou um maior conhecimento artístico e também, uma maior amplitude e riqueza na discussão de ideias.

A avaliação não se centrou apenas na materialização do projeto final, foi tido em conta todo o processo de realização por cada fase da metodologia aplicada, a organização e métodos de trabalho, disponibilidade, empenho e interação de grupo. Considerados todos estes aspetos são evidenciados os saberes mobilizados e adquiridos que possibilitaram solucionar o problema. A observação direta do desenvolvimento das atividades acompanhada do registo das dificuldades surgidas ao longo do processo tornaram-se elementos fundamentais para uma avaliação formativa, não só consciente da parte cognitiva, mas também das atitudes e valores manifestadas.

⁹ Anexo 1 | Planificação Trimestral

¹⁰ Anexo 2 | Planificação da Unidade de Trabalho

3.2. METODOLOGIA APLICADA NO PROJETO

3.2.1. Método de Resolução de Problemas

A metodologia aplicada baseou-se no método de resolução de problemas, que pressupõe um conjunto de ações diretivas do processo criativo de um projeto e apoia-se em dois níveis diferentes: a atitude criativa e a atitude logística e racional. A sua prática é vista como uma ferramenta de trabalho que serve para clarificar e solucionar um problema, fomentando a articulação entre a teoria e a prática, de forma a intervir e a produzir conhecimento sobre os temas em questão.

A prática será a forma de atingir a teoria e o processo de trabalho deverá ser valorizado mais do que o resultado final. A necessidade de formalizar um desejo, de concretizar uma intenção ou de enfrentar um desafio está na base do problema. Bono (2005, p. 54) define problema como “a diferença entre o que temos e o que queremos”. Defini-lo concretamente ajuda na triagem de ideias nascentes, ao que se segue uma recolha de dados e respetiva apreciação. Polya (2003, p. 11) refere que “o problema pode ser modesto, mas se desafiar a curiosidade e puser em jogo as faculdades inventivas, quem o resolver pelos seus próprios meios experimentará a tensão e gozará o triunfo da descoberta”.

Após a análise dos dados recolhidos de uma investigação sobre o assunto, a ideia inicial sofre uma maturação que lhe é acrescida pelo conhecimento adquirido. Seguidamente, dá-se espaço para a criatividade, processo esse que oferece ao projeto o seu potencial de diferenciação, tornando-se único.

Segundo Carita et al (2001), a aplicação do método de resolução de problemas propicia um ambiente motivador, desenvolve competências transversais como a autonomia, o desenvolvimento da exposição oral, a seleção e tratamento da informação e a capacidade de atingir novas metas através de competências já adquiridas. Esta metodologia surge como um processo facilitador de aprendizagens, na medida em que envolve os alunos de forma mais direta e autónoma, a partir da compreensão do que o rodeia e construindo o seu próprio conhecimento.

O método de resolução de problemas abre portas à exploração, descoberta e cooperação, tal faz do professor um mediador que, de acordo com Soares, deve

permitir a leitura e a compreensão do problema; proporcionar a discussão entre os alunos para que todos entendam o que se busca no problema – propicie a verbalização; não responda diretamente às perguntas feitas durante o trabalho e sim incentive-os com novos questionamentos, ideias e dicas; após a determinação da solução pelos alunos, discuta os

diferentes caminhos de resolução, incentivando para soluções variadas – também discuta soluções erróneas e por fim estimule a verificação (s/d, p. 8).

Em suma, cabe ao docente estimular comportamentos e atitudes nos alunos, para os ajudar a desenvolver os conhecimentos adquiridos e experienciar os que advêm das novas práticas. Seguindo a mesma linha de pensamento, Polya (2003, p. 23) dá ênfase à importância do papel do professor no apoio à resolução de problemas, no entanto, considera que o aluno deve aproveitar ao máximo todas as aprendizagens decorrentes do trabalho individual e coletivo, mediado sempre pelo docente, que “deve ajudar, nem demais nem de menos, mas de tal forma que ao estudante caiba uma parcela razoável do trabalho”.

O método de resolução de problemas é orientado por cinco fases – Situação/Problema; Investigação; Projeto; Realização e por fim a Avaliação - como se verifica na figura¹¹ que se segue:



Figura 1 – Esquema linear do Método de Resolução de Problemas.

Esta é uma das metodologias projetuais que pretende criar no aluno o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, observação, compreensão, criatividade, invenção, experimentação e avaliação. Cada fase inerente a esta metodologia pode ser vista como uma solução específica para resolver as limitações que vão surgindo com o

¹¹ Esquema linear do Método de Resolução de Problemas retirado do programa de Educação Visual e Tecnológica (vol.2, 1991)

desenvolvimento do projeto. De acordo com Bono (2005, p 246) “gerar e resolver problemas é a base do pensamento prospetivo e do progresso. Se a descrição implica olhar para trás para ver o que temos, a resolução de problemas implica olhar para a frente para ver o que podemos obter”.

3.2.2. Fases e descrição do projeto

O sentimento de pertença e preservação de um espaço, implicitamente familiar a qualquer sujeito, são valores de extrema importância para o sucesso de qualquer projeto coletivo. Tendo sido o ponto de partida desta proposta de trabalho o meio envolvente, e a meta o desenvolvimento de atitudes interventivas através da aprendizagem do olhar para posterior construção do conhecimento próprio, apresenta-se de seguida uma descrição e reflexão do trabalho desenvolvido em cada fase do projeto. Descreve-se as atividades e o número de blocos ocupados; as estratégias de ensino utilizadas e as reflexões da prática letiva referentes aos alunos e aos trabalhos realizados.

3.2.2.1. Situação/Problema

Após o levantamento das necessidades de melhoramento de alguns espaços no recinto escolar e de reuniões com a professora orientadora do estágio, ficou-se a conhecer o interesse que a direção da escola tinha em pedir o contributo dos professores estagiários de Educação Visual para modificar e intervir na sala polivalente, dar-lhe um outro significado de maneira a torná-la mais funcional e atraente. Neste perspectiva, iniciou-se o diálogo com os alunos, conduzindo-os para a necessidade de uma atitude interventiva num espaço escolar que considerassem menos agradável. Facilmente chegaram à conclusão que a falta de cor e organização da sala polivalente poderia constituir um problema a solucionar. Todos foram da opinião que era um espaço pouco usado pelos próprios, por não ser visualmente atrativo, descrevendo-o com sendo uma “sala vazia, fria, muito cinzenta e sem cor”.

Encontrado o problema, concluiu-se que a solução poderia passar por uma nova reorganização espacial e novo mobiliário, modificando o conceito da sala polivalente para um espaço mais intimista, aberto ao convívio, leitura e divertimento.

Em função dos interesses manifestados, da discussão e opiniões de ideias e das condicionalidades relativas aos materiais, informou-se os alunos da intenção do órgão de gestão em patrocinar alguns materiais - *blackouts*, placas de material reciclado de

compósitos de madeira (OSB), pufes e paletes de madeira - para o desenvolvimento e execução do projeto, o que os agradou e motivou de imediato.

A pertinência de dar um tema à unidade de trabalho (UT) ganhou ênfase após o levantamento de algumas questões relacionadas com o assunto. Surge assim a necessidade de lhe dar identidade, enquadrando-a nos conteúdos da disciplina a abordar e nas técnicas que mais interesse despertaram nos alunos. Definiu-se como tema do projeto “Instal’Arte Padrão”, tendo em conta a instalação artística na sala polivalente, com recurso aos conteúdos “Arte e Património” e “Módulo Padrão”.

Posteriormente, foi sugerido a criação de um grupo na rede social *Facebook*, com o objetivo de promover a partilha de ideias e pesquisas de uma forma mais rápida, interativa e dinâmica. Desta forma, os intervenientes puderam acompanhar mais diretamente a evolução da UT, discutir através do *chat* opiniões acerca do projeto desenvolvido e do funcionamento das aulas. De uma maneira geral, todos consideraram pertinente esta estratégia de envolvimento no projeto, tornando-se fundamental na relação entre professora e alunos.

Ainda nesta fase, foi-lhes proposto para trabalho de casa a recolha e partilha, no grupo do *Facebook*, de imagens fotográficas de edifícios, espaços verdes, pormenores considerados património local, como forma de motivação para a fase seguinte do projeto, a investigação. De uma forma discreta começou-se a abordagem ao conteúdo Arte e Património¹².

3.2.2.2. Investigação

A investigação surge como motivação dos alunos para o tema a ser tratado, sendo que ao pesquisar sobre um determinado assunto estão a ampliar os seus conhecimentos através da informação captada. Poderão assim envolver-se mais na proposta de atividade, bem como descobrir detalhes úteis e partilhar o conhecimento adquirido com os colegas.

O desenvolvimento desta fase do método de resolução de problemas foi feito através do grupo na rede social *Facebook*. Consistiu em fazer uma pesquisa inicial sobre instalações artísticas, pintores de diferentes correntes bem como suas obras mais apreciadas e por fim mobiliário feito com paletes de madeira, na tentativa de estimular novas ideias e potenciar a criatividade.

¹² Anexo 3 | Prezi Arte e Património

3.2.2.3. Projeto

Posteriormente à fase de investigação, o reconhecimento do espaço a intervir foi fundamental para clarificar a percepção do mesmo. Desta forma, as aulas que se seguiram ao levantamento do problema, definição do tema e consequente investigação, foram dedicadas à análise do local de intervenção e acompanhadas pelos primeiros esboços e desenhos à vista na sala polivalente, dando assim início à fase de projeto.

Já na sala polivalente reforçou-se a ideia principal do projeto e pediu-se aos alunos que registassem o número de mesas, bancos, pufes e cubos à disposição, para que fossem inseridos na planta da reorganização do espaço. Dada a sua curiosidade em ver o material disponibilizado pela escola, especialmente os pufes e as paletes, foram conduzidos até à arrecadação. Todos revelaram o seu agrado relativo aos pufes e até mesmos às suas cores.

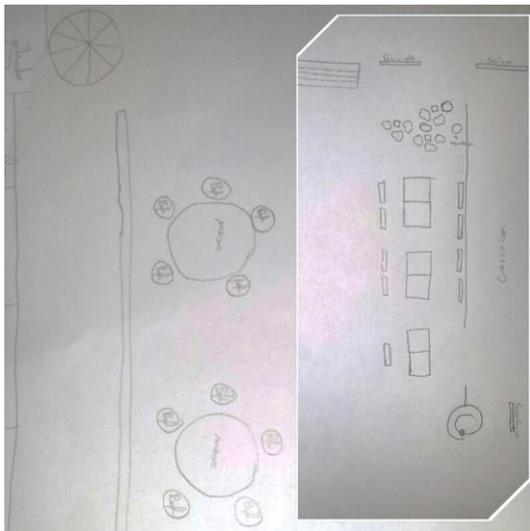


Imagem 1 – Esboços I Planta polivalente.

Os primeiros traços feitos no papel foram realizados em perspetiva, mas rapidamente passaram para registos em planta. Surgiram diversas propostas e em pequenos grupos debateram algumas ideias. Uns concentraram-se mais nas cores do espaço, outros no mobiliário ou até mesmo na decoração das janelas e frisos. Mais uma vez demonstraram o seu desagrado relativo à falta de cor, descrevendo-o como um espaço frio e “sem vida”. Alguns sugeriram a criação de uma zona para ouvir música, outra para jogos e exposições de trabalhos.

A maioria mostrou interesse em criar três espaços distintos: um deles seria destinado à criação de uma “sala de estar” junto à televisão, com pufes e mesas de apoio; um segundo, já este existente, onde se colocariam as mesas e cadeiras para jogos de tabuleiro, cartas entre outros; e um terceiro espaço destinado às mesas de ping-pong, dividido por biombos, que serviriam também de expositores.

Seguido de um momento mais prático e do reconhecimento do local de intervenção, houve a necessidade de introduzir o conteúdo programático “Escala” e com ele a



Imagem 2 – Exercício Escala: Método da Quadrícula.

aplicação da técnica de ampliação através do método da quadrícula. Foram utilizados dois blocos de aulas, um de quarenta e cinco minutos e outro de noventa minutos. Durante o momento expositivo/demonstrativo, foi pedido a participação dos alunos através do levantamento de questões sobre o assunto, com o objetivo de captar a sua atenção, evitando barulho e desconcentração. A aplicação deste exercício perlongou-se para a aula seguinte, sendo que mais uma vez reforça-se a ideia de que as aulas de quarenta e cinco minutos são extremamente curtas para o desenvolvimento de atividades práticas.

Concluído o exercício de ampliação, baseado numa pintura de José de Guimarães, surgiram algumas reclamações na passagem para a aplicação da cor. Os alunos manifestaram falta de organização e estruturação de trabalho, tendo em conta o interesse demonstrado em passar à frente esta fase, de modo a avançar imediatamente para o trabalho final, sem qualquer tipo de projeto preconcebido. Ainda assim, grande parte da turma concluiu o exercício sem grandes dificuldades, apesar dos pedidos de ajuda serem constantes. Este apoio mais individualizado estreita relações entre professores e alunos, dando-nos igualmente uma perceção mais pormenorizada das suas dificuldades e limitações.

O projeto “Instal’Arte Padrão” começou a ganhar forma nas aulas seguintes. Numa fase inicial do projeto pretendeu-se que, cada grupo escolhesse uma pintura de um artista plástico sugerido pela professora, individualmente gerasse um módulo e posterior padrão segundo uma organização formal da sua preferência. Surge a necessidade de introduzir o conteúdo Módulo/Padrão, como forma de contextualizar e alicerçar o projeto numa dinâmica mais coesa, organizada e estruturada.

Apesar da sala não estar equipada com um quadro interativo apresentou-se o conteúdo através de um *flipshart* relativo ao Módulo/Padrão, ferramenta disponível pelo software dos quadros interativos. Esta possibilitou que alguns alunos criassem um padrão no computador, o que suscitou bastante interesse. Após o momento

expositivo/demonstrativo sobre o conteúdo programático foi distribuído um panfleto¹³ informativo sobre a matéria abordada, servindo de apoio na elaboração da organização formal do módulo/padrão.

Posteriormente foi solicitado aos alunos que se organizassem em pares, apresentaram-se as obras de arte¹⁴ selecionadas, bem como os respectivos autores, para que desta forma pudessem escolher a sua base de inspiração. Os pintores elegidos foram maioritariamente nacionais, de épocas e correntes distintas, sendo eles: Amadeo de Souza Cardoso, Almada Negreiros, José de Guimarães, Joana Vasconcelos e Beatriz Milhazes. A seleção deste conjunto de artistas foi propositada, pois enriquece a cultura artística dos estudantes, que cada vez mais transparecem uma grande ignorância relativa ao conhecimento do património artístico nacional.

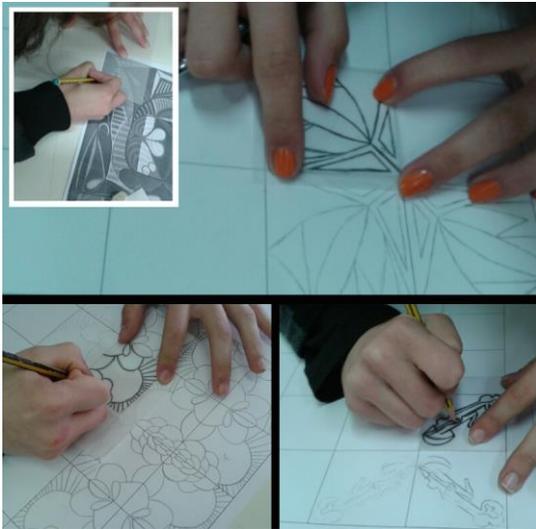


Imagem 3 – Módulo e organização formal do padrão.

Sendo esta fase do projeto individual, optou-se por aceder aos pedidos dos alunos em trabalhar aos pares, como forma de motivação e cooperação. Este tipo de trabalho é motor de estímulo à criatividade e abstração de ideias. Foi interessante assistir ao aparecimento de módulos distintos, mas ao mesmo tempo complementares, sendo que a base de trabalho e referência era a mesma para cada par, o que propiciou um ambiente

de descoberta e surpresa à medida que concluíam cada módulo.

O decalque e construção formal deste exercício ocupou dois blocos de noventa minutos e um de quarenta e cinco minutos. O objetivo desta etapa foi verificar concretamente a correção e viabilização da estrutura do módulo/padrão, essencialmente, pretendeu-se que os alunos se assegurassem de que o padrão criado resultaria no suporte escolhido pelos próprios e se ambos se complementariam.

Os três blocos de aulas que se seguiram basearam-se na execução e experimentação da organização formal escolhida para o módulo/padrão. A combinação de módulos bidimensionais gerou resultados muito interessantes, do agrado dos alunos, no entanto, no decorrer dos trabalhos depararam-se com algumas dúvidas ao nível formal, ultrapassadas com auxílio ao panfleto informativo facultado anteriormente e com o

¹³ Anexo 5 | Panfleto informativo sobre o Módulo/Padrão

¹⁴ Anexo 6 | Imagens das obras de arte

apoio dos professores, que sempre que era necessário faziam referência a aspetos essenciais de construção de desenho e rigor, mas deixando margem para que o aluno descobrisse por si o que estaria errado e como solucionar o problema.

No âmbito da tutoria de pares, foi incitado aos alunos a troca e partilha de opiniões face ao projeto desenvolvido, inculcando desta forma o espírito colaborativo, criativo e de autonomia, resultante de um trabalho pessoal de descoberta, fomentado pela metodologia da disciplina. Foi muito enriquecedor e curioso perceber a evolução feita pelos alunos referente à análise crítica no desenvolvimento do trabalho dos colegas de grupo, no entanto, nem sempre conseguiram observar com distanciamento o seu próprio projeto e perceber onde o poderiam melhorar. Alguns mostraram o seu desagrado por terem um módulo mais complexo, comparativamente ao de outros colegas. Esta questão foi rapidamente ultrapassada, pois foram os próprios que definiram as diretrizes do seu projeto, logo, os únicos responsáveis pelo mesmo, após esta consciencialização o trabalho evoluiu de forma gradual.



Imagem 4 – Estudos de cor.

Concluído o decalque e organização formal do módulo/padrão, solicitou-se a passagem para o estudo da cor. Mais uma vez, alguns mostraram-se contra a realização da pintura a lápis de cor, pois estavam ansiosos por começar a pintar nos cubos e paletes. Foi-lhes explicado que testar a combinação de cores é fundamental para o sucesso da etapa seguinte, uma vez que só depois de testada a relação da forma do padrão e das cores aplicadas com a função do objeto, se pode avançar para a solução mais viável.

Ao longo de três blocos de aulas os alunos realizaram o estudo de cor em parceria e cooperação com o colega de trabalho, obtendo desta forma um resultado final mais harmonioso. Os resultados desta fase de projeto foram muito satisfatórios, tendo em conta que durante todo o processo e quando as escolhas nem sempre eram as mais assertivas, abriu-se espaço para a discussão e procura de alternativas. Esta partilha de opiniões e análise crítica enriqueceu o desenvolvimento do projeto e aumentou a participação e envolvimento da turma no mesmo, sendo de extrema importância que os alunos percebessem os aspetos positivos e negativos do seu trabalho, pois só assim poderiam aprender e evoluir.

