
PENSAR COM AS MÃOS - A OBRA DE ARTE COMO VETOR EM PROJETO DE TRABALHO: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

DOI: 10.33871/sensorium.2024.11.9253

*Fátima Teixeira¹
Leonardo Charréu²*

Resumo: Apresenta-se o resultado de um estudo de caso de um experimento pedagógico realizado em sala de aula, no âmbito do Mestrado em Educação Artística, defendido em fevereiro de 2024, na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, centrando na problemática do desenvolvimento das aprendizagens globais no 1º ciclo do Ensino Básico do sistema de ensino português (crianças entre os seis e os nove anos), com o objetivo de desenvolver um projeto de artes visuais, partindo da obra de arte, aplicando um modelo que une metodologias do ensino artístico ao trabalho de projeto, com o propósito de promover criatividade e expressão individual. Foi desenhado um projeto de coadjuvação entre a professora titular e a professora especialista, com o intuito de facilitar as aprendizagens, interligando-as. O trabalho por projetos colaborativos facilitou um caminho único, transformador, envolvendo incerteza, dúvida e improviso. Permitiu compreender como se podem ligar as abordagens do Ensino Artístico às diversas áreas curriculares resultando em múltiplas interações na abordagem do conhecimento, envolvendo as crianças na sua construção e por isso mesmo tornando-o mais significativo. Contribuíram para uma melhor reflexão desta experiência o cruzamento realizado neste trabalho entre as metodologias de investigação-ação e os estudos etnográficos ou investigação naturalista. A experiência aqui apresentada, engloba elementos que não sendo novos, se tornaram verdadeiras inovações pedagógicas ao longo de décadas. Aqui combinados de forma diferente, fica demonstrado a sua aplicabilidade transversal nas aprendizagens realizadas pelas crianças da nossa amostra.

Palavras-chave: obra de arte; aprendizagens globais; metodologia de projeto; trabalho colaborativo.

¹ Professora do 2º ciclo da disciplina de Educação Visual e Tecnológica no Agrupamento de Escolas de Benfica, Lisboa. Bacharelato em Design, especialização em Design Gráfico, na Universidade Lusófona (1998). Licenciatura em Ensino Básico - variante Educação Visual e Tecnológica na Escola Superior de Educação de Lisboa (2003). Mestrado em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (2024). <https://orcid.org/0000-0001-8579-7378>. fatimaconceicaoateixeira@sapo.pt

² Professor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Investigador no CIEBA (Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes e do CIED (Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais). Licenciado em Belas Artes pela Universidade do Porto (1990). Mestre em história da Arte pela Universidade Nova de Lisboa (1995). Doutor em Belas Artes pela Universidade de Barcelona, Espanha (2004). <https://orcid.org/0000-0002-6761-6964>. leonardocharreu@edu.ulisboa.pt

PENSAR CON LAS MANOS - LA OBRA DE ARTE COMO VECTOR EN UN PROYECTO DE TRABAJO: UNA EXPERIENCIA DE AULA

Resumen: Se presenta el resultado de un estudio de caso de un experimento pedagógico llevado a cabo en el aula, como parte del Máster en Educación Artística, defendido en febrero de 2024, en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Lisboa, centrándose en la problemática del desarrollo de los aprendizajes globales en el primer ciclo de la Educación Básica del sistema educativo portugués (niños entre seis y nueve años), con el objetivo de desarrollar un proyecto de artes visuales, partiendo de la obra de arte, aplicando un modelo que une metodologías de la enseñanza artística al trabajo por proyecto, con el fin de promover la creatividad y la expresión individual. Se diseñó un proyecto de colaboración entre la profesora titular y la profesora especialista, con el propósito de facilitar los aprendizajes, interconectándolos. El trabajo mediante proyectos colaborativos facilitó un camino único, transformador, que involucró incertidumbre, duda e improvisación. Permitió comprender cómo se pueden vincular los enfoques de la Enseñanza Artística a las diversas áreas curriculares, resultando en múltiples interacciones en la aproximación al conocimiento, involucrando a los niños en su construcción y por ende, haciéndolo más significativo. Contribuyeron a una mejor reflexión de esta experiencia el cruce realizado en este trabajo entre las metodologías de investigación-acción y los estudios etnográficos o investigación naturalista. La experiencia aquí presentada abarca elementos que, aunque no son nuevos, se han convertido en verdaderas innovaciones pedagógicas a lo largo de décadas. Al combinarse de manera diferente aquí, se demuestra su aplicabilidad transversal en los aprendizajes realizados por los niños de nuestra muestra.

Palabras clave: obra de arte; aprendizajes globales; metodología de proyecto; trabajo colaborativo.

THINKING WITH YOUR HANDS - THE WORK OF ART AS A VECTOR IN A WORK PROJECT: A CLASSROOM EXPERIENCE

Abstract: The result of a case study of a pedagogical experiment conducted in the classroom is presented, as part of the Master's in Art Education, defended in February 2024, at the Faculty of Fine Arts of the University of Lisbon, focusing on the issue of the development of global learning in the first cycle of Basic Education of the Portuguese education system (children between six and nine years old), with the aim of developing a visual arts project, starting from the artwork, applying a model that combines methodologies of artistic teaching with project work, in order to promote creativity and individual expression. A collaboration project was designed between the head teacher and the specialist teacher, with the purpose of facilitating learning, interconnecting them. Work through collaborative projects facilitated a unique, transformative path, involving uncertainty, doubt, and improvisation. It allowed understanding how the approaches of Art Education can be linked to various curricular areas, resulting in multiple interactions in the approach to knowledge, involving children in its construction and therefore making it more meaningful. The crossing between action research methodologies and ethnographic studies or naturalistic research carried out in this work contributed to a better reflection of this experience. The experience presented here encompasses elements that, although not new, have become true pedagogical innovations over decades. By combining differently here, its transversal applicability in the learning experiences of the children in our sample is demonstrated.

Keywords: artwork; global learning; project methodology; collaborative work.

1. Problema e diagnóstico

Cada vez mais a escola revela dificuldades em motivar os seus alunos e é inútil pensarmos que as nossas crianças aprendem sempre da mesma forma. Este facto, não sendo uma novidade, foi experienciado ao longo dos últimos anos na primeira pessoa, contribuindo fortemente para uma reflexão profunda sobre o desenvolvimento das aprendizagens globais no 1º ciclo.