A fase de projeto começou a ganhar contornos conclusivos. A reação dos alunos foi de superação das expectativas. Apesar dos bons resultados gerais, nem todos conseguiram alcançar o mesmo patamar de qualidade. Uns por dificuldades de execução e outros por falta de vontade, que muitas vezes se transformou em mau comportamento e destabilização.

3.2.2.4. Realização

A passagem do projeto bidimensional para a tridimensionalidade quebra a monotonia da fase de projeto, que quando muito extensa pode tornar-se desmotivadora. Neste sentido e tendo a maioria da turma concluído a fase anterior, os alunos organizaram-se e literalmente colocaram mãos à obra, de forma autónoma e focada no objetivo final. Esta fase ocupou não apenas o período letivo, mas também não letivo, sendo de realçar o empenho e dedicação que alguns elementos disponibilizaram para levar a bom porto a intervenção artística com que se comprometeram. Numa primeira etapa desta fase, foram ocupados três blocos de aulas, um de quarenta e cinco minutos e dois de noventa minutos.



Imagem 5 – Ampliação I Preparação dos suportes (cubos e paletes).

Nas aulas que se seguiram, a turma realizou o seu trabalho obedecendo ao material disponível na sala de aula. Este é, mais uma vez, um ponto a salientar pela negativa, isto porque os alunos não traziam material para trabalhar e eram da opinião que a escola é que devia fornecer-lo.

A ampliação dos projetos não foi tarefa fácil. A falta de tempo obrigou à utilização do projetor multimédia para a ampliação. Como só existia um, todo o processo foi

As primeiras aulas da fase de realização serviram para a preparação do suporte da instalação e funcionaram de forma rotativa, ou seja, os pares organizaram-se e enquanto uns grupos lixavam as paletes e cubos, outros faziam a ampliação do módulo/padrão. Pretendeu-se nesta fase do trabalho a implementação do espírito de equipa. É de salientar a entrega que a maioria demonstrou pelo projeto, sem o seu empenho o resultado não teria sido o mesmo.

atrasado, acabando por destabilizar o ritmo de trabalho e ser causador de alguma agitação no decorrer das aulas. Nesta fase, foi notória as vantagens do trabalho colaborativo, tornando-se numa mais-valia para os alunos com ritmos e capacidade de concretização mais fracos, fortalecendo o progresso dos projetos.



Imagem 6 – Pintura dos cubos e paletes.

Concluídas as ampliações deram início à pintura dos padrões. A reta final do projeto ocupou dois blocos de quarenta e cinco minutos e dois de noventa minutos, no entanto foi concluído fora do horário letivo com a participação e adesão de grande parte da turma. Nas aulas que restaram, os alunos pintaram as paletes e cubos seguindo o estudo prévio. Tendo em conta as dificuldades apresentadas na aplicação da técnica de pintura, a professora explicou como executá-la e qual o correto manuseamento dos materiais.

Nesta fase final do projeto, é de salientar o clima de interajuda entre todos os alunos, que mostraram-se sempre disponíveis em ir para a escola acabá-lo, mesmo fora dos tempos letivos, o que é de louvar.

O empenho dos alunos nas últimas aulas foi crucial para o sucesso da unidade de trabalho, que apesar de todos os contratemplos foi concluída atempadamente. Os resultados finais foram muito bons, tendo em conta a falta de tempo e de prática na execução de técnicas.

3.2.2.5. Avaliação

Concluídas as fases do método de resolução de problemas e antes da exposição final do projeto, procedeu-se à análise do caminho percorrido até à fase final e fez-se um balanço do que correu bem e do que poderia ter sido melhorado. Esta reflexão crítica é essencial para que a turma consiga identificar e gerir futuros problemas a evitar.

Depois da apresentação à comunidade escolar, da intervenção/instalação criada, com o propósito de melhorar a sala polivalente, foi aplicado um questionário¹⁵ aos alunos relativo ao projeto desenvolvido, à exposição dos trabalhos e à disciplina de Educação Visual, com o objetivo de recolher dados para a presente investigação.

¹⁵ Anexo 7 | Questionário

3.3. EXPOSIÇÃO DO PROJETO

A relação entre a escola enquanto organização e a comunidade educativa é um fator determinante para o envolvimento proactivo dos estudantes em projetos comuns a ambas as partes. É importante que os docentes da disciplina de Educação Visual consigam fazer a ponte entre os conteúdos lecionados, no âmbito de um determinado projeto, e a vida quotidiana dos alunos, perlongando o processo educativo para fora da sala de aula, o que deixa a descoberto a importância e transversalidade da disciplina. Esta cooperação e envolvimento dos alunos e professores, poderá ainda criar uma rede interativa de saberes educativos.

Desta forma, o projeto “Instal’Arte Padrão” teve como objetivo responder às necessidades apresentadas pelo órgão de gestão, no sentido de envolver a disciplina no melhoramento da sala polivalente. A criação de mobiliário colorido e a divisão do espaço, que separa a zona de jogos, da sala de convívio e dos espaços destinados à exposição de trabalhos, foram as alternativas encontradas para solucionar o problema.

O resultado do trabalho desenvolvido ao longo do 2.º e 3.º períodos, culminou numa exposição, que retratou todas as fases de projeto. Em parceria com os colegas de estágio, apresentou-se não só a intervenção do 9.º ano, mas também os trabalhos do 7.º e 8.º ano, no sentido de compilar e compactar os resultados obtidos num só espaço, aberto a toda a comunidade educativa. Deste modo, procurou-se demonstrar as mais-valias que se estabelecem através da cooperação da escola com a restante comunidade educativa. Neste sentido, segundo Delors et al., (2005, p. 140) “a participação da comunidade escolar nos problemas e projetos da escola, constituem instrumentos fundamentais para que o ensino se desenvolva em simbiose com o meio”.

A exposição dos trabalhos foi realizada no dia 14 de Maio, quarta-feira, pelas 10 horas. Esta data foi escolhida estrategicamente, uma vez que às quartas-feiras de manhã, praticamente, todas as turmas têm aulas. Foi feita a divulgação, com a devida autorização da direção da escola através de cartazes espalhados por todo o edifício e elaboraram-se convites para os professores, encarregados de educação e restante comunidade. O convite foi reforçado com um *e-mail* que a direção enviou para todos os professores estarem presentes no dia combinado.

As expectativas de participação na exposição da comunidade não eram muito altas, no entanto foram completamente superadas, visto ter tido grande afluência. Os autores dos projetos expostos, estavam em êxtase e rapidamente assumiram o papel de guias da exposição, o que foi bastante recompensador por todo o trabalho e esforço envolvido.

Através dos comentários do público presente, percebeu-se a concordância relativamente à qualidade dos trabalhos apresentados, à sua utilidade e ao envolvimento dos alunos na disciplina, o que não deixa de ser bastante gratificante pois fica-se com a sensação de objetivo concluído e problema solucionado.

Apesar do sucesso da exposição e da participação de alunos e docentes, sentiu-se a falta da presença dos encarregados de educação. Teria sido importante a partilha deste momento com os seus educandos, contudo, compreende-se esta ausência pelo facto da hora escolhida não ser a mais indicada para os mesmos.

Esta exposição foi muito enriquecedora, sendo que permitiu um conjunto de experiências ao nível dos sentidos. O facto de poder observar de perto o processo criativo e interagir com ele, modificando o aspeto da sala aproxima o criador do utilizador num duplo sentido, na medida em que o próprio criador se tornará igualmente num utilizador da sala polivalente. A interação estabelecida entre criador e espectador, supera o mero encontro e contemplação pelos trabalhos expostos, dando um sentido mais dinâmico e enriquecedor a todo o projeto.



Imagem 7 – Exposição “Instal’Arte Padrão” - Intervenção artística na sala polivalente.

3.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A disciplina de Educação Visual pressupõe o trabalho de projeto, que deve relacionar-se com o trabalho colaborativo e envolver-se num processo comum aos intervenientes com o objetivo de se chegar a um produto final. Desta forma, surgiu a necessidade de compreender a importância da atitude interventiva no âmbito da disciplina, tendo em conta a aprendizagem do olhar para saber fazer. Após a revisão da literatura e através de uma investigação essencialmente qualitativa, considera-se pertinente responder à questão que orientou todo o processo de investigação: Poderá a intervenção artística, no contexto da Educação Visual, devolver a credibilidade à disciplina e a torná-la mais respeitada no meio da comunidade educativa?

Tendo em conta o referido, a presente investigação pretende contribuir para a valorização da Educação Visual e para quebrar com a ideia de que esta é uma disciplina que não faz parte das ditas “essenciais” e “fundamentais”, enunciadas desta forma pelo Ministério da Educação.

3.4.1. Instrumentos de Recolha de Dados

Numa investigação a prática e a teoria funcionam em conjunto. Assim, a fundamentação teórica e a revisão de bibliografia são complementadas por uma pesquisa empírica, utilizando técnicas e instrumentos para a recolha e análise dos dados a aferir. Segundo Oliveira (2007, p. 57), “as técnicas são instrumentos para coleta de dados e informações para se chegar a um melhor conhecimento da realidade em estudo”.

Optou-se por aplicar questionários aos alunos no final da unidade de trabalho, com perguntas não só fechadas, de modo a facilitar o seu preenchimento, mas também abertas, tornando-o mais pessoal e assim espelhando, de forma mais clara, a opinião dos alunos. Objetivou-se assim, aferir o resultado e impacto causado nos alunos, de uma estratégia de valorização e renovação dentro da disciplina, procurando verificar deste modo o grau de importância da intervenção artística na Educação Visual e a predisposição e motivação dos discentes para a própria disciplina.

Tendo em conta as faltas registadas no dia em que o questionário foi realizado, participaram nele vinte e dois dos vinte e cinco alunos que compõem a turma, vinte e dois responderam ao mesmo, constituindo assim a amostra do estudo.

A presente investigação baseou-se, igualmente, na observação direta de atitudes, comportamentos e métodos de trabalho. Desta forma, a professora assumiu a dupla

função de criar ambientes propícios à aprendizagem e, como parte integrante da própria investigação, analisar e recolher dados que respondessem à questão do estudo. Neste sentido, Vale (2000, p.233) reafirma a ideia de que “a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em atividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz”.

3.4.2. Análise dos Dados

A análise dos dados tem como finalidade a organização de forma estruturada e sistemática dos resultados aferidos na pesquisa. O cruzamento de dados pressupõe uma melhor análise na procura de padrões a serem apreendidos. Deste modo, pode dizer-se que “a análise qualitativa é um processo de investigação, interpretação, redução e ordenação dos dados para alcançar a descrição ou explanação de um fenómeno” (Matheus, 2006, p.141).

A organização e análise dos dados obtidos, tendo em conta os questionários aplicados, fez-se através do *software* SPSS 17.0 e do EXCEL. Sendo esta uma investigação essencialmente qualitativa e interpretativa, o recurso a estes *softwares* teve como objetivo uma maior organização dos dados, o que facilitou na sua compreensão e interpretação.

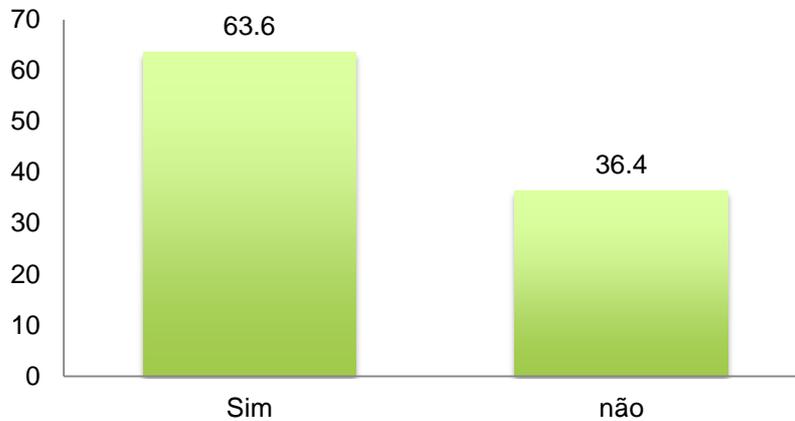
Dos vinte e dois alunos que responderam ao questionário, 59,1% (treze) são do sexo feminino e 40,9% (nove) são do sexo masculino. A média de idade dos inquiridos varia entre os 14 e os 16 anos.

O questionário dividiu-se em cinco grupos. O primeiro referente aos dados biográficos dos alunos, o segundo sobre a Educação Visual, o terceiro relativo à intervenção artística na disciplina, o quarto à unidade de trabalho “Instal’Arte Padrão” e por último, o quinto grupo que contempla questões relacionadas com a professora e os recursos materiais.

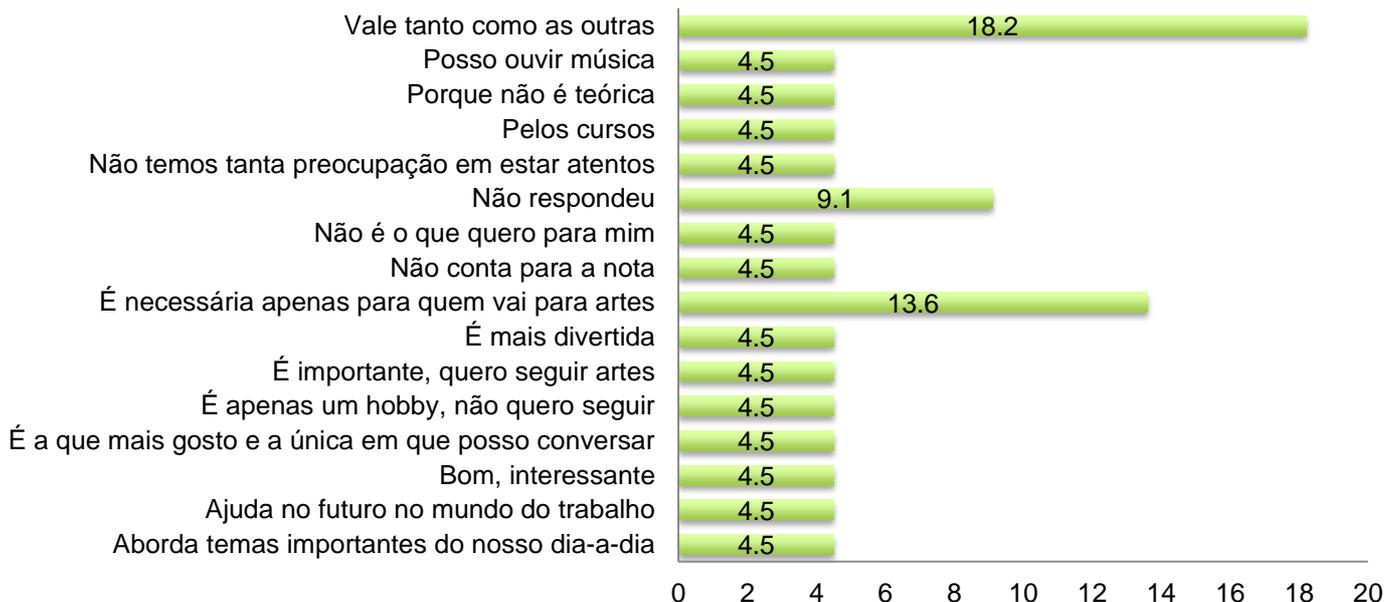
Das várias questões ¹⁶ colocadas selecionaram-se dezassete, consideradas pertinentes para a investigação, e cuja análise se apresenta a seguir:

¹⁶ Anexo 8 | Valores brutos do questionário em forma de quadro/Recolha de dados dos questionários

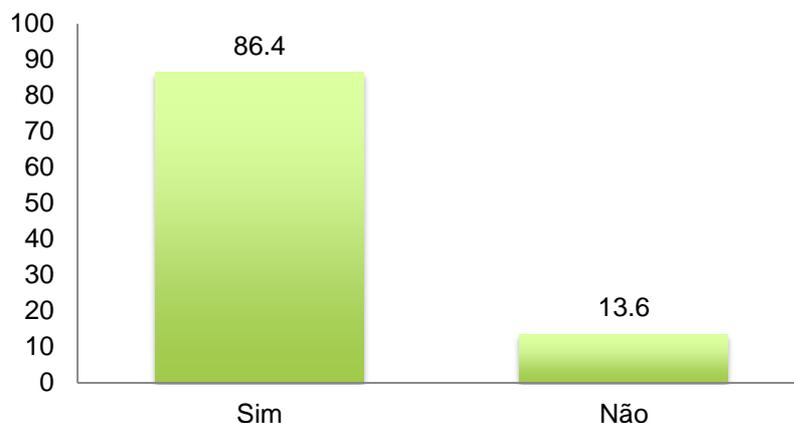
PERGUNTA 2.2.

CONSIDERAS QUE A EV SEJA UMA DISCIPLINA TÃO IMPORTANTE COMO AS RESTANTES?**Gráfico 1 – Importância da Educação Visual.**

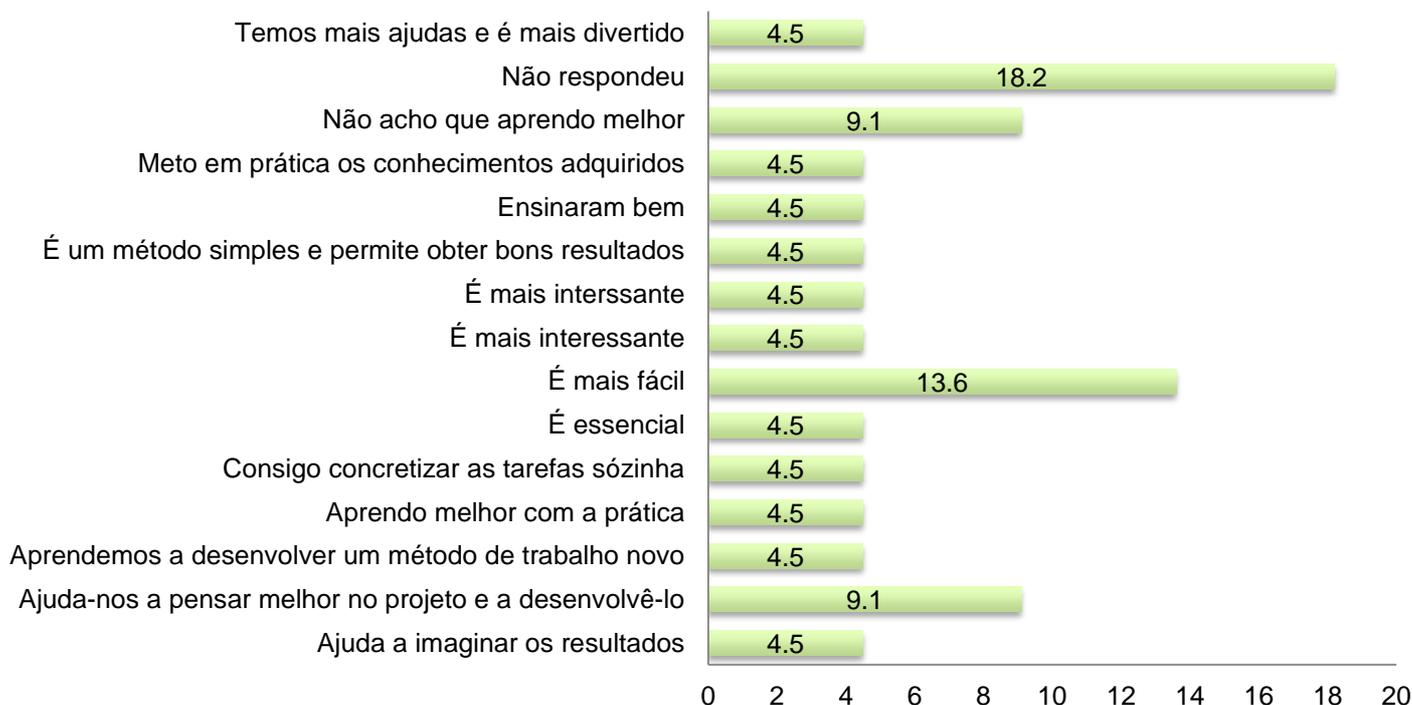
Relativamente ao gráfico I, apenas 36,4% dos alunos afirmaram não considerar a disciplina de EV tão importante como as restantes. A maioria, ou seja, 63,6% dos discentes, considerou-a uma disciplina tão importante como as outras. Dos 36,8% que responderam negativamente, a principal justificação prendeu-se com o facto de não querer seguir “Artes”, como se verifica na resposta da aluna 1: “Não, porque é uma disciplina que só é necessária para quem segue Artes.”; ou da aluna 2 que afirma: “Não, porque não é esta a área que quero seguir.”

**Gráfico 2 – Justificação à questão 2.2.**

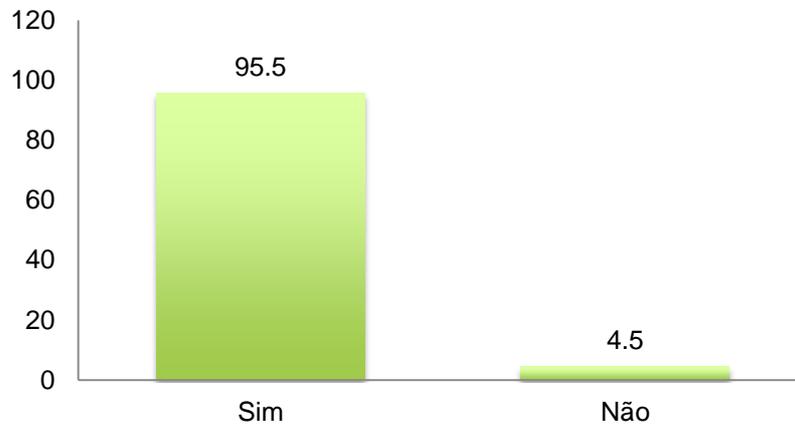
PERGUNTA 2.3.

ACHAS QUE APRENDES MELHOR OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA COM A APLICAÇÃO DA METODOLOGIA PROJETUAL?**Gráfico 3 – Aprendizagem dos conteúdos através da Metodologia Projetual.**

Sobre a questão colocada, 86,4% dos alunos responderam que “Sim”, justificando principalmente por ser mais interessante, mais fácil de aprender ou pela componente mais prática. Os 13,6% que responderam negativamente, não deram qualquer tipo de justificações. Esta situação pode-se relacionar com a falta de conhecimentos relativos à metodologia projetual.

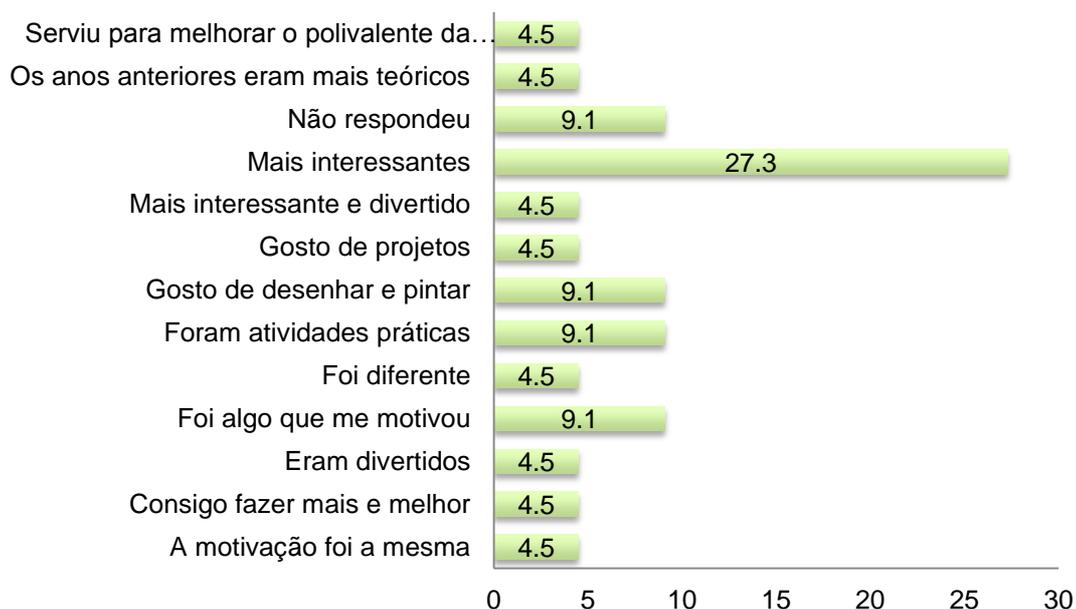
**Gráfico 4 – Justificação à questão 2.3.**

PERGUNTA 2.4.

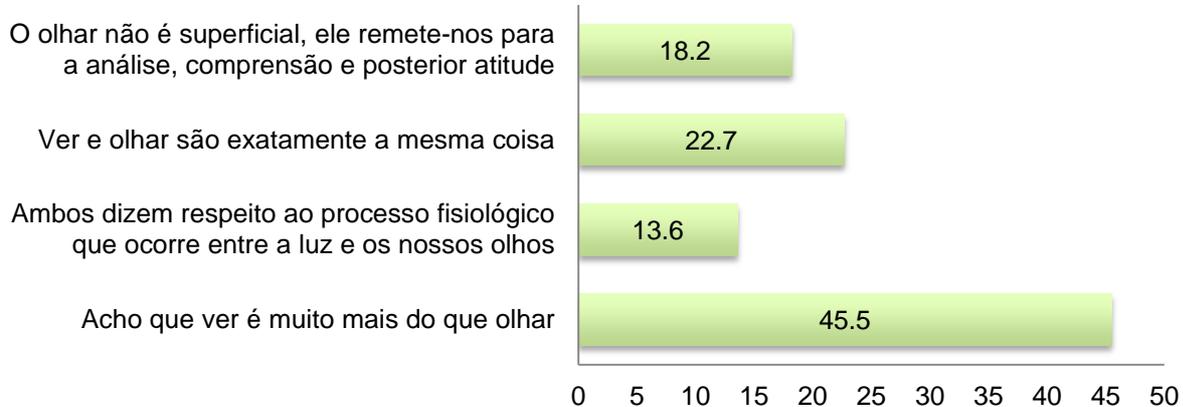
TENDO EM CONTA OS PROJETOS DESENVOLVIDOS, SENTISTE-TE MAIS ENVOLVIDO (A) COM A DISCIPLINA DE E.V.?**Gráfico 5 – Envolveria no projeto na disciplina.**

Tendo em conta os projetos desenvolvidos, 95,5% (vinte e um) aluno, ou seja, a maioria dos inquiridos, referiram sentir-se mais motivados; 27,3% (seis) deram como principal justificação, o facto de serem projetos mais interessantes, como afirma o aluno 3: “Sim, porque este ano os projetos são mais interessantes. Nos outros anos eram mais teóricos.”

Como se pode verificar, a maioria dos alunos considerou pertinente e interessante a realização de um projeto de intervenção, essencialmente prático, que teve como objetivo melhorar o espaço escolar, dar-lhe um conceito mais amplo.

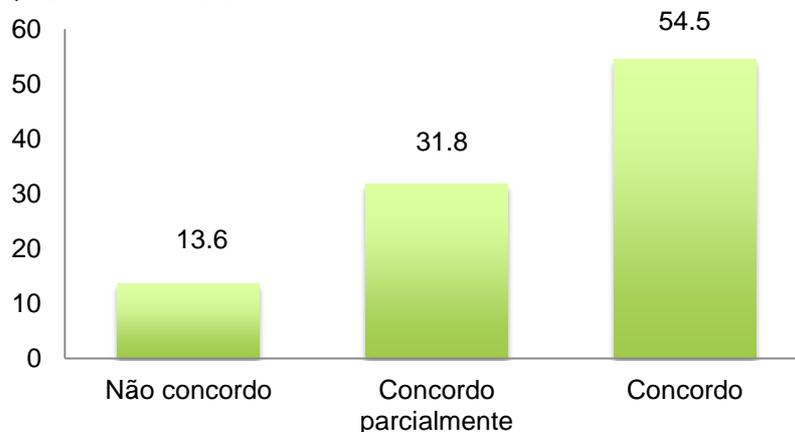
**Gráfico 6 – Justificação à questão 2.4.**

PERGUNTA 3.3.

COMO SE MANIFESTA O ATO DE VER E OLHAR?**Gráfico 7 – Manifestação do ato de ver e olhar.**

Sobre esta questão, 45,5% dos alunos acham que “ver é muito mais do que olhar”; 22,7% consideraram que “ver e olhar são exatamente a mesma coisa”; 18,2% responderam que “o olhar não é superficial, ele remete-nos para a análise, compreensão e posterior atitude” e apenas 13,6% dos inquiridos tiveram em conta a resposta “ambos dizem respeito ao processo fisiológico que ocorre entre a luz e os nossos olhos”. Pode-se perceber pelas respostas dadas que os alunos têm noções da importância da percepção visual no seu dia a dia.

PERGUNTA 3.5.

CONCORDAS COM A AFIRMAÇÃO: “EXISTE UMA GRANDE DIFERENÇA DE ATITUDE E POSTURA ENTRE AS PESSOAS QUE FORAM SENSIBILIZADAS PARA A ARTE E AS QUE NÃO FORAM.”**Gráfico 8 – Sensibilização para as artes.**

Nesta afirmação 54,5% dos alunos concordaram; 31,8% concordaram parcialmente e apenas 13,6% não concordaram. Verifica-se que na sua maioria consideram a sensibilização para a arte uma mais-valia na compreensão da mesma e no desenvolvimento do espírito criativo e crítico.

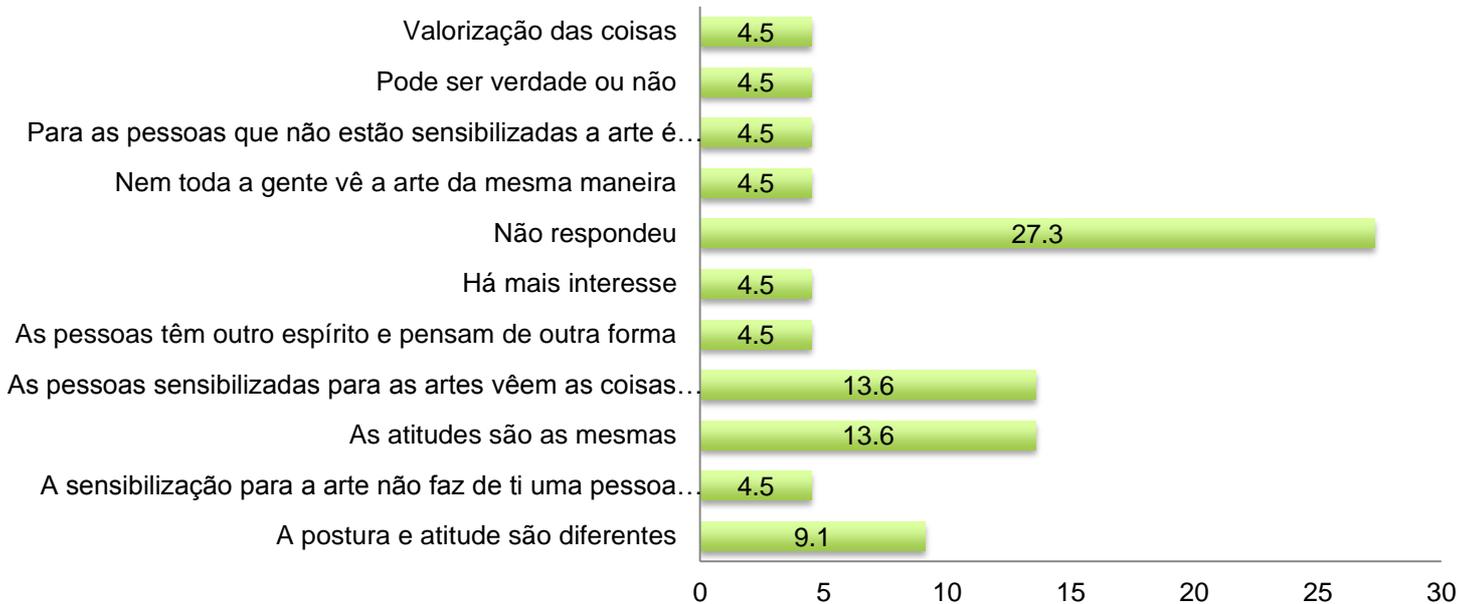


Gráfico 9 – Justificação à questão 3.5.

Quanto às justificações, para os que concordaram ou concordaram parcialmente, 9,1% dos alunos consideram que a postura e atitudes são diferentes e os que não concordaram, não deram justificações ou consideram que a atitude é a mesma.

PERGUNTA 3.6.

ACHAS IMPORTANTE A INTERVENÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA?

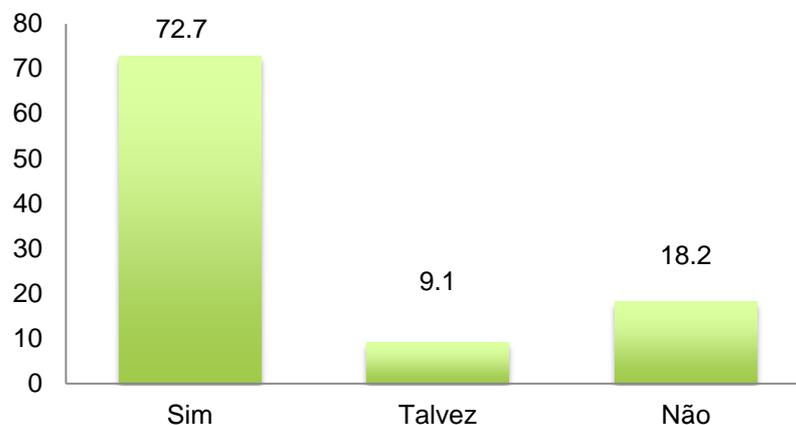


Gráfico 10 – Importância da intervenção artística na escola.

Relativamente a esta questão, 72,7%, consideram importante, 9,1% responderam “talvez” e apenas 4 alunos não acharam importante. O facto de se tratar de projetos mais práticos despertam imediatamente, nos discentes um comportamento e postura diferentes face ao projeto proposto, uma vez que este tipo de atividades proporcionam um ambiente menos formal em sala de aula.

PERGUNTA 3.6.1.

SE SIM, ORDENA PELO GRAU DE IMPORTÂNCIA, DE 1 A 6, AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES:

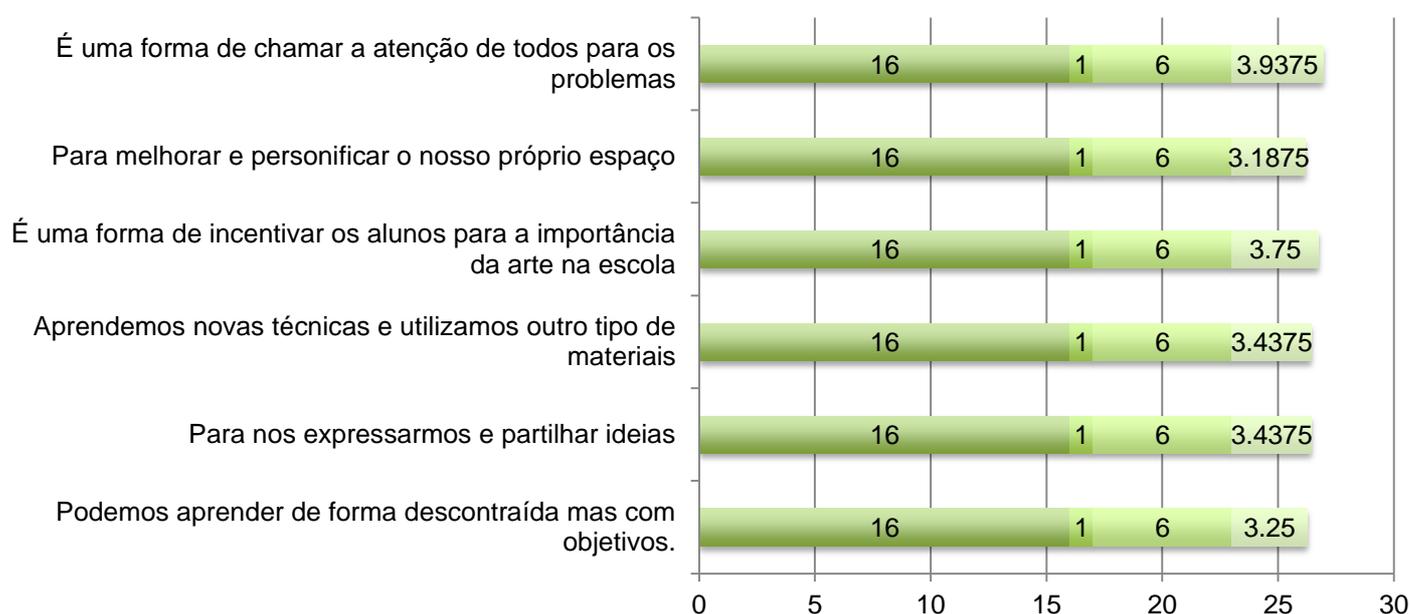
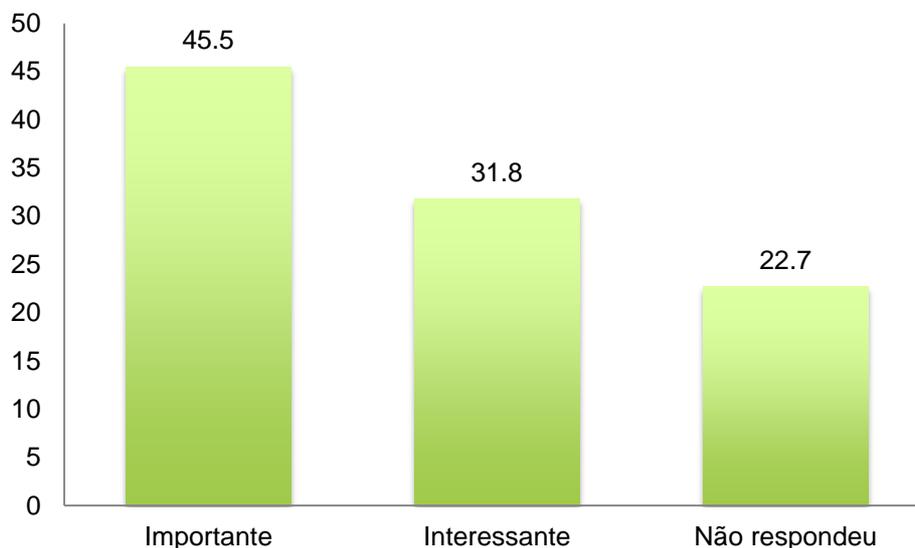


Gráfico 11 – Níveis de importância relativos à intervenção artística na escola.