A nossa experiência docente do 1º e 2º CEB³ foi determinante para o entendimento das dinâmicas escolares e sobretudo para uma reflexão acerca da necessidade de se implementar de forma sistematizada a Educação Artística. Apesar da formação em *Design* e em *Educação Visual e Tecnológica*, no 1º ciclo, foram sentidas dificuldades em trabalhar a educação artística / artes visuais. A matriz curricular condiciona, em tempo e espaço, o trabalho em sala de aula nestes níveis de ensino em Portugal.

Da leitura das diversas fontes, como legislação, artigos e livros, foi feita uma investigação qualitativa de base documental e bibliográfica. Foram analisados diferentes textos e feitas análises de conteúdo ligando os diversos pontos de vista sobre o tema, por vezes até contrapondo algumas ideias. Também foi feita uma interpretação crítica da legislação em vigor, os documentos curriculares: as Aprendizagens Essenciais; o PASEO (Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória) e relatórios da UNESCO, sobre orientações para a Educação Artística. Para se compreender a distância que existe entre as intenções e o que na realidade acontece nas nossas escolas. Também se realizaram entrevistas aos docentes que incluíam perguntas do tipo “aberto” registadas em áudio e depois transcritas. Foi feita a recolha e interpretação de dados qualitativos (COUTINHO, 2022, p. 216 - 217). Estes textos depois de trabalhados fizeram parte da justificação e reflexão para este projeto de intervenção, que mais adiante se destaca.

Na revisão da literatura foi feita uma abordagem a alguns trabalhos académicos, sobretudo dissertações recentes. Foram encontrados vários estudos relacionados com Ensino Artístico / Artes visuais com crianças desde o pré-escolar ao 1º ciclo. Salienta-se o ensino pré-escolar como excelente exemplo de boas práticas.

O diagnóstico identificou diversos constrangimentos no desenvolvimento desta área, verificando-se que ainda há muito preconceito em relação à educação artística por parte da escola, das famílias, e da sociedade em geral, que não valorizam esta área como as demais, considerando-a como uma forma de distração.

2. Solução, projeto, metodologias e justificação

Estabeleceu-se o objetivo de desenvolver um projeto de artes visuais, partindo da obra de arte, envolvendo um modelo que une metodologias do ensino artístico ao trabalho de projeto, com o propósito de promover a criatividade e a expressão individual nos alunos. Procedeu-se à sua implementação numa sala de aula do 1º ciclo, na turma do 3º B (crianças de 8 e 9 anos de idade) da escola Professor Salvado Sampaio do Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos, em Lisboa, pretendendo mostrar a aplicação de um projeto desta natureza, envolvendo as aprendizagens essenciais de várias áreas curriculares, na modalidade de projeto de trabalho.

O projeto de intervenção foi definido com a professora titular, desde a escolha do museu a visitar e das peças destacadas, até às propostas que iriam ser trabalhadas em sala de aula. Tivemos sempre como horizonte a participação e tomada de decisão por parte dos alunos, na maior parte das situações. Não foram definidos planos de aula formais, pois as sessões iriam decorrer de acordo com os ritmos e decisões tomadas em grupo, para se fazerem adequações e reajustes nas dinâmicas de abordagem e de trabalho. No entanto, havia planificações de atividades previstas, um plano de recurso caso o primeiro falhasse. Foi realizado um estudo etnográfico e investigação – ação. Em

³ CEB - Ciclo Ensino Básico, doravante designado como 1º ciclo ou 2º ciclo.

cada sessão, fez-se registos fotográficos e em áudio que posteriormente foram transcritos para um diário de bordo.

As professoras cooperantes do estudo foram sempre partilhando, ajustando e adaptando todos os momentos de intervenção, explicando cada passo e apoiando as crianças na execução das propostas e na gestão dos grupos de trabalho. Este trabalho de coadjuvação tão enriquecedor como desafiante, permitiu uma adaptação constante de dois modos distintos de trabalhar. Acreditamos, pois, que o trabalho colaborativo traz múltiplas vantagens: o professor titular, generalista, sente mais segurança, pois de uma maneira geral a sua formação na área não é suficiente; o trabalho do professor especialista é rentabilizado, pois ganha com a interação de outras realidades e dimensões das aprendizagens, e os alunos têm experiências de aprendizagem mais diversificadas, dinâmicas e artísticas no 1º ciclo.

De acordo com Coutinho (2022, p. 347- 348) os estudos etnográficos são designados também por investigação naturalista. A determinada altura a autora fala-nos de um método de recolha de dados, ligado à etnografia, pois envolve a observação prolongada e participante do investigador no grupo de estudo. Um dos pressupostos aqui abordados é que não existe um plano de investigação definido à partida. Há, no entanto, um conjunto de orientações prévias gerais e que se vão desenvolvendo no terreno. A metodologia da investigação-ação, muito utilizada na educação, é caracterizada pela mesma autora (p. 361-364) como tendo maior dinamismo uma vez que se aproxima mais da realidade. Envolve uma participação e reflexão crítica com propósito transformador. Salienta ainda que se trata de um processo em que os participantes analisam as práticas educativas usando técnicas de investigação. O essencial desta metodologia é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, não apenas com o objetivo de resolver problemas, mas como método de planificação e introdução de alterações na sua prática.

Acentuando a ideia de refletir sobre a prática contribui o pensamento de Van Manem (2003, p.56) quando se refere à experiência vivida, que não pode ser compreendida no imediato, mas sim de forma reflexiva e depois de algum tempo passado. O autor salienta ainda que para se compreender com toda a profundidade, “a experiência vivida envolve toda a vida”. Neste caso, ajudou ter alguns anos de prática educativa para perceber melhor algumas dinâmicas de sala de aula e com isso conseguir refletir no momento e, posteriormente, de modo a poder fazer adaptações e alterações às estratégias.

A escola deveria ser um espaço que estimula a curiosidade, promove o encanto pela descoberta e onde se permitem as dúvidas para depois serem trabalhadas as diferentes áreas do conhecimento. O contacto com obras de arte permite fazer esse trabalho de descoberta. Com mais facilidade as crianças compreenderão as ligações entre os vários assuntos. Partir do geral para o particular é uma forma de apreender os conteúdos de modo que se tornem significativos. As atividades com base nas Arte Visuais são disso exemplo.

Jorge Ramos do Ó (2018, p. 241 - 242) faz uma reflexão sobre a escola e compara-a a uma fábrica - e a uma prisão que tal é o seu desejo de controlar - não permitindo a diferenciação entre indivíduos, sendo os mesmos conteúdos definidos para todos os alunos. “Define quais os conteúdos e o modo como são apreendidos”. Não há respeito pela individualidade nem pela liberdade de cada um. O ensino baseia-se nas matérias do manual que depois se repetem em fichas de avaliação. O professor, diz-nos Alves (2004, p. 37 - 39) “ensina de acordo com o que lhe dizem para fazer”. Há uma imposição clara das matérias e da forma como apresentá-las. Mesmo que tenha ideias diferentes, elas tornam-se irrelevantes. O mesmo autor (2004, p. 7- 9) compara a maioria das escolas a gaiolas e os seus alunos a pássaros. Também os professores são pássaros em gaiolas, pois estão obrigados a cumprir os conteúdos dos programas oficiais.

A ideia para um projeto de artes visuais, como já foi referido atrás, foi-se construindo há anos, resultado da experiência profissional (no 1º e 2º ciclo) e também da relação com muitos colegas, que foram transmitindo o que sentiam. Para este trabalho concreto a sua colaboração direta foi

preciosa, cedendo entrevistas, contribuindo para um diagnóstico mais fiel da situação e abrindo o as suas salas e aula à investigação. Paralelamente, o contacto com modelos pedagógicos diferentes e também com exemplos de boas práticas, foram inspiração. Mais recentemente, os autores de referência nesta área contribuíram para que as ideias se organizassem e consolidassem.

No 1º ciclo (dos 6 aos 10 anos) em Portugal, o ensino é generalista – isto é, um único professor ensina todas as disciplinas - e trabalhar de forma consistente as artes visuais consistiu uma enorme dificuldade, mesmo para alguém com formação na área. A pressão para cumprir os programas é enorme e a limitação no tempo pela matriz curricular definida no Decreto-Lei nº 176/2014 do Ministério da Educação e da Ciência, onde às disciplinas de *Português*, *Matemática* e *Estudo do Meio*, é dada uma grande importância, em detrimento das Expressões Artísticas.

No 2º ciclo, (dos 10 aos 12 anos) sendo um ensino especialista e no caso na disciplina de *Educação Visual* e *Educação Tecnológica*, verifica-se que os alunos, na sua maioria, se sentem muito limitados na sua expressão individual e na criatividade. A par desta situação, verifica-se nos últimos anos, uma diminuição da carga horária, passando a um tempo letivo semanal na *Educação Tecnológica*, na generalidade das escolas enquanto a *Educação Visual* ainda continua a ter dois tempos letivos semanais.

Estas constatações levam a questionar se seria correto estarmos a pedir às crianças mais crescidas que nos dessem respostas criativas e expressivas, quando no 1º ciclo essas atividades foram tão escassas, desperdiçando-se uma fase da vida tão fértil na imaginação e na espontaneidade. Para nós fazia então sentido considerar que o 1º ciclo é o espaço indicado para implementar um projeto com base na Educação Artística no âmbito das Artes Visuais. E, através dessa experiência, validar e refletir sobre as diversas fases da sua implementação, bem como os ganhos na aquisição de competências das crianças que iriam constituir a amostra da pesquisa.

No ensino pré-escolar os exemplos em Educação Artística multiplicam-se, mesmo assim a obra de arte nem sempre está no centro dos projetos. Dois dos trabalhos consultados, referidos a seguir, colocam em evidência duas metodologias que valorizam especificamente esta área. Sendo estes bons exemplos de como integrar no ensino curricular as expressões artísticas, ajudam-nos a perceber como se pode trabalhar a continuidade, na transição para o 1º ciclo, destas temáticas. O estudo de Ferreira (2009) constitui uma investigação-ação sobre como o contacto das crianças em idade pré-escolar com obras de arte, pode facilitar a aquisição de novas aprendizagens no âmbito da estética e da linguagem visual. Acima de tudo é a possibilidade destas atividades permitirem às crianças terem à-vontade para exprimir os seus sentimentos, que gostaríamos de destacar. Já Santos (2019) faz uma investigação-ação tendo no centro o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna e a importância que a atividade de educação artística ocupa na sala de atividade do ensino pré-escolar. Esta autora propõe-se compreender de que forma este modelo integra e promove o ensino das artes e reflete sobre o impacto do seu projeto nas crianças, suas famílias e comunidade educativa.

3. A voz dos professores no espaço da escola

Podemos assegurar que os professores valorizam o trabalho nas artes visuais e consideram que são tão importantes como as demais áreas do currículo, “A arte fala todas as línguas, independentemente das limitações de cada criança. Através da arte eles exprimem-se, e nós conseguimos identificar muitas coisas.” (L.P.)⁴ Todos os docentes lamentam não estar a conseguir trabalhar nesse sentido, pois neste momento as expressões artísticas em geral, são vistas como acessório e não ao mesmo nível das restantes áreas, por esse motivo “A escola está a falhar, pondo os seus alunos cada vez mais agarrados à cadeira.” (H.G.) e daí a importância de projetos com

⁴ Doravante, as frases entre aspas seguidas de duas iniciais são retiradas das entrevistas aos professores.

dinâmicas desafiadoras. O exemplo da coadjuvação na Educação Física no 1º ciclo que hoje se encontra nas nossas escolas, deveria ser um modelo de trabalho a ser seguido.

A formação dos entrevistados é em 1º ciclo, com exceção de duas pessoas com qualificação nas artes visuais, os restantes referem que a formação que tiveram nesta área na sua licenciatura, não foi de todo suficiente. Todos sentem muita dificuldade em promover atividades neste âmbito, salientam acima de tudo dois aspetos, o tempo e a formação. Sobre a falta de tempo, salientam os currículos (conteúdos/objetivos) e a matriz curricular (carga horária) que deixa muito pouco tempo para as áreas das expressões “... nós não temos é muito tempo, os programas são terríveis.” (D.M.); “Com a falta de tempo, roubamos às áreas artísticas para valorizar o *Português* e *Matemática* e os conteúdos das expressões artísticas ficam prejudicados.” (R.B.).