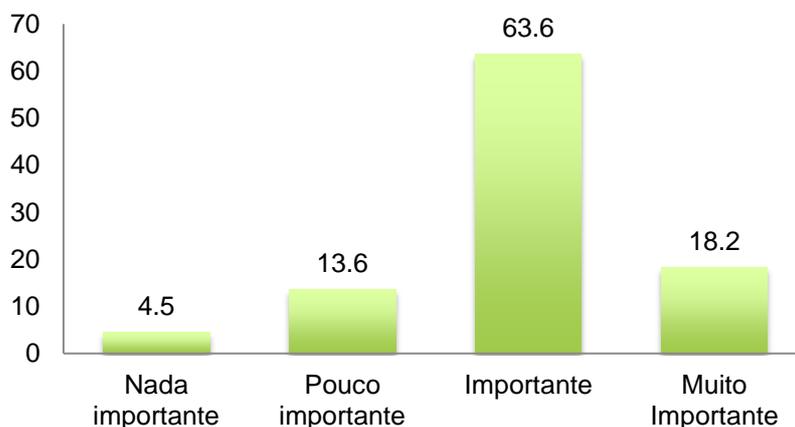
Os 16 alunos que acharam importante a intervenção artística na escola deram em média mais importância às justificações “É uma forma de chamar a atenção de todos para os problemas” ($M=3,94\pm 1,95$) e “É uma forma de incentivar os alunos para a importância da arte na escola” ($M=3,75\pm 1,57$). Na escala de *likert*, característica de estudos qualitativos e interpretativos, o valor mínimo 1 significa “Menos importante” e 6 significa “Mais importante”.

PERGUNTA 3.7.

COMO ANALISAS A INTERVENÇÃO ARTÍSTICA, COM O RECURSO A OBRAS DE ARTE E BASEADA NUM CONTEÚDO DA DISCIPLINA?**Gráfico 12 – Recurso a conteúdos da disciplina e a obras de arte na intervenção artística.**

Sobre a análise da intervenção artística desenvolvida com o recurso a obras de arte, 45,5% considerou uma boa e importante estratégia; 31,8% dos alunos pensa ser interessante esta abordagem; 22,7% não manifestaram a sua opinião e os restantes. Pode concluir-se que a turma já tinha tido o contacto com este tipo de estratégia e por este motivo aceitou positivamente as sugestões da professora.

PERGUNTA 4.1.

COMO CLASSIFICAS A UNIDADE DE TRABALHO “INSTAL’ARTE PADRÃO”?**Gráfico 13 – Classificação da Unidade de Trabalho “Instal’Arte Padrão”.**

Relativamente a esta questão, 63,6% consideraram a UT importante, 16,2% muito importante, 13,6% pouco importante e 4,5% nada importante. Verifica-se através destes dados que a UT desenvolvida foi, na grande maioria, importante para os alunos.

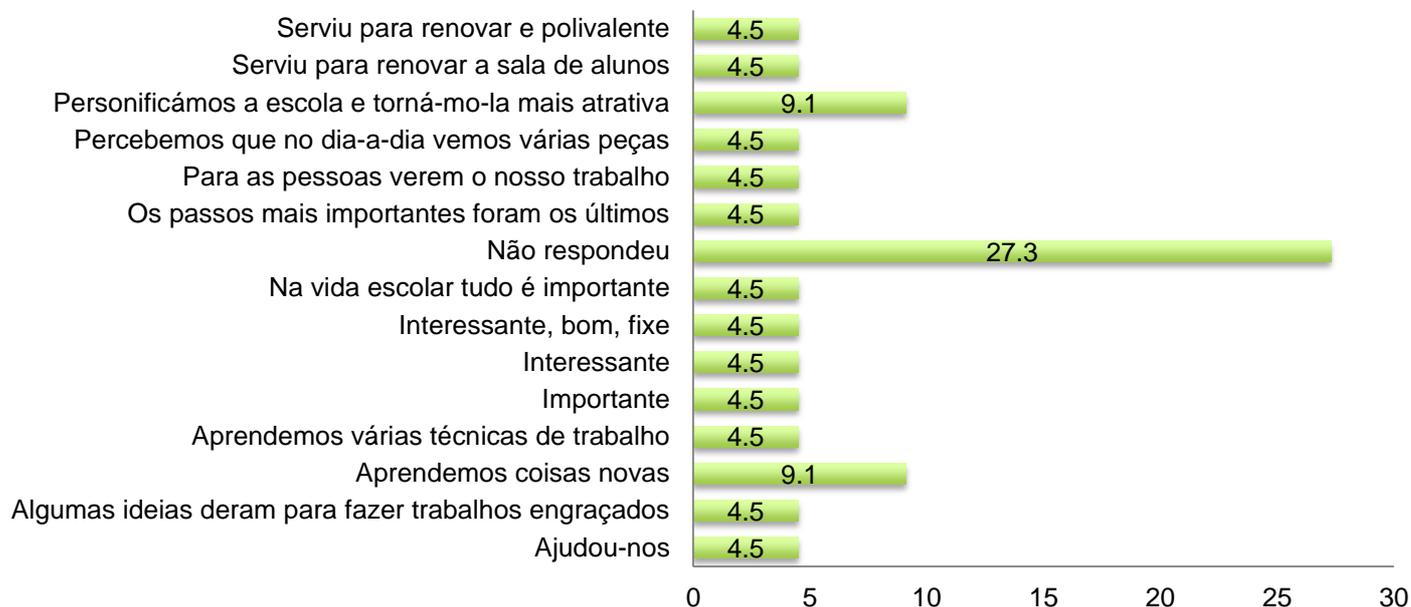


Gráfico 14 – Justificação à questão 4.1.

Na justificação dada a esta questão colocada, 27,3% dos alunos não respondeu; 9,1% dos inquiridos considera que com a realização desta UT puderam “aprender coisas novas” e também “tornar a sala polivalente mais atrativa”; os restantes alunos variaram o tipo de resposta como se pode visualizar no gráfico. Através da análise às respostas, verifica-se que, de uma maneira geral, os alunos consideram o projeto desenvolvido importante para as suas aprendizagens e restante comunidade educativa.

PERGUNTA 4.3.

CONSIDERAS QUE O TRABALHO EM GRUPO FOI BENÉFICO?

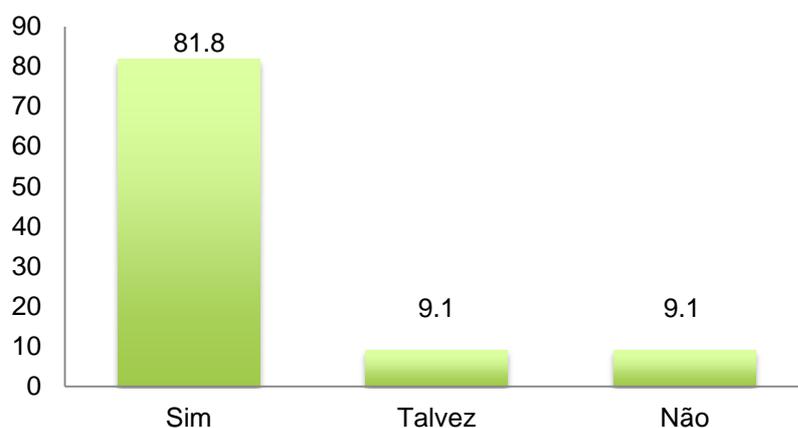


Gráfico 15 – Vantagens do trabalho em grupo.

Quanto ao gráfico XV, 81,8% dos alunos afirmaram que o trabalho em grupo era ou não benéfico; 9,1% ficou na dúvida e verificou-se a mesma percentagem para a resposta negativa. Segundo os dados aferidos, pode concluir-se que a grande maioria da turma considera o trabalho em grupo uma estratégia que traz mais vantagens do que desvantagens, o que se pode verificar no gráfico seguinte.

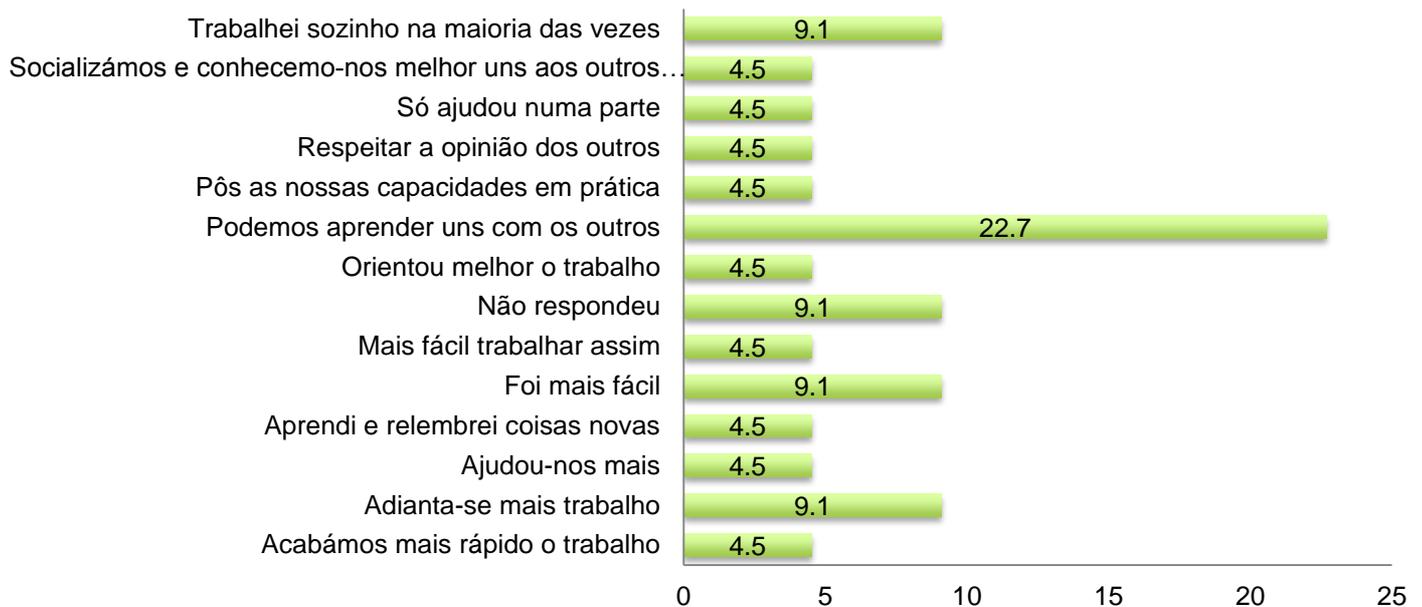


Gráfico 16 – Justificação à questão 4.3.

Relativamente às justificações dadas à questão colocada sobre o trabalho em grupo, 22,7% dos alunos, ou seja, a grande maioria considerou que o trabalho em grupo é benéfico porque “podem aprender uns com os outros”; 9,1% dos inquiridos responderam que esta forma de trabalho “é mais fácil” e a mesma percentagem de alunos justificou alegando que pode “adiantar-se mais o trabalho” através da interajuda. No entanto, igual número de discentes, 9,1% referiu que “trabalharam sozinhos na maioria das vezes”. Os restantes alunos dispersaram as suas justificações como se pode verificar no gráfico 16.

PERGUNTA 4.5.

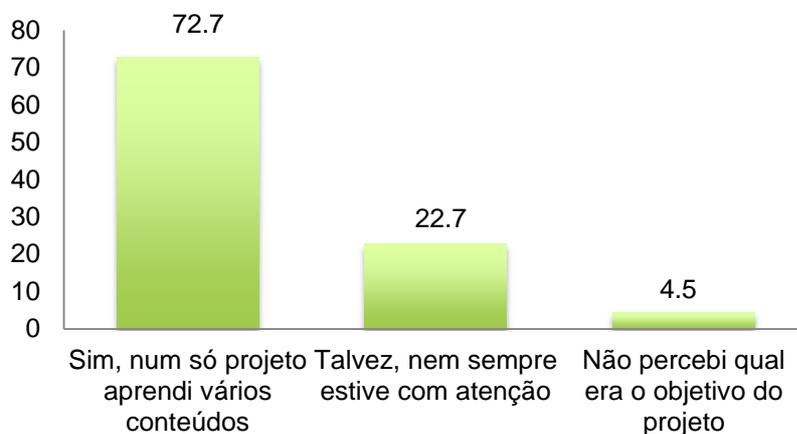
ACHAS QUE ESTA UNIDADE DE TRABALHO TE FEZ COMPREENDER MELHOR A DINÂMICA ENTRE CONTEÚDOS?

Gráfico 17 – Compreensão da dinâmica dos conteúdos através da U.T. aplicada.

Relativamente à questão colocada, 72,7% dos alunos responderam que sim e que consequentemente “num só projeto aprenderam vários conteúdos”; 22,7% mostraram dúvidas porque segundo os mesmos “nem sempre estiveram com atenção” e apenas 4,5% referiram que “não perceberam o objetivo do projeto”.

PERGUNTA 4.9.

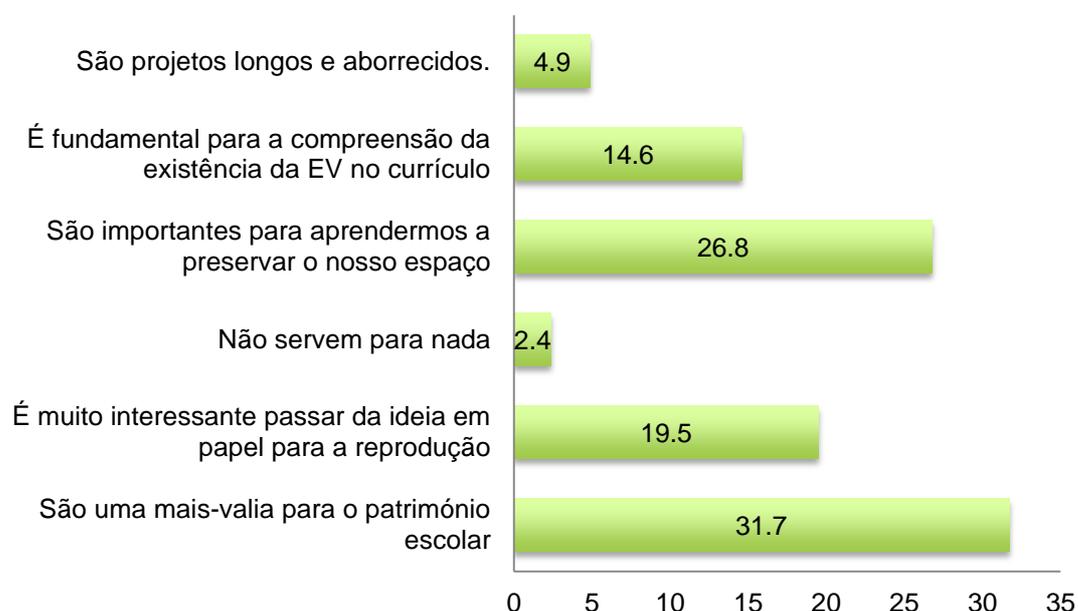
O QUE APRENDESTE EM RELAÇÃO A INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS?

Gráfico 18 – Aprendizagens através de intervenções artísticas.

No que se refere às aprendizagens, tendo em conta a intervenção artística criada, 31,7% referem que “são uma mais-valia para o património escolar”; 26,8% consideram que são importantes para a preservação do seu próprio espaço; 19,5% são da opinião que “é muito interessante passar da ideia em papel para a reprodução”; 14,6% julgam a intervenção artística “fundamental para a compreensão da existência da Educação Visual no currículo”; 4,9% referem que este tipo de projetos “são longos e aborrecidos” e uma minoria de 2,4%, considera que “não servem para nada”. Tendo em conta os dados aferidos, pode-se concluir que a grande maioria dos intervenientes percebeu a intenção e os objetivos da proposta de trabalho e soube absorver as aprendizagens proporcionadas pelo projeto desenvolvido.

PERGUNTA 5.3.

CONSIDERAS QUE AS TUAS IDEIAS FORAM APROVEITADAS E RESPEITADAS?

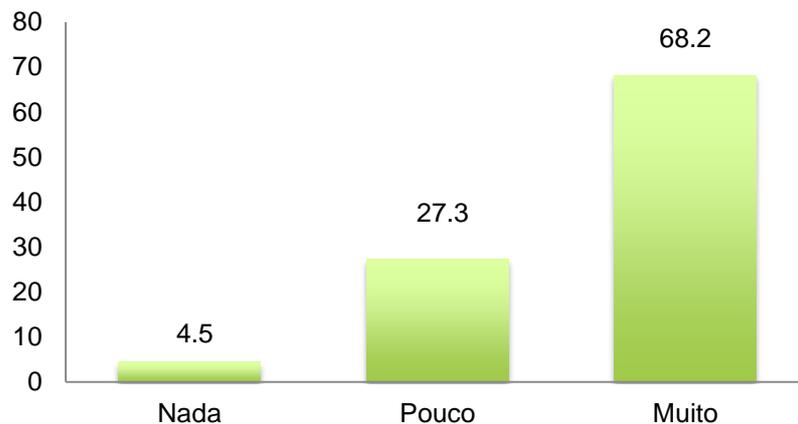
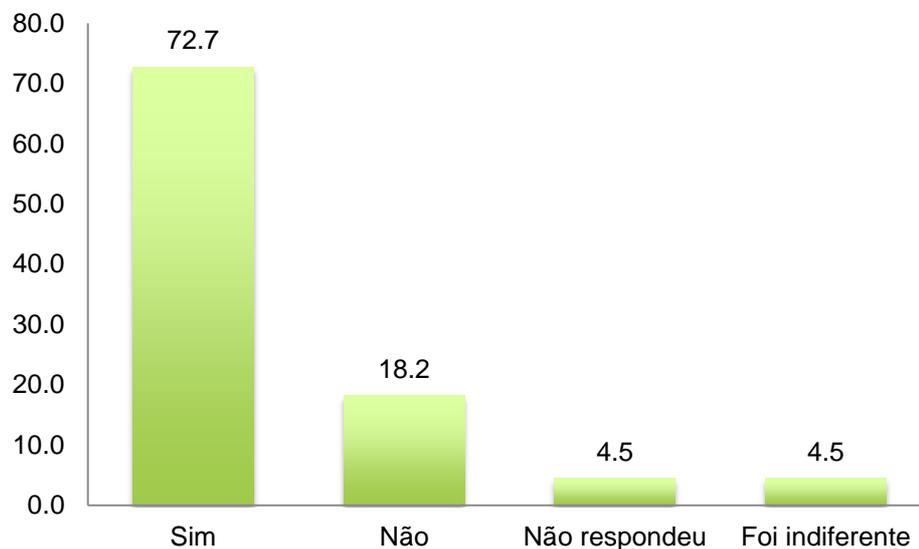


Gráfico 19 – Valorização e aproveitamento das sugestões dos alunos.