Então como se poderia mudar o panorama? O que falta acontecer nas escolas? As respostas são unânimes ao abordarem o currículo e a matriz curricular, “O currículo podia ser aliviado. Há muitas coisas que poderiam ser trabalhadas de outra forma. Mas não é fácil porque há muita pressão sobre nós e sobre o que os miúdos devem aprender.” (S.A.). Mas também há quem aborde outras questões de fundo, merecedoras de atenção “Há também que mudar as opiniões dos Encarregados de Educação e da sociedade em geral que opina em demasia sobre o trabalho da escola. Dizem frequentemente que não estivemos a trabalhar se fizermos atividades de expressão artística... as pessoas em geral não têm formação específica e acabam por dar muitas opiniões e a escola é permeável a isso...” (L.P.). E quem aponte alguns caminhos “Eu continuo a achar que nós temos muito a aprender com o pré-escolar.” (A.S.A.); “Tem muito a ver com o perfil do próprio professor e com o valor que nós damos às artes visuais.” (D.B.)

A falta de formação contribui para que não sintam confiança para partilhar as suas ideias e experiências, acreditando que não são exemplos suficientemente bons. “O facto de não termos formação na área deixa-me mais insegura, com menos apetência para esse tipo de trabalho.” (T.Q.)

Sobre o trabalho em equipa, há uma ideia generalizada de que no 1º ciclo, cada professor está muito isolado, sendo o trabalho colaborativo uma exceção e verifica-se “Eu tenho muita facilidade em partilhar. Mas outras colegas, nem por isso...” (A.S.A.). Esta realidade não ajuda para um trabalho de projeto artístico que, se envolvesse toda a escola seria uma mais-valia, todos se podiam entreajudar e sentir mais seguros.

Em relação às expressões artísticas em geral e às artes visuais em particular, há docentes que consideram importante não ser o professor titular a ter essa responsabilidade, seria uma tarefa para alguém especialista. Não condicionando desta forma uma aprendizagem global dos seus alunos. “Não dominamos e vamos deixando...” (S.A.); “Um professor especialista tem uma visão e ideias diferentes...” (V.M.) “O professor sozinho e com a sua formação, não consegue fazer mais.” (R.B.); “As artes visuais deviam ter uma coadjuvação no 1º ciclo.” (S.A.); “Era uma grande mais-valia para nós, que aprenderíamos muitas coisas convosco. Seria importante para todas as áreas das expressões artísticas e para todos os anos curriculares. Deveria haver crédito horário para isso. Deveria partir de cima, da tutela”. (R.B.)

4. O que intencionam os novos estudos e a legislação educacional

Os dois trabalhos que se seguem abordam a legislação existente e as orientações para o nosso sistema educativo que vão no sentido da promoção da educação artística nas escolas, nomeadamente no 1º ciclo. O primeiro trabalho evidencia uma falha notória na comunicação com as escolas e com os centros de formação de professores, que deveriam promover formação contínua nesta área. Estes estudos corroboram o nosso diagnóstico, que há uma discrepância entre o que são as intenções e o que acontece realmente.

Ferreira (2019) reflete sobre o Programa de Educação Estética e Artística (2010-2017) os pressupostos que envolvem a sua criação e a relação com os currículos, bem como a forma como foi

implementado no 1º ciclo. Um dos objetivos deste programa foi a formação de professores nas áreas artísticas, para depois haver condições objetivas para se trabalhar nas escolas. Este estudo ajudou a perceber que mesmo com esse investimento do Ministério da Educação, com uma linha orientada para o ensino das artes, nem todos os agrupamentos de escolas tiveram conhecimento das suas ações, estando por isso ainda longe de poder beneficiar destas dinâmicas.

Rocha (2014) apresenta um estudo com duas dimensões em oposição, o valor que a Educação Artística tem no desenvolvimento integral da criança, com referências a autores e a legislação e os constrangimentos sentidos pelos professores do 1º ciclo na implementação de práticas consistentes nesta área. Trata-se acima de tudo de um diagnóstico muito concreto da diferença entre o que é pretendido e o que acontece na realidade. Esta autora constata que a Educação Artística tem pouco espaço no nosso sistema educativo, onde é claramente desvalorizada, face às áreas curriculares de *Matemática* e *Português*, pois são objeto de provas de exame escrito nacional. Outro aspeto interessante aqui referido é que os professores reconhecem a importância da coadjuvação na melhoria da sua prática letiva.

Sobre o envolvimento das diferentes disciplinas do currículo, são vários os docentes que referem que há sempre, ou quase sempre um trabalho de continuidade entre as artes visuais e as outras áreas do currículo, mas há quem se explique melhor: “Temos de fazer ligações! Faz-me sentido, não é?”; “O nosso próprio pensamento é assim... saltamos de uma ideia para a outra...” (A.S.A.) A vida não está separada por categorias, tudo está interligado. Por esse motivo é tão complicado às crianças compreenderem o sentido da escola quando se dividem os conhecimentos. Trabalhar o todo deveria ser a base do trabalho nas escolas. Depois os alunos irão perceber que há partes diferentes que o compõem, mas que tudo junto é que faz sentido. No trabalho de projeto é assim que funciona. Temos um problema / uma questão “o todo” e depois trabalham-se “as partes” faseadamente, mas para a resolução final.

De uma maneira geral, quando se realizam atividades no âmbito das artes visuais, estas surgem sempre no fim de qualquer coisa ou como um acessório, por exemplo: ilustrar um texto; fazer um desenho sobre um tema como o Natal, as férias, etc. E está sempre muito ligado à destreza manual, ao fazer as “prendinhas” para levar para casa...a par desta realidade sente-se uma resistência à mudança. Há escolhas que se fazem em prol da segurança de que se precisa.

Botelho (2018), centra o seu estudo numa investigação-ação onde propõe, com base na sua experiência profissional, a criação oficinas de expressão plástica (suprindo as lacunas na formação) para professores generalistas de forma a estarem motivados a porem em prática uma educação integral e interdisciplinar, tendo por base as artes visuais. Este trabalho decorre da constatação da autora, que a figura do professor especialista (no âmbito do 1º ciclo) estando contemplada na legislação portuguesa, na realidade não existe. Então, cabe ao professor generalista cumprir esse papel. Refere ainda o papel das Artes Visuais no desenvolvimento das várias competências e na qualidade da educação através das pedagogias ativas, estando a seu ver, o professor generalista mais bem capacitado, pois é conhecedor de todo o currículo.

Este trabalho toca em muitos dos aspetos em que queremos trabalhar, nomeadamente a dinamização das diversas áreas curriculares tendo as artes visuais como meio. Mostra-nos também como a falta de formação poderia ser ultrapassada, através de uma proposta de oficina com o contributo de um profissional especialista. No entanto, a experiência profissional, a investigação feita, as entrevistas para este estudo e também os estudos de outros autores, já atrás referidos, ajudam a perceber que o professor de 1º ciclo tem constrangimentos de várias ordens, nomeadamente dificuldade em gerir o tempo e articular com as diferentes áreas. Neste sentido, parece que sobrecarregar o professor com mais formação e com a responsabilidade de pôr em prática atividades deste âmbito, não será uma solução fácil. Dizemos isto, naturalmente, sem desvalorizar em absoluto a necessidade de formação na área, referido por vários dos entrevistados.

É no primeiro ciclo que as crianças adquirem várias competências básicas e fundamentais, ao vermos o currículo nacional português (Decreto-Lei nº 139/2012 do Ministério da Educação e Ciência, 2012) é compreensível que comparativamente com o ensino pré-escolar, a área das Artes Visuais tenha poucas semelhanças. Esta é uma fase em que há um conjunto enorme de objetivos a serem atingidos, que exige grande esforço e dinâmicas próprias. A aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo matemático logo no primeiro ano, deixa uma grande pressão nas crianças e nos docentes.

Neste sentido, Eça (2008, p.30) diz-nos que no ensino pré-escolar a educação artística desenvolve a expressão e “a educação dos sentimentos e do corpo criativo.” No 1º ciclo o trabalho nesta área é muito limitado. Talvez por ser o professor generalista quem gere os conteúdos da educação artística. Nos últimos anos temos assistido a uma mudança significativa, um número crescente de escolas oferece educação artística com professores especialistas, o que é vantajoso, naturalmente, mas com a desvantagem de ser extracurricular, dificultando a articulação com o professor titular.

Um ponto fundamental nesta reflexão é a legislação em vigor, pela qual se rege o sistema educativo português. Sobre a importância da educação artística na formação global das crianças temos a Lei nº 46/86 do Ministério da Educação e o Decreto-Lei nº 344/90 do Ministério da Educação e Ciência. Acrescenta-se, ainda, o Decreto-Lei nº 139/2012 do Ministério da Educação e Ciência salienta a importância do trabalho de coadjuvação nas áreas das expressões.

Documentos mais recentes, como o Despacho nº 6478/2017 do Ministério da Educação e Ciência o “PASEO: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e “Aprendizagens Essenciais” de 2018, voltam a dar orientações para que se faça a ligação entre a educação, a cultura e a ciência, entre o saber e o saber fazer.

Analisando outros documentos sobre educação destacamos o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, nele Jacques Delors destaca que “...a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir...” e também “A educação é também uma declaração de amor à infância e à juventude (...)”. Sobre o papel do professor diz ainda que “deve ser reconhecido como tal pela sociedade, além de dispor da autoridade necessária e das ferramentas adequadas para exercer sua função” e que na vida profissional deve poder beneficiar de várias experiências e de trabalhar em equipa para melhorar a qualidade do seu trabalho (2010, p. 5, 34-35).

Especificamente sobre a Educação Artística destacam-se dois documentos da UNESCO. Em “Educação artística para a resiliência e a criatividade” é apresentado o conceito de “Aprender as artes”, que se refere ao ensino e à aprendizagem das artes em geral e o de “Aprender por meio das artes”, que tem como objetivo a integração das artes em vários domínios, de modo a melhorar as aprendizagens. Será este último o ponto de destaque para o projeto de intervenção que se propõe em que “... o objetivo não é o domínio em um dos campos artísticos, mas a utilização das artes como ferramenta pedagógica” (2020, p. 1 - 2).

Charréu (2015) vai ao encontro do conceito referido anteriormente “Aprender por meio das artes” e sublinha que a educação pela arte (e não Educação para a arte) não tem como objetivo formar artistas, procura-se “proporcionar naturalmente às crianças e aos jovens um contato efetivo e afetivo com as práticas artísticas” (p.41). Sem grandes exigências estéticas e sem muitas preocupações com o produto acabado. É o processo que é valorizado, ou seja, procura-se que a experiência vivida seja central em toda a prática educativa. Esta perspetiva de educação prioriza o processo globalizante das expressões artísticas. O objetivo não é o de simplesmente preparar públicos para a cultura, mas de desenvolver a criatividade, a capacidade de expressão e de comunicação que são fundamentais. Nesta linha de pensamento Eça (2008) refere que a educação artística é, acima de tudo, saber valorizar as produções artísticas e manifestações simbólicas com diferentes origens. Salienta ainda que a relação entre os vários conhecimentos (histórico, antropológico, estético e crítico) favorece o desenvolvimento crítico. Desta forma, as crianças podem adquirir conhecimentos de si mesmas e do

mundo que as rodeia, contribuindo para a estruturação do conhecimento transversal. Favorece assim a construção do conhecimento individual, num processo que acontece “em contextos sociais, culturais e históricos específicos” (p. 33).

No documento, “Segunda Conferência Mundial sobre a Educação Artística – A Agenda de Seul: Objetivos para o desenvolvimento da educação artística” são focados três aspetos envolvendo a acessibilidade à prática de programas de educação artística de qualidade. Sendo que, o último aqui referido “Aplicar os princípios e práticas da educação artística para contribuir para a solução de problemas sociais e culturais do mundo contemporâneo” (2010, pp. 3, 5 e 8) intercepta de forma muito significativa a estrutura do projeto de intervenção aqui abordado.

Temos, pois, duas situações em oposição, a legislação que emana linhas orientadoras e os programas e a matriz curricular que apesar de terem tido várias reformas, não se sente, todavia, que contribuam para uma melhoria efetiva das aprendizagens, espartilhando o trabalho diário dos professores com enormes escrutínios sobre os resultados. Na realidade as escolas e os professores continuam com grandes constrangimentos para poderem operacionalizar atividades de Educação Artística /Artes Visuais.