No que concerne à questão colocada, 68,2% dos alunos responderam que foram muito aproveitadas; 27,3% referem que foram pouco aproveitadas e apenas 4,5% dos inquiridos considerou que as suas ideias não foram “nada” aproveitadas, nem respeitadas. Denota-se, aqui, o papel de mediador e promotor de aprendizagens do educador, assim como a importância que tem no envolvimento dos alunos aos projetos sugeridos.

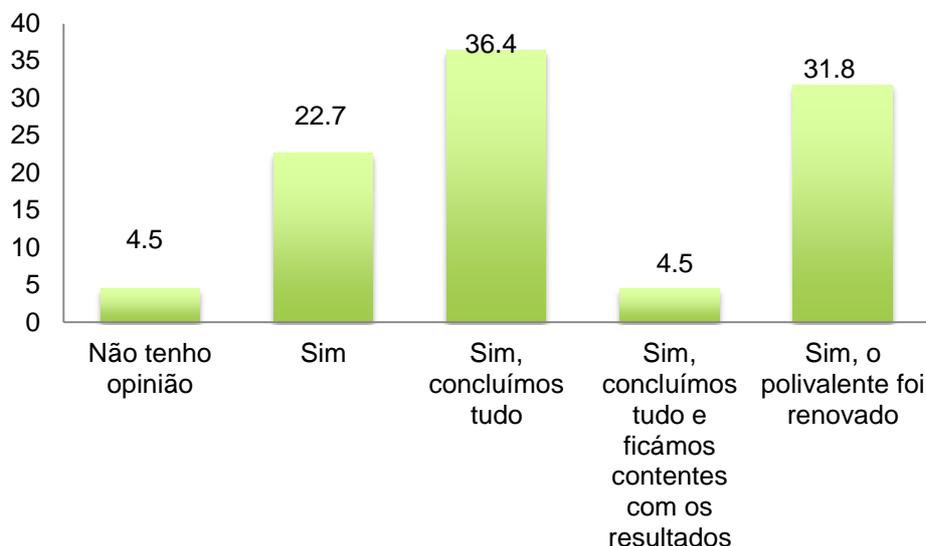
PERGUNTA 5.5.

CONSIDERAS QUE FOI IMPORTANTE A CRIAÇÃO DO GRUPO DA TURMA NA REDE SOCIAL FACEBOOK? JUSTIFICA**Gráfico 20 – Importância do grupo na rede social *Facebook*.**

À questão colocada 72,7% foram da opinião que foi uma mais-valia na comunicação entre todos, que puderam estar em contacto mais direto com a professora e consideram que foi importante para tirar dúvidas fora dos tempos letivos; 4,5% dos alunos responderam que não utilizaram esta ferramenta e para 4,5% dos alunos foi indiferente a criação do grupo.

Tendo em conta as vantagens e desvantagens das redes sociais, face às respostas analisadas, conclui-se que apesar de alguns não terem usado esta ferramenta, a sua maioria considerou que foi uma mais-valia e que permitiu uma relação de maior proximidade com a professora e ao mesmo tempo com o projeto, uma vez que o acompanhavam diretamente através das fotografias publicadas no grupo.

PERGUNTA 5.6.

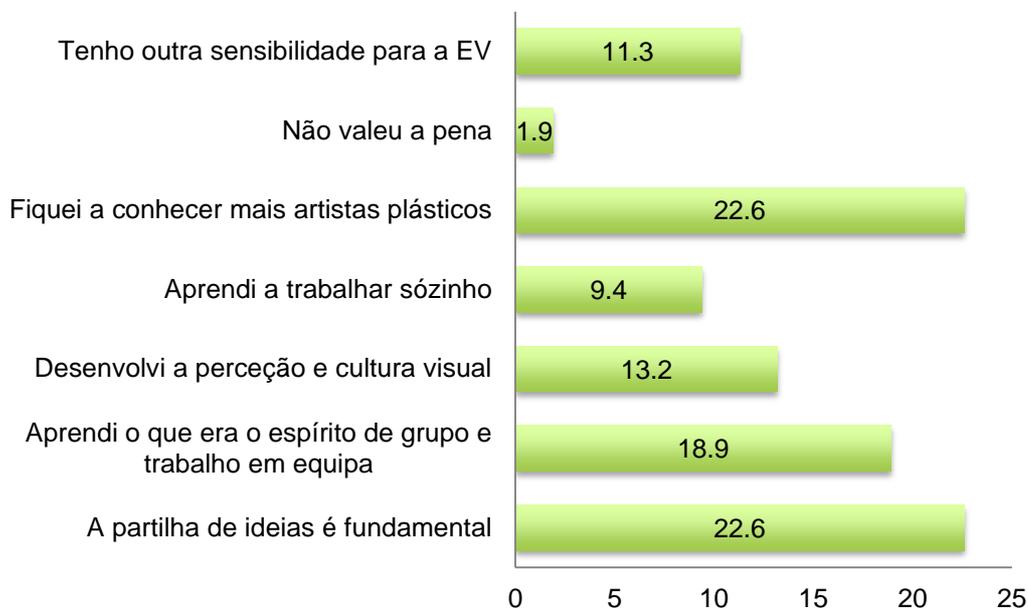
ACHAS QUE O OBJETIVO FOI CUMPRIDO?**Gráfico 21 – Cumprimento do objetivo proposto.**

No que respeita a esta questão, 36,4% alunos referiram que o objetivo foi cumprido porque o projeto foi concluído; 31,8% foram da opinião que a conclusão da intervenção renovou o polivalente; 22,7% alunos apenas responderam afirmativo, contudo não justificaram e 4,5% concluiu que o objetivo foi cumprido com sucesso e que tinham ficado contentes com os resultados finais.

Como se pode verificar através das percentagens apresentadas, a maioria dos alunos concluiu que o objetivo a que se propuseram foi alcançado com sucesso. Tendo em conta as suas respostas, transparece a ideia de algum orgulho pelo trabalho desenvolvido, superando de certa forma, as suas próprias expectativas.

PERGUNTA 5.7.

APÓS A CONCLUSÃO DO PROJETO CONSIDERO QUE...

**Gráfico 22 – Considerações sobre o projeto.**

Das 53 respostas assinaladas as mais frequentes foram: “a partilha de ideias é fundamental” e “fiquei a conhecer mais artistas plásticos”, com 22,6% para cada uma. Pelo contrário, as menos assinaladas foram: “aprendi a trabalhar sozinho”, com 9,4% e “não valeu a pena”, com 1,9%.

Pode concluir-se que a realização deste projeto permitiu aos alunos compreender a importância da disciplina de Educação Visual e sensibilizá-los para a valorização da presença desta no currículo nacional.

3.4.3. Análise das Correlações

Com o objetivo de explorar e organizar um pouco mais os dados recolhidos, considerou-se pertinente criar-se correlações, *Rho de Spearman's*, entre algumas questões e assim, interpretar de forma mais aprofundada as respostas às questões colocadas.

Análise da correlação de Spearman entre as questões 3.1. e 4.1.				
		3.1. O que achas da relação do património artístico com a disciplina de EV?	4.1. Como classificas a unidade de trabalho Instal'Arte Padrão?	
<i>Spearman rho</i>	O que achas da relação do património artístico com a disciplina de EV?	Coefficiente de correlação (R) p(bilateral)	1,000	,669**
		N	22	22
**.Correlação significativa =0,01.				

Quadro 2 – Correlação de Spearman | O que achas da relação do património artístico com a disciplina de EV? VS Como classificas a UT “Instal'Arte Padrão”?

Com uma significância a 1%, pode-se concluir que o coeficiente de correlação *Rho de spearman* igual a 0,669 é significativa ($p=0,001<0.01$) e expressa que a importância da Unidade de Trabalho “Instal'Arte Padrão”, sendo influenciada positivamente pela importância da relação do património artístico com a disciplina de E.V. Quanto maior for a importância dada à relação do património artístico com a disciplina de E.V., maior será a importância dada à U.T. “Instal'Arte Padrão”.

Achas importante a intervenção artística na tua escola? VS Achas que esta unidade te fez compreender melhor a dinâmica entre conteúdos?						
			Achas que esta unidade te fez compreender melhor a dinâmica entre conteúdos?			Total
			Sim, num só projeto aprendi vários conteúdos	Talvez, nem sempre estive com atenção	Não percebi qual era o objetivo do projeto	
Achas importante a intervenção artística na tua escola?	Sim	N	13	3	0	16
		% Achas importante a intervenção artística na tua escola?	81,3%	18,8%	,0%	100,0%
	Talvez	N	1	1	0	2
		% Achas importante a intervenção artística na tua escola?	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
	Não	N	2	1	1	4
		% Achas importante a intervenção artística na tua escola?	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
Total	N	16	5	1	22	
	% Achas importante a intervenção artística na tua escola?	72,7%	22,7%	4,5%	100,0%	

Quadro 3 - Correlação de Spearman | Achas importante a intervenção artística na tua escola? VS Achas que esta UT te fez compreender melhor a dinâmica entre conteúdos?

Dos 72,7% que consideraram importante a intervenção artística na escola, 81,3% consideraram que, num só projeto, aprenderam vários conteúdos e 18,8% assumiram que nem sempre estiveram com atenção.

Achas importante a intervenção artística na tua escola? VS Sentes que já entendes a necessidade de se fazer em 1º lugar um projeto e só depois realizar o que já projetaste?						
			Sentes que já entendes a necessidade de se fazer em 1º lugar um projeto e só depois realizar o que já projetaste?			Total
			Sim, para criar é necessário fazer um estudo prévio	Talvez, mas preferia passar o projeto à frente e depois logo se via	Não entendo	
Achas importante a intervenção artística na tua escola?	Sim	N	12	2	2	16
		Frequência relativa (%)	75,0%	12,5%	12,5%	100,0%
	Talvez	N	2	0	0	2
		Frequência relativa (%)	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	Não	N	1	3	0	4
		Frequência relativa (%)	25,0%	75,0%	,0%	100,0%
Total		N	15	5	2	22
		Frequência relativa (%)	68,2%	22,7%	9,1%	100,0%

Quadro 4 - Correlação de Spearman I Achas importante a intervenção artística na tua escola? VS Sentes que já entendes a necessidade de se fazer em 1.º lugar um projeto e só depois realizar o que já projetaste?

Dos 16 alunos que acharam importante a intervenção artística na escola, 75% consideraram que para criar é necessário fazer um estudo prévio e os outros 4 alunos dividiram-se nas respostas “Talvez, mas preferia passar o projeto à frente e depois logo se via” e “Não entendo”. Dos 4 que não consideraram importante a intervenção artística, 75% preferiam passar o projeto à frente, explicando que “depois logo se via” e apenas 1 aluno referiu que para criar é necessário fazer um estudo prévio. Subentende-se que nem todos os alunos compreenderam a essência da metodologia de projeto e a necessidade de se passar por todas as suas fases.

3.4.4. Limitações do Estudo

Analisando todo o processo de desenvolvimento do projeto realizado, surgiram algumas limitações relativamente ao seu tempo de conclusão, exigindo o reajustamento de horários e a disponibilidade dos alunos para trabalhar fora do tempo letivo. Este foi um problema que pode ser justificado pela redução do número de horas que a disciplina tem vindo a sofrer e também pelos blocos de quarenta e cinco minutos, que na minha opinião, destroem a componente prática da disciplina.

O aumento do número de alunos por turma é outro grande problema no nosso sistema de ensino e fez-se notar neste caso em concreto. O facto de a turma ser composta por um grande número de alunos, cria, não só limitações ao nível do espaço físico, mas também nas atividades mais práticas, uma vez que, em situações normais, um professor não consegue dar o mesmo apoio técnico a turmas com vinte e sete alunos, que dá às de vinte, por exemplo. É humanamente impossível chegar a todos ao meu tempo; as aprendizagens podem igualmente ficar comprometidas com esta realidade, tendo em conta que se geram ambientes mais propícios ao mau comportamento.

Os recursos materiais transformaram-se, igualmente, numa limitação do projeto, pois os alunos raramente traziam material. Esta ausência fez-se notar ao longo dos três períodos letivos e o material requisitado à escola nem sempre chegou atempadamente, o que implicou um investimento prévio da docente.

Finalmente, aquando da apresentação da intervenção artística e dos restantes trabalhos na exposição final, a falta de comparência dos encarregados de educação não permitiu tirar conclusões relativamente às suas opiniões quanto à importância deste tipo de projetos inseridos na disciplina de Educação Visual.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA INVESTIGAÇÃO

REFLEXÃO PESSOAL

PROPOSTA PARA ESTUDOS FUTUROS

4. CONCLUSÕES

4.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA INVESTIGAÇÃO

Com a realização deste estudo pretendeu-se dar respostas à questão que se segue: Poderá a intervenção artística, no contexto da Educação Visual, devolver a credibilidade à disciplina e torná-la mais respeitada no meio da comunidade educativa?

Tendo em conta a análise dos resultados aferidos, a resposta não poderia ser mais positiva. É explícito que a disciplina tem importância para os seus intervenientes, assim como grande parte dos projetos desenvolvidos no seu âmbito. Contudo, dado os estigmas criados à sua volta, pela sociedade civil e pelo poder político, conduzem a disciplina à perda de algum crédito junto da comunidade educativa.

Face aos objetivos estabelecidos, centrados na importância e valorização da disciplina de Educação Visual; na incrementação de atitudes proactivas e interventivas; na realização de projetos, que exaltassem o valor da metodologia de projeto aplicada, a sua dimensão investigativa, criativa e prática, usando a instalação artística como meio de expressão e intervenção na sociedade escolar, pode-se concluir que os objetivos foram atingidos com sucesso, através da implementação de estratégias flexíveis e diversificadas, adaptadas aos intervenientes e propícias ao desenvolvimento da atitude interventiva.

Inicialmente, concluiu-se que o trabalho desenvolvido estabeleceu uma harmonia pacífica entre a teoria e a prática, permitindo aos alunos, de uma forma mais acentuada, o contato direto com as fases de elaboração de um projeto. O trabalho colaborativo abriu portas à discussão e partilha de ideias, reflexões e decisões pessoais, que permitiram um maior envolvimento e aproximação com a disciplina.

Segundo a opinião deixada pelos alunos no questionário, a postura adotada pela professora e a dinâmica de trabalho estabelecida possibilitaram ambientes de aprendizagem efetiva, de companheirismo e interajuda, promovendo uma maior abertura, motivação e predisposição para a disciplina.

Em suma, com base na análise dos dados provenientes dos inquiridos por questionário; pelo envolvimento dos alunos, demonstrado ao longo de todo o processo e observações diretas, a intervenção artística implementada no âmbito da Educação Visual pode ser vista como um estímulo ao empenho dos alunos para a sua frequência.

A unidade de trabalho desenvolvida permitiu, de uma forma geral, demonstrar à comunidade educativa que a Educação Visual tem um propósito no CNEB e que, pela

sua transversalidade, alicerça saberes importantes para o desenvolvimento do ser humano visto como um todo.

4.2. REFLEXÃO PESSOAL

A problemática central deste projeto foi criar e valorizar uma relação existente entre a educação do olhar, a implementação de atitudes interventivas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas para o aluno, visto como um todo, em Educação Visual. Paradoxalmente, no contexto das disciplinas curriculares, a Educação Visual tem tendência a ser desvalorizada e é vista não como essencial ao crescimento intelectual do aluno, mas sim complementar, o que na minha opinião é completamente errôneo.

Tendo em conta o projeto a incrementar e a contabilização do número de blocos letivos disponíveis, assumi o desenvolvimento da prática letiva com esta turma em consonância com os meus colegas de estágio e com a professora cooperante, sempre consciente do grande desafio que tinha pela frente, devido ao comportamento irregular que mostraram ter no decorrer do 1.º período.

A realização deste projeto permitiu aos alunos um maior envolvimento com o espaço físico da escola e o desenvolvimento de capacidades que os próprios desconheciam. Apesar da falta de regras, a turma conseguiu solucionar o problema encontrado e dar resposta às suas próprias necessidades e às apresentadas pela direção da escola. Prova disso foi o culminar da exposição final que foi um êxito. As noções adquiridas com a pesquisa e estudo das aprendizagens, bem como dos métodos e estratégias de trabalho utilizados, permitiram ajustar todo o processo às necessidades dos alunos, de modo a sentir uma evolução de capacidade e o sucesso no seu trabalho.

A relação estabelecida entre a teoria e a prática permitiu discutir e analisar ideias, desenvolver a criatividade, experimentar novas técnicas e materiais. Esta experimentação possibilitou ainda que os alunos aprendessem a interagir e a solucionar problemas do quotidiano, captando e percebendo as fases para a resolução de um problema. A metodologia aplicada abriu portas ao espírito crítico, interventivo e à manifestação e discussão de opiniões o que levou à condução de decisões muito pessoais, importantes para o envolvimento total no projeto.

Tendo em conta a importância da participação e intervenção dos alunos, foi fundamental o empenho, entrega e envolvimento de todos, uns mais que outros, que desde o início se disponibilizaram para dar continuidade ao projeto mesmo fora do período letivo.

Com o resultado final, conseguiu-se transformar a intervenção artística, parte integrante de um espaço de convívio, partilha de saberes e experiências.

Sem qualquer tipo de pretensão, tenho a perfeita consciência que a formação contínua deve fazer parte da vida de qualquer professor e é neste sentido que, apesar da desmotivação, dada a conjuntura atual da educação, decidi enriquecer a minha formação através da frequência no Mestrado do Ensino das Artes Visuais no 3.º ciclo e secundário.

Reviver e voltar a vestir a pele de estagiária após sete anos de prática letiva no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, reportou-me para um momento da minha vida em que lutar pelo que me realizava profissionalmente era ponto de ordem no meu dia a dia. Despida de vícios e munida de boas intenções pedagógicas olhava para a carreira docente como objetivo a atingir para realização pessoal e profissional. Atualmente, a incerteza de um futuro na minha área de formação, a descrença, a desilusão e indignação com o desrespeito, da sociedade civil e sobretudo do poder político, pela disciplina de Educação Visual dão-me outra perspetiva da realidade, fazem-me olhar de forma diferente para aquela que, um dia, julguei ser a minha profissão.

Colocando de parte um certo saudosismo ingénuo e focando-me na experiência vivenciada, considero que a partilha da prática pedagógica com os meus colegas de estágio e o contacto com alunos de diferentes níveis etários, foi muito gratificante. Proporcionou-me um maior crescimento ao nível pessoal e recordou-me o motivo, de um dia, ter optado pela carreira docente. Torna-se assim claro que esta investigação reflete o trabalho desenvolvido e levanta algumas questões relacionadas com a atitude interventiva dos alunos e as estratégias de ensino/aprendizagem adotadas.