Perante este panorama a implementação de um projeto na área das artes visuais com a coadjuvação de um professor especialista, seria uma solução ideal. Colmatando dois dos pontos mais destacados pelos professores, formação insuficiente e a falta de tempo para gerir estas atividades. Traria múltiplas vantagens, como referido pela maioria dos entrevistados: um tempo estabelecido no seu horário para estas tarefas; oportunidade de formação, ainda que informal; trabalho mais eficaz e consistente pois trabalhariam em par pedagógico.

5. Projeto de intervenção

A obra de arte como ponto de partida de um projeto de intervenção foi, desde o início, incontornável. Acreditamos que ao trabalhar a obra de arte estamos a desenvolver muitas dimensões do indivíduo e não apenas um meio para chegar ao currículo. Claro que isso é muito importante, mas não é prioritário. As emoções que podemos proporcionar a uma criança no contacto e leitura de obras de arte irá marcá-la para sempre. Depois pudemos “puxar” algumas pontas que daí advém para conteúdos concretos e formais. Mas o essencial é o que fica e ficará no coração...Os museus e as obras de arte, em geral, são recursos educativos inesgotáveis, cada vez mais acessíveis às escolas, com a instituição e generalização dos serviços educativos, proporcionando momentos de grande riqueza cultural, social e emocional.

O professor, ao proporcionar momentos de contacto com obras de arte, permite que cada aluno estabeleça um diálogo individual de modo a fazer vários pontos de conexão com outros saberes. Deve para isso saber antecipar as ligações que se podem estabelecer entre determinada peça e outras áreas do currículo, sempre através de uma postura interrogativa. Eisner (2009) diz-nos que devemos confrontar a ideia generalizada de que a arte fala por si mesma, e que tem o poder de infligir a ignorância...se assim fosse “a educação em museus seria irrelevante. Tudo o que teria de ser feito seria montar as obras e expô-las, nada mais” (p.15-16). O papel do professor ou do educador é por isso crucial. Permitir que o aluno pense, reflita sobre uma questão é contribuir para que possa construir o seu conhecimento. O aluno ao realizar uma tarefa que envolva as Artes Visuais estará naturalmente a refletir sobre os diversos conteúdos, ainda que, muitas vezes, de forma empírica.

Antes de iniciar as sessões, foi dado a conhecer este projeto à turma, da visita ao museu e do projeto de trabalho que se prolongaria por algumas sessões. Mostraram ser crianças muito afáveis, entusiastas e disponíveis para aprender, estando, portanto, o trabalho muito facilitado. A professora já acompanhava a turma desde o 1º ano, havendo por isso muito à-vontade na relação com o grupo e uma sensibilidade grande em perceber quais as melhores dinâmicas e também antecipar algumas situações, revelando-se fundamental para a nossa articulação.

O esquema da intervenção foi delineado e implementado juntamente com a professora titular com o objetivo de realizar um trabalho com a metodologia de projeto, que teve os seguintes momentos principais: 1º) Visita de estudo ao Museu Nacional de Arte Antiga (MNAA) em Lisboa, com destaque para o conjunto de seis peças; 2º) Análise mais detalhada das peças em sala de aula; votação pelas crianças da peça que mais gostaram, para se trabalhar nos projetos; 3º) Decisão por parte dos alunos, com a ajuda e orientação das professoras, das atividades que seriam possíveis de desenvolver nas várias áreas curriculares (mediante o que já conheciam dos conteúdos); 4º) Escolha dos grupos de trabalho pela professora titular, que num conjunto de seis sessões sensivelmente, iriam desenvolver as atividades selecionadas; 5º) Apresentação/socialização das produções (resultado dos projetos) à turma pelos diferentes grupos de trabalho; 6º) Autoavaliação.



Figura 1 – Visita de estudo ao MNAA.
Fonte: própria, 2023.

Desde o início que as conversas com a professora titular foram no sentido de visitarmos um museu da lista de equipamentos culturais do programa “passaporte escolar”, iniciativa da Câmara Municipal de Lisboa, destinado às crianças do pré-escolar e 1º ciclo que promove a aprendizagem não formal fora da sala de aula. Depois de uma vista de olhos na lista dos museus disponíveis, escolhemos o Museu Nacional de Arte Antiga (MNAA) por dispor de um conjunto de peças, muito variadas, ecléticas e figurativas e por isso poderia ser mais fácil fazer escolhas estimulantes e mais próximas da realidade dos alunos desta idade. A visita ficou marcada para 24/02/2023, 6ª feira às 14h30.

Selecionámos um conjunto de seis peças que observámos com mais cuidado na nossa visita. As peças pertencem a núcleos diferentes da coleção do museu e também era objetivo que fossem de géneros estilísticos diferentes, mas com um fio condutor, o tema da alimentação. Três são peças bidimensionais e as outras três, tridimensionais: duas pinturas a óleo do período barroco - “Cristo em casa de Marta” Pieter de Bloot; e “Natureza morta com cesto de frutos” de Antonio Pereda y Salgado. Uma tapeçaria do período Rococó, “Alegoria à Primavera (?)” manufaturado por Jan François van den Hecke. Caixa de Alimentos (Jubako), Japão, um objeto em laca japonesa pertencente à arte Namban. Saleiro, autor desconhecido. África, Benim, uma escultura /objeto com uma função prática, assim como a travessa em porcelana chinesa com forma de peixe, da China. O conjunto destas três últimas peças permitiu fazer uma ligação entre a história da relação dos navegadores portugueses com os vários povos. Representam, para além da questão comercial à época, uma ligação cultural e histórica forte que perdura até aos dias de hoje.



Figura 2- Caixa de Alimentos (Jubako) Japão, períodos Momoyama/Edo.
Fonte: própria, 2023.

Fazer essa conexão entre arte e a sociedade permite que as crianças compreendam que desde há muitos séculos que os povos são o resultado das suas relações culturais, muitas das peças ali expostas representam isso mesmo. Estaremos então a fazer um verdadeiro exercício de cidadania, contribuindo para que se crie um sentimento de pertença cultural e de tolerância para com outros povos, culturas e modos de vida, correspondentes aos valores da multiculturalidade. Nesse sentido preparamos um roteiro para entregar às crianças, que seria importante para depois em sala de aula reverem as peças e recordarem alguns pormenores.

Foi esquematizado pelas professoras um conjunto de atividades possíveis para cada uma das peças selecionadas, antecipando diferentes cenários, dentro do currículo das várias disciplinas.

Como planeado, foram os alunos a votar na peça, a partir da qual se iriam desenvolver as atividades. Escolheram a “Jubako” caixa de alimentos, a partir da qual a turma propôs atividades das diferentes áreas curriculares de modo a conhecer melhor a peça e a cultura envolvente, gastronomia, costumes e tradições. Algumas dessas atividades foram selecionadas e desenvolvidas pelos grupos de trabalho ao longo das sessões, outras sofreram pequenas alterações de acordo com o ritmo e curiosidade das crianças.

| Português | Matemática | Estudo do Meio | Artes Visuais | Outras áreas |
|--|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Texto descritivo sobre a peça; - Pesquisa sobre a jubako; - Texto narrativo: uma história sobre a jubako; - Uma notícia sobre a chegada dos portugueses ao Japão; - Uma receita culinária; - Uma biografia. | <ul style="list-style-type: none"> - Quantos anos tem a peça? - Em quantas partes está dividida a jubako? - Quanto mede os lados da peça? - Em quantas partes está dividida a jubako? - Quantos quilómetros percorreram portugueses até chegarem ao | <ul style="list-style-type: none"> - Por quantos países passou a peça? - Qual o material usado na peça? - Quantos quilómetros percorreram os portugueses até chegarem ao Japão? - Que alimentos eram guardados na jubako? - Gastronomia japonesa; - Alimentação saudável. | <ul style="list-style-type: none"> - Desenhar coisas relacionadas com a peça; - Fazer uma escultura da jubako; - Uma jubako de papel. | <ul style="list-style-type: none"> - Como se diz jubako noutras línguas? - Qual o cheiro da jubako? |

| | | | | |
|--|-----------------------------------|--|--|--|
| | Japão? -Quanto pesa a peça? | | | |
|--|-----------------------------------|--|--|--|

Figura 3 - Quadro das atividades propostas pelos alunos.
Fonte: própria, 2023.

Os grupos foram desenvolvendo, as atividades de escrita de diferentes tipos de textos, pesquisas sobre gastronomia e cultura japonesa, investigação matemática, alimentação saudável, de forma a compreenderem que todas as áreas estão interligadas, fazendo parte de um todo.

O tema da alimentação está muito próximo das atividades desenvolvidas nas nossas escolas desde muito cedo, a alimentação saudável, análise da roda ou da pirâmide dos alimentos, o Dia Mundial da Alimentação, os riscos para a saúde de erros na alimentação, etc. Nesta proposta foram também contemplados os ODS da UNESCO (Objetivos do desenvolvimento sustentável, UNESCO) nomeadamente o objetivo 2. “alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição”.

Nas primeiras explorações sobre a peça escolhida, a ideia de lancheira foi um recurso para que entendessem melhor sua funcionalidade e a turma começou a idealizar que poderiam construir a sua “Jubako”. Deste modo trabalharam esta fase de forma individual no seu projeto e construção.



Figura 4 - Construção da “Jubako”.
Fonte: própria, 2023.

6. Resultados

Ainda não sabíamos bem o ritmo com que conseguiríamos trabalhar, nem as limitações que poderíamos encontrar, por isso preferimos não fazer uma previsão muito detalhada e deixar em aberto muitas fases. O imprevisto e a incerteza assustam muito, mas a confiança no trabalho da professora titular tranquilizou. Recordamos por isso uma ideia que ficou das várias leituras feitas sobre a aprendizagem baseada em projetos, o fator desconhecido pode assustar o professor. E assim foi.

A ideia para este projeto, não vai ao encontro da resolução de um problema, (como é genérico nesta modalidade) parte de uma peça / objeto / obra de arte a partir da qual as crianças fazendo a sua própria leitura, relacionam com os vários saberes (áreas disciplinares). Usar a metodologia do trabalho de projeto implica não definir à partida a separação das disciplinas, aqui não foi de todo

possível uma vez que estas crianças não estão habituadas a trabalhar deste modo apenas. Não era a intenção fazer um corte abrupto com o que a turma está habituada a fazer, sob pena de não conseguir fazer nada de interessante. Os currículos estão assim desenhados, divididos por saberes. Sabemos que na vida não funciona assim e com a modalidade de projeto pretende-se criar um envolvimento maior entre as diferentes áreas do conhecimento. Foi também um objetivo ir buscar um pouco do que alguns autores falam sobre os projetos artísticos e do pensamento subjacente a esta metodologia. Construir não implica seguir apenas alguns passos, envolve um pensamento bem complexo. Desde desenvolver uma ideia e traçar um processo para atingir objetivos. É uma tarefa puramente intelectual, mesmo que se use as mãos em alguns momentos, a organização cognitiva está no centro. (ACASO, 2009, p. 118 - 119)

Neste caso específico o ponto de partida foi uma peça votada por todos e era intenção verificar os diferentes caminhos que cada grupo de trabalho faria à volta das propostas de atividade, que respostas possíveis nos seriam apresentadas no decorrer deste processo. Neste sentido, relembro o que alguns autores nos dizem referindo-se à natureza desta metodologia, que se situa no campo do pensamento divergente, que as respostas são por isso múltiplas e válidas ainda assim. Que o mais importante é despertar a vontade de investigar, o desejo de pensar. Não importa demonstrar nem dar as respostas, mas sim formular novas questões. O trabalho colaborativo é fundamental neste processo em que se adquirem competências várias que de outra forma não se conseguiria, sendo a construção do conhecimento em grupo mais significativa. (ACASO; MEGÍAS, 2017, p. 32 – 33, 113); (FULLE, 2020, p.17); (PIRES, 1994, p. 24).



Figura 5 - Construção da “Jubako”.
Fonte: própria, 2023.