Fazendo uma retrospectiva, as experiências pedagógicas não se vão encerrar, mas sim dar continuidade a um conjunto de competências pessoais e profissionais importantes para o meu desenvolvimento contínuo. É certo que a riqueza deste é indescritível e por mais que divague, acabo sempre por chegar à mesma conclusão. Ensinar é muito mais do que o significado sustentado pela própria palavra, a ela está subjacente um aprender ininterrupto e constante, pois é nas práticas educativas que tomamos consciência das nossas limitações, que podem e devem ser sempre melhoradas. Aqui encerro este ciclo de reflexões que me ajudaram a saber refletir verdadeiramente no que é essencial.

4.3. PROPOSTAS PARA ESTUDOS FUTUROS

Esta investigação permitiu levantar questões suscetíveis a novos estudos. Neste sentido e tendo em conta a fraca participação da comunidade e dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, seria interessante o desenvolvimento de um projeto de intervenção na comunidade, aberto à participação dos pais e de entidades locais, a fim de promover mudanças de opiniões relativamente à importância da disciplina de EV no percurso escolar dos alunos.

5. BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, J. (2005). *A construção do olhar: alguns desenvolvimentos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BAHIA, S. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Manual de Apoio para a disciplina de Psicologia da Criatividade. Mestrado em Teatro e Comunidade. Lisboa: ESTC/IPL.
- BENAVENTE, A. (1996). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVENTE, A. et al. (coord.). (1996). *A Literacia em Portugal - Resultados de uma Pesquisa extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BOSI, A. (1988). “Fenomenologia do olhar”. In Novaes, Adauto (org.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das letras.
- BRAUNGER, J. & LEWIS, J. (2006). *Building a knowledge base in Reading*. Newark, DE – Urbana, IL: International Reading Association / The National Council of Teachers of English.
- CABRITA, A. F. (2000). *E.V.T*. Lisboa: Texto Editora.
- COELHO, A. (2000). *Livro do professor. Educação Visual e Tecnológica 5*. Alfragide: Editora Constância.
- CORTESÃO, L.; LEITE, C.; PACHECO, J. (2001). *Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- COSTA, A. (2008). *Educação – Uma Perspetiva para o Século XXI*. São Paulo: Editora Canção Nova.
- DAY, Christopher. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- DAMÁSIO, M. (2001). *Da Constituição de uma Literacia Mediática – Práticas Educativas e Novos Media: Contributos para o desenvolvimento de um novo modelo de Literacia*. Coimbra: Edições Minerva.
- DELORS, J. (coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc. XXI. Porto: Asa.
- DEWEY, J. (1998). *Experimentação e Educação*. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários e Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FUSARI, M. & FERRAZ, M. (1992). *A Arte na Educação Escolar*. (Coleção MA. 2.º grau). São Paulo: Cortez.

HERNÁNDEZ, F. (1998). *Transgressão e Mudança na educação: Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: ARTMED.

HERNÁNDEZ, F. (2007). *Espigadores de la Cultura Visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.

JÚNIOR, J. (1985). *Por que arte-educação?*. 2.ª ed. Campinas: Papirus.

LEITE, C. & FERNANDES, P. (2003). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos -novos contextos, novas práticas*. Coleção Guias práticos. 2.ª ed. Rio Tinto: Edições Asa.

LOWENFELD . V & BRITTA|N, WL. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

MARTINS, J. (2001). *O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio*. Campinas: Papirus.

MATHEUS, M. C. C. & FUSTINONI, S. M. (2006). *Pesquisa Qualitativa em Enfermagem*. São Paulo, Livraria Paulista Editora.

MEIRELES-COELHO, C. (2010) *Educação na era da globalização: um roteiro cronológico (1945-2010)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, e-book.

MESSARIS, P. (1994). *Visual Literacy. Image, Mind & Reality*. Bouldor CO: Westview Press.

MIRANDA, G. L. (2007). “Limites e possibilidades das TIC na educação”. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n.º 3, maio/agosto.

MUNARI, B. (2006). *Design e Comunicação Visual*. São Paulo: Martins Fontes.

MUNARI, B. (2007). *Fantasia*. Lisboa: Edições 70.

OLIVEIRA, D. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Editora Vozes.

- OLIVEIRA, I. (2009). *Criatividade e mudança: promoção da capacidade, competência e atitude criativa*. [Tese de Doutoramento], Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PILLAR, A. (1995). *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- READ, H. (2007) - *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- ROGOFF, A. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*, Porto Alegre, Artmed.
- RONCA, P. & TERZI, C. (1995). *A aula operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: Editora do Instituto do Esplan.
- SEIDEL, I. *et al.* (2009). *The Qualities of Quality - Understanding Excellence in the Arts Education*. Cambridge, Mass.: Project Zero.
- SILVA, A. SAN PAYO, I. & GOMES, C. (1992). *Áreas Visuais e Tecnológicas. Manual para professores do 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Texto Editora.
- SOUSA, R. (1995). *Didáctica da Educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SOUSA, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação, 1º Volume – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUZA, F. N. de (2006). *Perguntas na aprendizagem de química no ensino superior*. [Tese de Doutoramento], Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SOUZA, F. N. de (2007). *Estratégias para o questionamento dos Estudantes Universitários* (D. d. D. e. T. Educativa, Trans.). – texto policopiado.
- TURNER, G. (2006). *Film as social practice*. London: Routledge
- VALE, M. I. (2000). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis* [Tese de doutoramento]. Aveiro: Universidade de Aveiro.

5.1. DOCUMENTOS OFICIAIS E LEGISLAÇÃO

DEB (2001). Departamento de Educação Básica - Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação.

DGEBS (1991). Programa Educação Visual, Plano de organização do ensino-aprendizagem. Ensino Básico 3º Ciclo. Volume II, Lisboa: Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º286/ 89, 29 de Agosto – Define os planos curriculares dos ensinos básicos e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho – Estabelece os princípios orientadores da revisão curricular dos ensinos básico e secundário. (Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012).

Lei n.º46/2005, de 30 de Agosto - Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. (Diário da República, 1.ª série - N.º 166 – de 30 de Agosto de 2005.

Parecer n.º 2/99 (Conselho Nacional de Educação) - Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes. (p.1578) N.º 28 – 3- 2- 1999

5.2. WEBGRAFIA

BAMFORD, A. (2004). *The visual literacy white paper*. Disponível online em http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf publicado a 02/2004 e consultado a 10/2014

BARROSO, Paulo. (2004). *Arte e sociedade: comunicação como processo*. In Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas Reflexividade e Acção – Atelier: Artes e Culturas, 79-86.

http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR460e84135cce8_1.pdf.

FALEIROS, V. (1986). “Alternativas metodológicas da pesquisa em Serviço Social”. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, ano 12, n. 21.

MORGADO, Margarida (coord.) (2009). “Texto visual / texto cultural. Uma perspectiva de desenvolvimento da literacia visual e intercultural dos jovens”. 6º Congresso SOPCOM/8º LUSOCOM Lisboa, Portugal, 139. <http://www.sopcom.pt/Newsletter/200812-Sopcom.html>

Parecer da APEVT (Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica) sobre a proposta de revisão curricular apresentada pelo Ministério da educação e Ciência para discussão pública. Janeiro 2012. <http://www.sipe.pt/doc.php?co=216>

RODRIGUES, A. & CUNHA, F. F. V. (2012). *Metas Curriculares - Ensino Básico - Educação Visual – 2.º e 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_ev_metas_curriculares_2_e_3_ciclo.pdf.

JESUS, P. (1996). *Que funções podem ter as perguntas na sala de aula?* Paper presented at the I Colóquio - A Ciência Psicológica nos Sistemas de Formação, Universidade de Aveiro, Portugal.

PITA, S. T. (2008). *As Interações no Second Life : a comunicação entre avatares*. Consultado a 20 de Setembro de 2014, de PRISMA.COM: <http://revistas.ua.pt//index.php/prismacom/article/view/666>

UNESCO (2006). Roteiro de Educação Artística. UNESCO, Lisboa. <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>

6. ANEXOS

6.1. ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1	77
Planificação Trimestral	
ANEXO 2	81
Unidade de Trabalho	
ANEXO 3	85
Prezi Arte e Património	
ANEXO 4	89
Panfleto Módulo/Padrão	
ANEXO 5	93
Obras Seleccionadas	
ANEXO 6	97
Questionários	
ANEXO 7	101
Respostas ao Questionário	
ANEXO 8	107
Galeria de imagens I Trabalho dos alunos	

ANEXO 1

PLANIFICAÇÃO TRIMESTRAL

PLANIFICAÇÃO TRIMESTRAL DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL

9º Ano de escolaridade – 2º PERÍODO

Unidade didática	Domínios de referência	Objetivos gerais/ Descritores de desempenho	Conteúdos	Atividades	Avaliação	Calendarização
U.T.2	Discurso D9	<p>OBJETIVO GERAL (7): Reconhecer o âmbito da arte contemporânea</p> <p>7.1: Compreender e distinguir a arte contemporânea no âmbito da expressão (tom provocativo e crítico, experiências físicas e emocionais fortes, ausência de regras pré-estabelecidas).</p> <p>7.2: Aplicar conceitos de obra de arte abstrata e figurativa, em criações plásticas bi e/ou tridimensionais (pintura, escultura, arte pública, instalação, arte da terra (landart), performance/arte do corpo: ação, movimento e presença física).</p> <p>OBJETIVO GERAL (8): Refletir sobre o papel das manifestações culturais e do património</p> <p>8.2: Identificar o património e identidade nacional, entendendo-os numa perspetiva global e multicultural (tipos de património: cultural, artístico, natural, móvel, imóvel, material, imaterial, etc.).</p> <p>OBJETIVO GERAL (10): Reconhecer o papel das trajetórias históricas no âmbito das manifestações culturais</p> <p>10.1: Desenvolver ações orientadas para o conhecimento da trajetória histórica de manifestações culturais, reconhecendo a sua influência até ao momento presente.</p> <p>10.2: Investigar o objeto/imagem numa perspetiva de reflexão que favorece percepções sobre o futuro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Arte e Património <ul style="list-style-type: none"> ○ Espaço; ○ Estrutura; ○ Forma; 	<p>Aulas expositivo/práticas;</p> <p>Exercícios práticos;</p> <p>Aplicação técnica de materiais e ferramentas;</p> <p>Desenvolvimento de projeto;</p> <p>Concretização do projeto final;</p> <p>Montagem da exposição.</p>	<p>Empenho e participação nas atividades</p> <p>Observação direta</p> <p>Trabalho de pesquisa</p>	9 semanas (2º período)



ANEXO 2

UNIDADE DE TRABALHO



Unidade de Trabalho “Instal’arte Padrão” I Educação Visual
9.º Ano de escolaridade – 2º PERÍODO

Unidade didáctica	Domínios de referência	Objetivos gerais/ Descritores de desempenho	Conteúdos	Atividades	Material	Avaliação	Calendarização
UT “Instal’Arte Padrão”	Discurso D9	OBJETIVO GERAL (7): Reconhecer o âmbito da arte contemporânea 7.2: Aplicar conceitos de obra de arte abstrata e figurativa, em criações plásticas bi e/ou tridimensionais (pintura, escultura, arte pública, instalação, arte da terra (landart), performance/arte do corpo: ação, movimento e presença física). OBJETIVO GERAL (8): Refletir sobre o papel das manifestações culturais e do património 8.2: Identificar o património e identidade nacional, entendendo-os numa perspetiva global e multicultural (tipos de património: cultural, artístico, natural, móvel, imóvel, material, imaterial, etc.). OBJETIVO GERAL (10): Reconhecer o papel das trajetórias históricas no âmbito das manifestações culturais 10.1: Desenvolver ações orientadas para o conhecimento da trajetória histórica de manifestações culturais, reconhecendo a sua influência até ao momento presente.	<ul style="list-style-type: none"> • Arte e Património <ul style="list-style-type: none"> o Espaço: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Representação do espaço; o Estrutura: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escalas; o Comunicação Visual: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Papel da imagem na comunicação; 	<p>Situação/Problema</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chuva de ideias para melhorar o polivalente; - Introdução ao conteúdo “Arte e Património” através da visualização de um Prezi; <p>Investigação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa e registo fotográfico de espaços referentes ao património local; <p>Projeto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de um grupo privado na rede social Facebook para partilha de investigação e discussão de ideias; - Apresentação do conteúdo “Escala” através de um prezi; - Realização de um exercício de ampliação/escala; - Apresentação da proposta de trabalho: a partir de obras de pintores nacionais, cada elemento deve criar um módulo padrão para posteriormente aplicar nos cubos e nas paletes (mobiliário para o polivalente), ou seja, da mesma obra devem criar dois padrões diferentes mas que se completem; - Organização de grupos/parees de trabalho; - Criação de módulos a partir da mesma obra de arte; - Aplicação do módulo repetidamente, segundo uma organização formal à escolha, como forma de criar um padrão; - Estudos de cor; <p>Realização</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparação dos cubos e das paletes – lixar; - Ampliação do padrão para o suporte escolhido; - Aplicação da pintura a guache e tinta acrílica; <p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instalação do mobiliário na sala polivalente; - Exposição Final 	<ul style="list-style-type: none"> • Projetor multimédia; • Computador; • Papel cavilinho; • Papel vegetal; • Lápis HB e de cor; • Cubos de madeira; • Paletes; • Lixa; • Tintas acrílicas; • Guaches; • Alguidares; • Pincéis; • MDF. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta; • Avaliação do desempenho e envolvimento no projeto; • Aplicação de técnicas e conceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 semanas

Professora Cooperante I Ana Paula Parracho

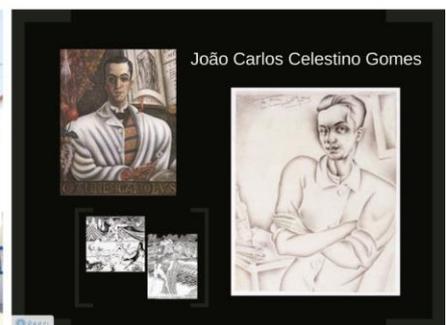
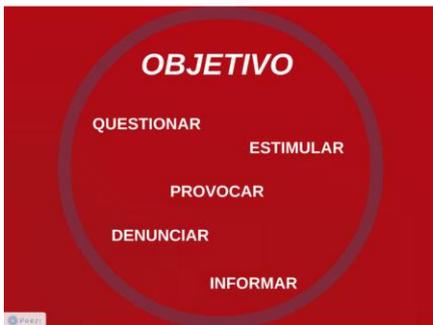
Estagiários I Sílvia Martinho

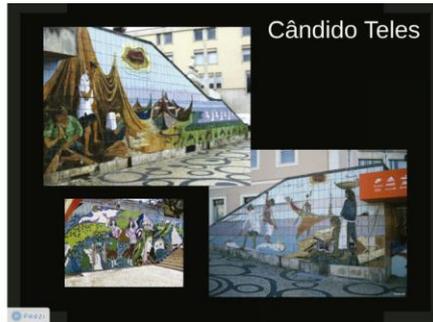
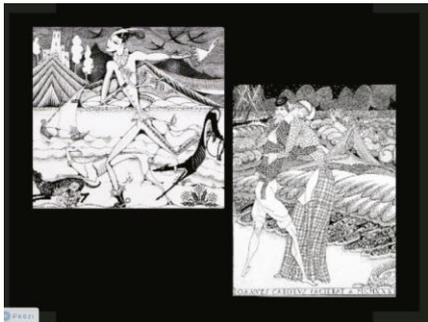
Professor Orientador I Pedro Bessa



ANEXO 3

PREZI ARTE E PATRIMÓNIO





Cândido Teles



Zé Penicheiro



Ílhavo

Património Cultural



Intervenção no Polivalente

Nome U.T.: ?

Material:

- 20 Puffs
- 6 Cubos
- 12 Paletes

Artistas:

- José de Guimarães
- Joana Vasconcelos
- Almada Negreiros
- Amadeo de Souza Cardozo

ANEXO 4

PANFLETO MÓDULO/PADRÃO

ESTRUTURA

VISÍVEL



- A estrutura é visível quando se vê as linhas que a constituem, ou seja, que estão à vista.

INVISÍVEL



- A estrutura é invisível quando não está à vista, como é exemplo o nosso esqueleto.

Módulo / Padrão
Exemplos



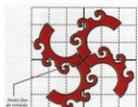
Alternância

Nesta organização compõe-se o módulo de duas maneiras diferentes, seja pela mudança da posição, de cor, de tamanho ou de rotação, alternando entre duas configurações possíveis.



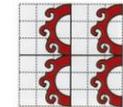
Simetria

Um padrão é simétrico quando o módulo é duplicado em "espelho", por exemplo, em função de um eixo central.



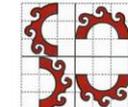
Rotação

O módulo é rotado para a próxima unidade da grelha, por exemplo, em torno de um ponto fixo, usado como centro da rotação.



Translação

O módulo é deslocado paralelamente a si mesmo para a próxima unidade da grelha, ocupando exatamente a mesma posição que na unidade anterior.



Assimetria

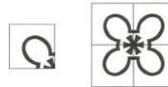
Um padrão é assimétrico quando o conjunto de módulos, em relação a um eixo imaginário, não apresenta características de simetria.

Educação Visual
9.º



Módulo Padrão
Ficha Informativa

MÓDULO



- É a unidade que, repetida segundo determinada ordem, origina o padrão. Assim, o módulo e um elemento natural ou artificial, que pode ser repetido de várias maneiras criando um ou vários padrões.

PADRÃO



- É a representação ou a organização de um módulo (que pode ser bi ou tridimensional), repetindo-se segundo determinadas regras; isto acontece tanto nas formas da natureza como nas criadas pelo Homem.

- A Natureza é criadora de Módulos e Padrões. Ambos podem ser naturais ou artificiais.
- Construir Módulos ajuda a racionalizar e a simplificar os processos de organização, de produção e de montagem.

Observa: - O alvéolo é um módulo hexagonal. O favo (conjunto de alvéolos) é um padrão (natural).



- Se olhares para o telhado de uma casa, uma telha é o modelo/módulo criado. O conjunto das telhas é o padrão (artificial).



SM

ORGANIZAÇÕES FORMAIS PARA OBTER UM PADRÃO

- **Translação:** - Padrão organizado segundo a repetição do módulo paralelamente a si próprio



- **Alternância:** - Padrão organizado alternando módulos ou a cor do mesmo módulo.



- **Rotação:** - Padrão organizado repetindo o (s) módulo (s) através de um movimento giratório em torno de um eixo.



- **Simetria:** - Padrão organizado repetindo as mesmas formas de um lado do outro de um eixo imaginário.



- **Assimetria:** - Não existe possibilidade de estabelecer um eixo de simetria na composição.



Módulo Padrão
Ficha Informativa

- A relação módulo/padrão obedece a uma estrutura modular;

ESTRUTURA

- Organização das diferentes partes que constituem uma forma, um objeto, uma obra de arte;
- Funciona como um esqueleto que suporta as formas e as faz funcionar;

NATURAL



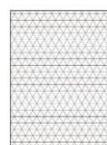
- São aquelas que se encontram na natureza e têm como característica principal, nunca se repetir, como por exemplo o nosso esqueleto, teias de aranha, ramificações de folhas, entre outras.

ARTIFICIAL



- São aquelas que foram produzidas pelo homem, como é o exemplo de estruturas de pontes, gradeamentos, edifícios, entre outras.

Bidimensionais



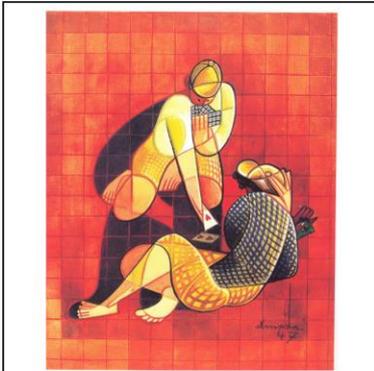
Tridimensionais



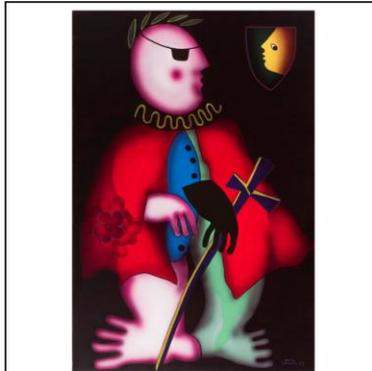
SM

ANEXO 5

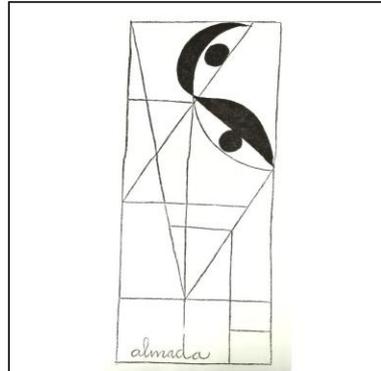
OBRAS SELECIONADAS



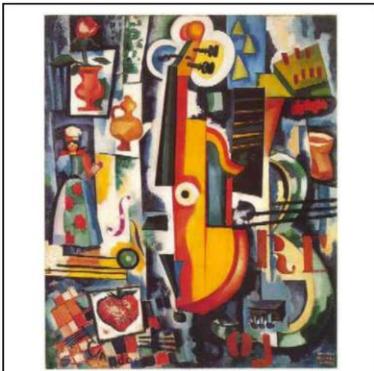
ALMADA NEGREIROS



JOSÉ DE GUIMARÃES



ALMADA NEGREIROS



AMADEO DE SOUSA CARDOZO



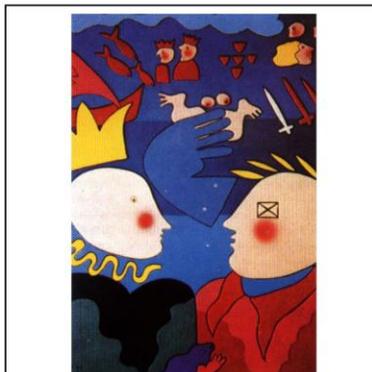
BEATRIZ MILHAZES



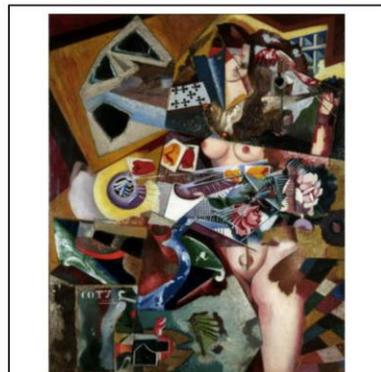
JOANA VASCONCELOS



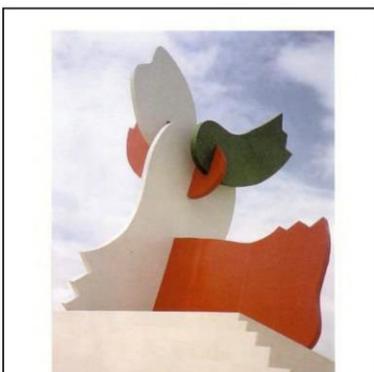
JOANA VASCONCELOS



JOSÉ DE GUIMARÃES



AMADEO DE SOUSA CARDOZO



JOSÉ DE GUIMARÃES



BEATRIZ MILHAZES



AMADEO DE SOUSA CARDOZO

ANEXO 6

QUESTIONÁRIO



QUESTIONÁRIO

Este questionário inclui-se num trabalho de investigação que está a ser desenvolvido na Universidade de Aveiro, no âmbito do Mestrado do Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Tem como objetivo saber a vossa opinião sobre a importância da Intervenção Artística, inserida na disciplina de Educação Visual, bem como a aprendizagem do olhar e a sua aplicação prática.
Este questionário é anónimo, por isso não coloques qualquer informação que te possa identificar. Deves ser o mais sincero(a) possível.
Agradeço a tua colaboração!

Grupo I

Dados Biográficos

- 1.1. Idade: _____ anos
 1.2. Sexo: Feminino Masculino
 1.3. Ano de escolaridade: .º ano
 1.4. Escola _____

Grupo II

A Educação Visual

- 2.1. Gostas da disciplina de Educação Visual?
 Sim Não
- 2.2. Consideras que seja uma disciplina tão importante como as restantes?
 Sim Não
 Porquê?

- 2.3. Achas que aprendes melhor os conteúdos da disciplina com a aplicação da metodologia projetual?
 Sim Não
 Porquê?

- 2.4. Tendo em conta os projetos desenvolvidos, sentiste-te mais motivado(a) para a disciplina de Educação Visual?
 Sim Não
 Porquê?



Grupo IV

Unidade de Trabalho "Instal'arte padrão"

- 4.1. Como classificas a unidade de trabalho "Instal'arte padrão"?
 Nada importante Pouco importante Importante Muito importante
 Porquê?

- 4.2. O que mais gostaste no desenvolvimento do projeto?

- 4.3. Consideras que o trabalho em grupo foi benéfico?
 Sim Talvez Não
 Porquê?

- 4.4. Como classificas o projeto desenvolvido e a sua utilidade? Coloca uma cruz (X) nas seguintes afirmações por ordem de importância.
- | | |
|----------------------------|--|
| 1- Nada importante | |
| 2- Pouco importante | |
| 3- Muito importante | |
| 4- Extremamente importante | |

Com este projeto pudemos dar um conceito mais dinâmico e de convívio à sala polivalente.					
O projeto não só nos permitiu conhecer artistas plásticos nacionais e suas obras, mas também produzir algo criativo e com utilidade para a escola.					
Possibilitou-nos o trabalho em equipa, a partilha de saberes e estimulou a criatividade.					
Sensibilizou-nos para a importância e transversalidade da disciplina de Educação Visual					

- 4.5. Achas que esta unidade de trabalho te fez compreender melhor a dinâmica entre conteúdos?
 Sim, aprendi que num só projeto posso aprender vários conteúdos;
 Talvez. Acho que nem sempre estive com atenção;
 Não percebi qual era o objetivo do projeto.
- 4.6. Sentes que já entendes a necessidade de se fazer em primeiro lugar um projeto e só depois realizar o que projetaste?
 Sim, agora entendo que para criar é necessário fazer um estudo prévio;
 Talvez entenda, mas preferia passar o projeto à frente e depois logo se via como corria;
 Não entendo.



Grupo III

Intervenção artística na Educação Visual

- 3.1. O que achas da relação do património artístico com a disciplina de Educação Visual?
 Nada importante Pouco importante Importante Muito importante
- 3.2. Consideras que a visualização de obras de arte enriquecem os projetos?
 Sim Talvez Não
- 3.3. Tendo em conta as seguintes afirmações, para ti como se manifesta o ato de ver e olhar? Selecciona a que consideras mais verdadeira.
- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Acho que ver é muito mais do que olhar |
| <input type="checkbox"/> | Ambos dizem respeito ao processo fisiológico que ocorre entre a luz e os nossos olhos |
| <input type="checkbox"/> | Para mim ver e olhar é exatamente a mesma coisa |
| <input type="checkbox"/> | O olhar não é superficial, ele remete-nos para a análise, compreensão e posterior atitude |
- 3.4. Que importância atribuis às diferentes manifestações de arte, para o enriquecimento da cultura visual?
 Nada importante Pouco importante Importante Muito importante
 Não sei bem o que significa *cultura visual*
- 3.5. Concordas com a afirmação: "Existe uma grande diferença de atitude e postura entre as pessoas que foram sensibilizadas para a arte e as que não foram."
 Sim, concordo Não concordo Concordo parcialmente
 Porquê?

- 3.6. Achas importante a intervenção artística na tua escola?
 Sim Talvez Não
- 3.6.1. Se sim, ordena por ordem de importância, de 1 a 6, as seguintes afirmações, sendo 1 o menos importante e 6 o mais importante.

<input type="checkbox"/>	Porque podemos aprender de forma descontraída, mas com objetivos
<input type="checkbox"/>	Para nos expressarmos e partilhar ideias
<input type="checkbox"/>	Porque aprendemos novas técnicas e utilizamos outro tipo de materiais
<input type="checkbox"/>	Porque é uma forma de incentivar os alunos para a importância da arte na escola
<input type="checkbox"/>	Para melhorar e personificar o nosso próprio espaço
<input type="checkbox"/>	Porque é uma forma de chamar a atenção de todos para os problemas

- 3.7. Como analisas a intervenção artística desenvolvida, com o recurso a obras de arte e baseada num conteúdo da disciplina?



- 4.7. Depois de concluído o projeto, ainda achas que só pode existir uma solução para o mesmo problema?
 Sim, acho que só pode haver uma solução;
 Não, penso que devem surgir várias hipóteses, só assim conseguimos escolher a melhor.
- 4.8. Se te propusessem uma nova intervenção artística na tua escola, qual a etapa que escolherias?
 Passava logo para a realização, com a primeira ideia que me surgisse para não dar trabalho;
 Fazia uns desenhos e trabalhava sozinho(a) para não ter de discutir ideias;
 Começaria por ver o melhor local da intervenção e depois de alguma investigação trocava ideias com alguns colegas e aí procurava encontrar a melhor solução para o projeto;
- 4.9. O que aprendeste em relação a intervenções artísticas?
 São uma mais-valia para o património escolar;
 É muito interessante passar da ideia em papel para a reprodução;
 Não servem para nada;
 São importantes para aprendermos a preservar o nosso espaço;
 É fundamental para a compreensão da existência da Educação Visual no currículo;
 São projetos longos e aborrecidos;
5. O que menos gostaste no desenvolvimento da unidade de trabalho?

- 5.1. Quais foram as maiores dificuldades que sentiste na criação e execução do projeto?

Grupo V

Professora e recursos utilizados

- 5.2. Coloca uma cruz (X) em cada frase de forma a responderes se concordas (SIM), se discordas (NÃO) ou se não tens opinião:

	SIM	NÃO	Sem Opinião
a) As ferramentas didáticas para expor os conteúdos foram apelativas e claras;			
b) A formação de grupos feita pelos alunos foi a mais adequada;			
c) A professora apoiou-nos o suficiente para a conclusão do projeto;			
d) Mais orientações da professora teriam ajudado;			
e) As estratégias utilizadas pela professora foram motivadoras;			
f) A relação professor/aluno ajudou ao bom funcionamento das aulas;			
g) As orientações dadas foram as suficientes;			
h) Foi agradável para ti a forma de abordagem de conteúdos?			

- 5.3. Consideras que as tuas ideias foram aproveitadas e respeitadas?
 Nada Pouco Muito
- 5.4. Os recursos materiais disponibilizados foram:
 Poucos Suficientes Muitos

Educação Visual | 9.º ano
2013/2014

Atitude Interventiva na Educação Visual
Aprender a olhar e saber fazer



5.5. Consideras que foi importante a criação do grupo da turma na rede social facebook? Justifica.

5.6. Achas que o objetivo foi cumprido? Justifica.

5.7. Após a conclusão deste projeto considero que:

- a partilha de ideias é fundamental;
- aprendi o que era espírito de grupo e trabalho em equipa;
- desenvolvi a perceção e cultura visual;
- aprendi a trabalhar sozinho(a);
- fiquei a conhecer mais artistas plásticos portugueses;
- não valeu a pena;
- tenho outra sensibilidade para a educação visual.

5.8. Deixa uma breve reflexão sobre algo que queiras e que não te tenha sido perguntado.

Obrigada pela tua colaboração! ☺

ANEXO 7

RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

Dados Biográficos			
	Frequência (N)	Porcentagem (%)	Idade
Feminino	13	59,1	Mínimo
Masculino	9	40,9	Máximo
Total	22	100,0	14,00 16,00

Grupo II

A Educação Visual

2.1. Gostas da disciplina de Educação Visual?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Sim	20	90,9
Não	2	9,1
Total	22	100,0

2.2. Consideras que seja uma disciplina tão importante como as restantes?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Sim	14	63,6
Não	8	36,4
Total	22	100,0

Porquê?

	Frequência	Porcentagem
Aborda temas importantes do nosso dia-a-dia	1	4,5
Ajuda no futuro no mundo do trabalho	1	4,5
Bom, interessante	1	4,5
É a que mais gosto e a única em que posso conversar	1	4,5
É apenas um hobby, não quero seguir	1	4,5
É importante, quero seguir artes	1	4,5
É mais divertida	1	4,5
É necessária apenas para quem vai para artes	3	13,6
Não conta para a nota	1	4,5
Não é o que quero para mim	1	4,5
Não respondeu	2	9,1
Não temos tanta preocupação em estar atentos	1	4,5
Pelos cursos	1	4,5
Porque não é teórica	1	4,5
Posso ouvir música	1	4,5
Vale tanto como as outras	4	18,2

Educação Visual | 9.º ano
2013/2014Atitude Interventiva na Educação Visual
Aprender a olhar e saber fazer

Porquê?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
A motivação foi a mesma	1	4,5
Consigo fazer mais e melhor	1	4,5
Eram divertidos	1	4,5
Foi algo que me motivou	2	9,1
Foi diferente	1	4,5
Foram atividades práticas	2	9,1
Gosto de desenhar e pintar	2	9,1
Gosto de projetos	1	4,5
Mais interessante e divertido	1	4,5
Mais interessantes	6	27,3
Não respondeu	2	9,1
Os anos anteriores eram mais teóricos	1	4,5
Serviu para melhorar o polivalente da nossa escola	1	4,5
Total	22	100,0

Grupo III

Intervenção artística na Educação Visual

3.1. O que achas da relação do património artístico com a disciplina de Educação Visual?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Nada importante	1	4,5
Pouco importante	2	9,1
Importante	15	68,2
Muito importante	4	18,2
Total	22	100,0

3.2. Consideras que a visualização de obras de arte enriquecem os projetos?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Sim	9	40,9
Talvez	13	59,1
Total	22	100,0

Educação Visual | 9.º ano
2013/2014Atitude Interventiva na Educação Visual
Aprender a olhar e saber fazer

2.3. Achas que aprendes melhor os conteúdos da disciplina com a aplicação da metodologia projetual?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Sim	19	86,4
Não	3	13,6
Total	22	100,0

Porquê?

	Frequência	Porcentagem
Ajuda a imaginar os resultados	1	4,5
Ajuda-nos a pensar melhor no projeto e a desenvolvê-lo	2	9,1
Aprendemos a desenvolver um método de trabalho novo	1	4,5
Aprendo melhor com a prática	1	4,5
Consigo concretizar as tarefas sozinho	1	4,5
É essencial	1	4,5
É mais fácil	3	13,6
É mais interessante	1	4,5
É um método simples e permite obter bons resultados	1	4,5
Ensinar bem	1	4,5
Meto em prática os conhecimentos adquiridos	1	4,5
Não acho que aprendo melhor	2	9,1
Não respondeu	4	18,2
Temos mais ajudas e é mais divertido	1	4,5
Total	22	100,0

2.4. Tendo em conta os projetos desenvolvidos, sentiste-te mais motivado(a) para a disciplina de Educação Visual?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Sim	21	95,5
Não	1	4,5
Total	22	100,0

Educação Visual | 9.º ano
2013/2014Atitude Interventiva na Educação Visual
Aprender a olhar e saber fazer

3.3. Tendo em conta as seguintes afirmações, para ti como se manifesta o ato de ver e olhar? Seleciona a que consideras mais verdadeira.

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Acho que ver é muito mais do que olhar	10	45,5
Ambos dizem respeito ao processo fisiológico que ocorre entre a luz e os nossos olhos	3	13,6
Ver e olhar são exatamente a mesma coisa	5	22,7
O olhar não é superficial, ele remete-nos para a análise, compreensão e posterior atitude	4	18,2
Total	22	100,0

3.4. Que importância atribuis às diferentes manifestações de arte, para o enriquecimento da cultura visual?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Pouco importante	5	22,7
Importante	11	50,0
Muito importante	3	13,6
Não sei o que significa cultura visual	3	13,6
Total	22	100,0

3.5. Concordas com a afirmação: "Existe uma grande diferença de atitude e postura entre as pessoas que foram sensibilizadas para a arte e as que não foram."

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Não concordo	3	13,6
Concordo parcialmente	7	31,8
Concordo	12	54,5
Total	22	100,0

Porquê?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
A postura e atitude são diferentes	2	9,1
A sensibilização para a arte não faz de ti uma pessoa melhor	1	4,5
As atitudes são as mesmas	3	13,6
As pessoas sensibilizadas para as artes vêem as coisas de forma diferente	3	13,6
As pessoas têm outro espírito e pensam de outra forma	1	4,5
Há mais interesse	1	4,5
Não respondeu	6	27,3
Nem toda a gente vê a arte da mesma maneira	1	4,5
Para as pessoas que não estão sensibilizadas a arte é toda igual	1	4,5
Podem ser verdade ou não	1	4,5
Valorização das coisas	1	4,5
Total	22	100,0

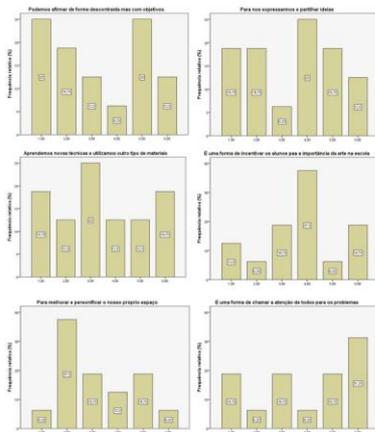


3.6. Achas importante a intervenção artística na tua escola?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Sim	16	72,7
Talvez	2	9,1
Não	4	18,2
Total	22	100,0

3.6.1. Se sim, ordena por ordem de importância, de 1 a 6, as seguintes afirmações, sendo 1 o menos importante e 6 o mais importante.

Porque podemos aprender de forma descontraída, mas com objetivos
Para nos expressarmos e partilhar ideias
Porque aprendemos novas técnicas e utilizamos outro tipo de materiais
Porque é uma forma de incentivar os alunos para a importância da arte na escola
Para melhorar e personalizar o nosso próprio espaço
Porque é uma forma de chamar a atenção de todos para os problemas



4.2. O que mais gostaste no desenvolvimento do projeto?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
O facto de acabar tudo	1	4,5
Parte final	1	4,5
Pesquisar, pintar, explicar a exposição aos alunos e intervenção no espaço	1	4,5
Pintar	10	45,5
Pintar e desenhar	1	4,5
Pintar, desenhar, aplicação dos objetos no espaço	1	4,5
Pintar, fazer padrão	1	4,5
Trabalhar em grupo	2	9,1
Tudo	3	13,6
Total	22	100,0

4.3. Consideras que o trabalho em grupo foi benéfico?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Sim	18	81,8
Talvez	2	9,1
Não	2	9,1
Total	22	100,0

Porquê?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Acabamos mais rápido o trabalho	1	4,5
Adianta-se mais trabalho	2	9,1
Ajudou-nos mais	1	4,5
Aprendi e lembrei coisas novas	1	4,5
Foi mais fácil	2	9,1
Mais fácil trabalhar assim	1	4,5
Não respondeu	2	9,1
Orientou melhor o trabalho	1	4,5
Podemos aprender uns com os outros	5	22,7
Pôs as nossas capacidades em prática	1	4,5
Respeitar a opinião dos outros	1	4,5
Só ajudou numa parte	1	4,5
Socializamos e conhecemo-nos melhor uns aos outros e aos professores	1	4,5
Trabalhei sozinho na maioria das coisas	2	9,1
Total	22	100,0



3.7. Como analisas a intervenção artística desenvolvida, com o recurso a obras de arte e baseada num conteúdo da disciplina?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Aprendemos a trabalhar com outros materiais	1	4,5
Boa	5	22,7
Boa e importante	2	9,1
Foi bem desenvolvida	1	4,5
Importante	1	4,5
Importante e modernizar a nossa escola	1	4,5
Interessante	4	18,2
Interessante e divertido	1	4,5
Não respondeu	5	22,7
O recurso a obras de arte não era necessário	1	4,5
Total	22	100,0

Grupo IV

Unidade de Trabalho "Instal'arte padrão"

4.1. Como classificas a unidade de trabalho "Instal'arte padrão"?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Nada importante	1	4,5
Pouco importante	3	13,6
Importante	14	63,6
Muito importante	4	18,2
Total	22	100,0

Porquê?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Ajudou-nos	1	4,5
Algumas ideias deram para fazer trabalhos engraçados	1	4,5
Aprendemos coisas novas	2	9,1
Aprendemos várias técnicas de trabalho	1	4,5
Importante	1	4,5
Interessante	1	4,5
Interessante, bom, fixe	1	4,5
Na vida escolar tudo é importante	1	4,5
Não respondeu	6	27,3
Os passos mais importantes foram os últimos	1	4,5
Para as pessoas verem o nosso trabalho	1	4,5
Percebemos que no dia a dia vemos várias peças	1	4,5
Personalificamos a escola e tornámo-la mais atrativa	2	9,1
Serviu para renovar e polivalente	1	4,5
Total	22	100,0



4.4. Como classificas o projeto desenvolvido e a sua utilidade? Coloca uma cruz (X) nas seguintes afirmações por ordem de importância.

1- Nada importante
2- Pouco importante
3- Muito importante
4- Extremamente importante

	1	2	3	4
Com este projeto podemos dar um conceito mais dinâmico e de convívio à sala polivalente.				
O projeto não só nos permitiu conhecer artistas plásticos nacionais e suas obras, mas também produzir algo criativo e com utilidade para a escola.				
Possibilitou-nos o trabalho em equipa, a partilha de saberes e estimulou a criatividade.				
Sensibilizou-nos para a importância e transversalidade da disciplina de Educação Visual				

Com este projeto podemos dar um conceito mais dinâmico e de convívio à sala polivalente.

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Pouco importante	5	22,7
Muito importante	7	31,8
Extremamente importante	10	45,5
Total	22	100,0

O projeto não só nos permitiu conhecer artistas plásticos nacionais e suas obras, mas também produzir algo criativo e com utilidade para a escola.

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Nada importante	2	9,1
Pouco importante	1	4,5
Muito importante	10	45,5
Extremamente importante	9	40,9
Total	22	100,0

Possibilitou-nos o trabalho em equipa, a partilha de saberes e estimulou a criatividade.

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Nada importante	1	4,5
Pouco importante	2	9,1
Muito importante	9	40,9
Extremamente importante	10	45,5
Total	22	100,0

Sensibilizou-nos para a importância e transversalidade da disciplina de Educação Visual

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Pouco importante	5	22,7
Muito importante	7	31,8
Extremamente importante	10	45,5
Total	22	100,0



4.5. Achas que esta unidade de trabalho te fez compreender melhor a dinâmica entre conteúdos?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Sim, num só projeto aprendi vários conteúdos	16	72,7
Talvez, nem sempre estive com atenção	5	22,7
Não percebi qual era o objetivo do projeto	1	4,5
Total	22	100,0

4.6. Sentes que já entendes a necessidade de se fazer em primeiro lugar um projeto e só depois realizar o que projetaste?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Sim, para criar é necessário fazer um estudo prévio	15	68,2
Talvez, mas preferia passar o projeto à frente e depois logo se via	5	22,7
Não entendo	2	9,1
Total	22	100,0

4.7. Depois de concluído o projeto, ainda achas que só pode existir uma solução para o mesmo problema?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Sim, só pode haver uma solução	10	45,5
Não, penso que deve haver várias para se escolher a melhor	12	54,5
Total	22	100,0

4.8. Se te propusessem uma nova intervenção artística na tua escola, qual a etapa que escolherias?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Passava logo para a realização para não dar trabalho	4	18,2
Fazia uns desenhos e trabalhava sozinha para não ter que discutir ideias.	3	13,6
Via melhor o local de intervenção, investigava, trocava ideias com colegas e procurava a melhor solução.	14	63,6
Total	22	100,0

4.9. O que aprendeste em relação a intervenções artísticas?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
São uma mais-valia para o património escolar	13	31,7%
É muito interessante passar da ideia em papel para a reprodução	8	19,5%
Não servem para nada	1	2,4%
São importantes para aprendermos a preservar o nosso espaço	11	26,8%
É fundamental para a compreensão da existência da EV no currículo	6	14,6%
São projetos longos e aborrecidos.	2	4,9%
Total	41	100,0%



Grupo V

Professora e recursos utilizados

5.2. Coloca uma cruz (X) em cada frase de forma a responderes se concordas (SIM), se discordas (NÃO) ou se não tens opinião:

	SIM	NÃO	Sem Opinião
a) As ferramentas didáticas para expor os conteúdos foram apelativas e claras;			
b) A formação de grupos feita pelos alunos foi a mais adequada;			
c) A professora apoiou-nos o suficiente para a conclusão do projeto;			
d) Mais orientações da professora teriam ajudado;			
e) As estratégias utilizadas pela professora foram motivadoras;			
f) A relação professor/ aluno ajudou ao bom funcionamento das aulas;			
g) As orientações dadas foram as suficientes;			
h) Foi agradável para ti a forma de abordagem de conteúdos?			

a) As ferramentas didáticas para expor os conteúdos foram apelativas e claras

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Sim	16	72,7
Sem opinião	5	22,7
Não	1	4,5
Total	22	100,0

b) A formação de grupos feita pelos alunos foi a mais adequada

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Sim	20	90,9
Não	1	4,5
Sem opinião	1	4,5
Total	22	100,0

c) A professora apoiou-nos o suficiente para a conclusão do projeto

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Sim	5	22,7
Não	4	18,2
Sem opinião	12	54,5
Total	22	100,0



5. O que menos gostaste no desenvolvimento da unidade de trabalho?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
A planta do polivalente	1	4,5
Ampliar desenhos	1	4,5
Desenhar	2	9,1
Estudar a cor	1	4,5
Fazer padrão	1	4,5
Fazer padrão, rotação	1	4,5
Fazer um projeto	1	4,5
Fixar as paletes e fazer padrão	1	4,5
Gostei de tudo	6	27,3
O que mais gostei foi parte final	1	4,5
Pintar	4	18,2
Pintar, fazer padrão	2	9,1
Total	22	100,0

5.1. Quais foram as maiores dificuldades que sentiste na criação e execução do projeto?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
A planta do polivalente	1	4,5
Desenhar	3	13,6
Desenhos	1	4,5
Escolher um tema	1	4,5
Fazer os projetos e passá-los para a realidade	1	4,5
Fazer padrão	2	9,1
Nenhumas	6	27,3
Passar para o papel	1	4,5
Pintar	2	9,1
Pintura	4	18,2
Total	22	100,0

d) Mais orientações da professora teriam ajudado

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Sim	16	72,7
Não	2	9,1
Sem opinião	4	18,2
Total	22	100,0

e) As estratégias usadas pela professora foram motivadoras

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Sim	17	77,3
Não	2	9,1
Sem opinião	2	9,1
Total	22	100,0

f) A relação professor/aluno ajudou ao bom funcionamento das aulas

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Sim	17	77,3
Não	2	9,1
Sem opinião	3	13,6
Total	22	100,0

g) As orientações dadas foram suficientes

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Sim	19	86,4
Sem opinião	3	13,6
Total	22	100,0

h) Foi agradável para ti a forma de abordagem de conteúdos?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Sim	14	63,6
Não	1	4,5
Sem opinião	7	31,8
Total	22	100,0

5.3. Consideras que as tuas ideias foram aproveitadas e respeitadas?

	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Nada	1	4,5
Pouco	6	27,3
Muito	15	68,2
Total	22	100,0



5.4. Os recursos materiais disponibilizados foram:

	Frequência (N)	Percentagem (%)
Poucos	2	9,1
Suficientes	11	50,0
Muitos	9	40,9
Total	22	100,0

5.5. Consideras que foi importante a criação do grupo da turma na rede social facebook? Justifica.

	Frequência (N)	Percentagem (%)
Foi indiferente, não tenho facebook	1	4,5
Não respondeu	1	4,5
Não, não a utilizei	4	18,2
Sim	1	4,5
Sim apresentámos o trabalho a outras pessoas	1	4,5
Sim, assim apresentámos o trabalho a outras pessoas	1	4,5
Sim, conseguimos colocar lá as nossas ideias	1	4,5
Sim, conseguimos comunicar com todos	3	13,6
Sim, mostrou mais união entre o grupo	1	4,5
Sim, passei informação a alunos que não estavam presentes	2	9,1
Sim, pudemos esclarecer dúvidas fora da aula	2	9,1
Sim, quando precisamos podemos falar com o grupo	1	4,5
Sim, tivemos mais contacto com a professora fora da escola	3	13,6
Total	22	100,0

5.6. Achas que o objetivo foi cumprido? Justifica.

	Frequência	
	(N)	Percentagem
Não tenho opinião	1	4,5
Sim	5	22,7
Sim, concluímos tudo	8	36,4
Sim, concluímos tudo e ficámos contentes com os resultados	1	4,5
Sim, o polivalente foi renovado	7	31,8
Total	22	100,0

5.7. Após a conclusão deste projeto considero que:

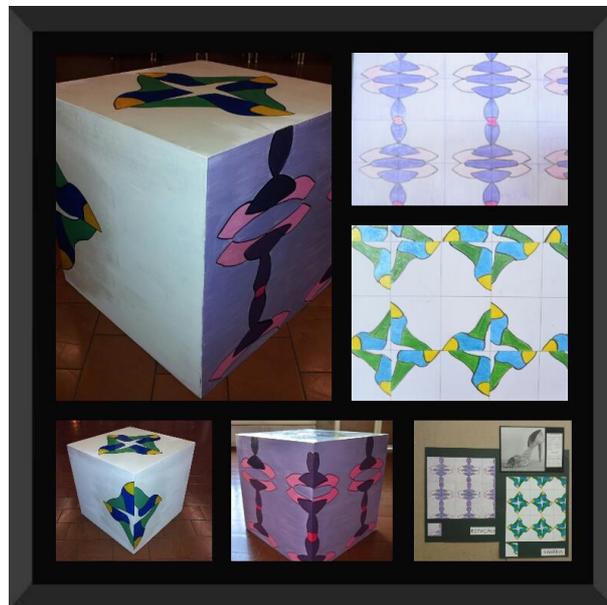
	Frequência (N)	Percentagem (%)
A partilha de ideias é fundamental	12	22,6%
Aprendi o que era o espírito de grupo e trabalho em equipa	10	18,9%
Desenvolvi a perceção e cultura visual	7	13,2%
Aprendi a trabalhar sozinho	5	9,4%
Fiquei a conhecer mais artistas plásticos	12	22,6%
Não valeu a pena	1	1,9%
Tenho outra sensibilidade para a EV	6	11,3%
Total	53	100,0%

ANEXO 8

GALERIA DE IMAGENS | TRABALHO DOS ALUNOS



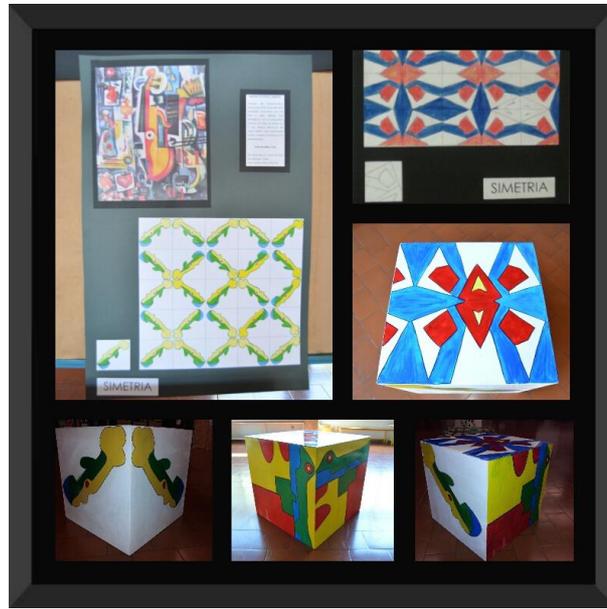
Pintores | José de Guimarães e Almada Negreiros
Organização Formal | Rotação e Alternância



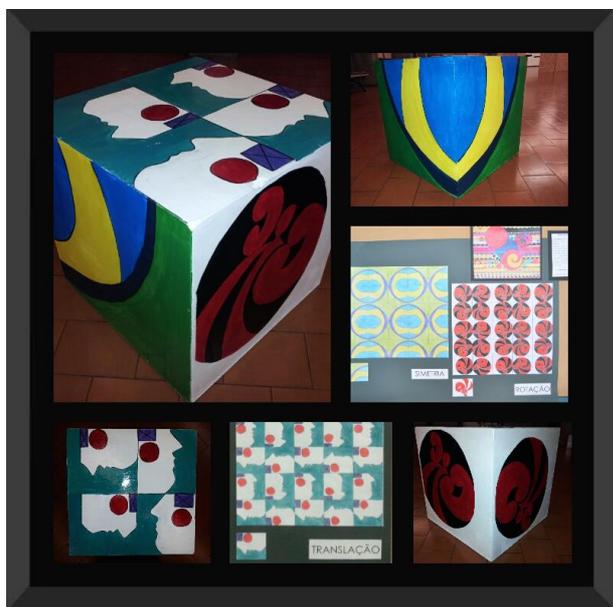
Pintora | Joana Vasconcelos
Organização Formal | Simetria e Rotação



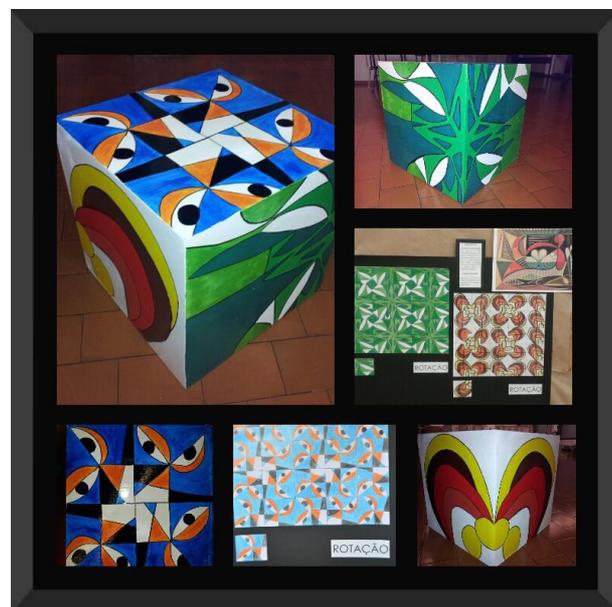
Pintores | José de Guimarães e Joana Vasconcelos
Organização Formal | Rotação e Simetria



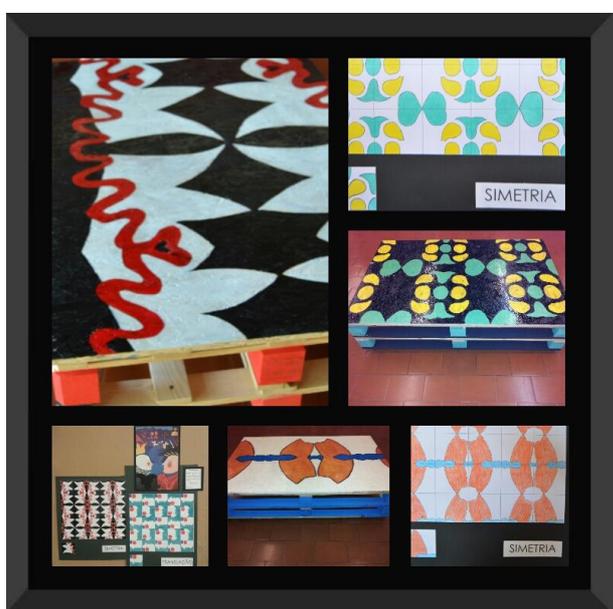
Pintor | Amadeo de Sousa Cardozo
Organização Formal | Simetria



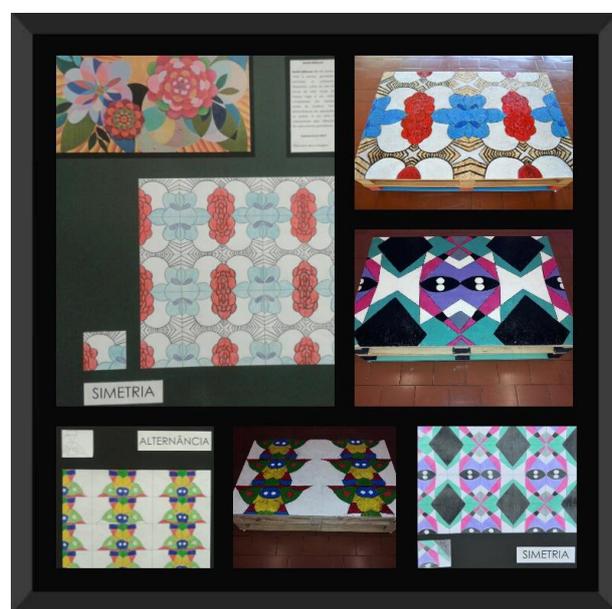
Pintores | José de Guimarães e Beatriz Milhazes
Organização Formal | Simetria; Rotação e Translação



Pintores | Almada Negreiros e Amadeo de Sousa Cardozo
Organização Formal | Rotação



Pintor | José de Guimarães
Organização Formal | Simetria



Pintor | Beatriz Milhazes; Almada Negreiros; Amadeo de Sousa Cardozo
Organização Formal | Simetria e Alternância