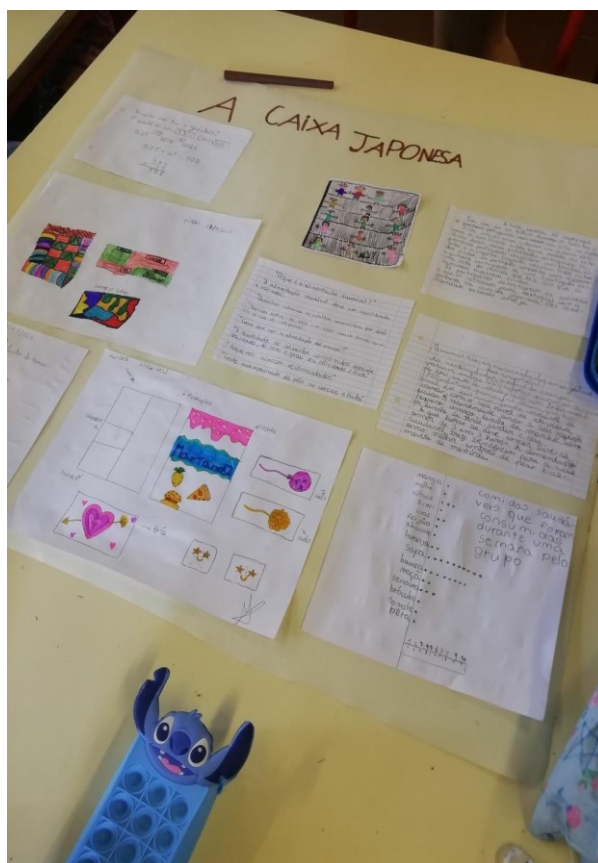


Figura 6 – Apresentação das produções de um grupo de trabalho.
Fonte: própria, 2023.

Mais próximo da forma de pensar no processo do trabalho de projeto, encontramos algumas fontes que me ajudaram a compreender um pouco melhor como podemos organizar as ideias no sentido de criar um projeto artístico.

Shari Tishman (2023) explica-nos de que maneira a arte pode ensinar a pensar. Referindo que o pensamento artístico é um pensamento crítico e criativo. Não se fica apenas a contemplar, mas tem espírito interrogativo e interventivo. Neste sentido, a autora apresenta um esquema idêntico ao da figura 6, de como se organiza o pensamento artístico:

| Disposições do pensamento / capacidades inatas | Observar /descrever | Raciocínio | Interrogação/investigação |
|--|--|--|--|
| Rotinas de pensamento / o que pode ser trabalhado | Ver várias vezes Provocar uma elaboração mental | “Porque dizes isso?” Questionar no início, meio e final | Ver / pensar/ desejar Perguntas criativas |

Figura 7 – Quadro síntese tradução livre dos autores a partir do vídeo consultado Teaching Critical Thinking through Art, 0.2: Focal Point: Why use art to develop thinking? - YouTube
Fonte: própria, 2023.

Cindy Folley (2023) questiona se queremos ensinar arte ou ensinar a pensar como um artista. Neste projeto queremos em primeiro lugar conseguir trabalhar como um artista, com essa forma de organizar o pensamento. Gostaríamos também que as crianças conseguissem usar o pensamento artístico para construírem os seus projetos, o seu conhecimento.

Esta autora apresenta-nos a arte como imprecisa, nublosa e ambígua e explica que os artistas usam estas características no seu processo criativo. O ensino tende a abordar o concreto e elementos precisos o que por vezes pode entrar em conflito com esta forma de pensar, para isso é preciso fazer mudanças. Trabalhar a Educação Artística implica que a escola saia do seu conforto e do controle para o incerto e o descontrolado.

Acreditamos que o melhor caminho será com os projetos de trabalho, onde o que é mais importante é o caminho que se faz e não propriamente o ponto de chegada. Pois é no percurso e nas interações que as aprendizagens acontecem. A criatividade é parte do pensamento artístico e não é sinónimo de habilidade manual, como quase sempre assistimos nos discursos comuns. A Escola deve então proporcionar aos seus alunos formas de serem eles a construir as suas ideias, o seu conhecimento, com criatividade.

7. Considerações finais

A ideia de que a obra de arte consiste num recurso pedagógico precioso, através do qual se podem trabalhar múltiplas dimensões, inspirou o cerne deste projeto onde a educação acontece pela arte.

Justificando-se neste sentido a implementação da metodologia do projeto de trabalho numa sala de 1º ciclo, onde o ensino é generalista e as aprendizagens globais. As preocupações da educação e da arte não são uma novidade. Na realidade muito se tem escrito, refletido, teorizado e até se apontam caminhos com base em estudos e experiências pedagógicas inovadoras. Apesar de terem acontecido alguns avanços significativos e de referência, também houve retrocessos. A análise da realidade atual mostra-nos que há ainda muito caminho pela frente, sobretudo no que à escola pública diz respeito. É preciso muito mais do que leis e orientações para que se alterem de facto as práticas nesta área. De uma maneira geral ainda se sente pouca abertura, por parte dos pais, e dos professores também, para a implementação de práticas educativas não diretivas. A isso junta-se a difícil gestão do tempo e dos currículos que deixa os professores do 1º ciclo com pouca margem para desenvolver projetos artísticos. Também ao nível da formação de professores esta seria uma tónica a acentuar nas novas gerações de profissionais. O professor especialista teria aqui um papel muito importante de fazer uma ponte entre os dois mundos: o ensino e a arte. Este estudo pretende contribuir para que se possa pensar numa modalidade de, em sala de aula, se poder trabalhar a obra de arte na forma de projeto de trabalho.

É frequente confundir-se o trabalho nas artes (artes visuais) com a formação em arte. Os exercícios são na maioria das vezes técnicas de repetição centrados em pequenos trabalhos sem fio condutor, onde só importa a destreza manual, e a criatividade e a imaginação têm pouco espaço. O pensamento não é posto em prática. Concordamos que a educação artística não se trata apenas de habilidade manual, é sobretudo uma forma de pensar. É, pois, urgente que se trabalhe para se alterar a ideia de que as artes (qualquer área) são uma distração. Antes pelo contrário, ajudam na concentração e a compreender os diferentes caminhos que podemos percorrer para chegar a um ponto, sendo todos eles válidos. O que deveria acontecer todos os dias era a verdadeira experiência da descoberta do conhecimento individual e em grupo. E para isso o trabalho colaborativo ou por projetos de trabalho permite que se faça um caminho de aprendizagens únicas, significativas e multidisciplinares. É como se do caos onde há múltiplos conteúdos, fosse criada uma ordem pela lógica e interesses das crianças.

Trabalhar em educação artística com a metodologia do projeto pode contribuir para que os alunos consigam organizar o seu pensamento e as suas aprendizagens com uma dose elevada de criatividade e em qualquer área do conhecimento, ou seja: treinar o cérebro para pensar como um artista. É um desafio cada vez mais atual, mas primeiro que tudo há que trabalhar a forma como os professores encaram a educação artística, sem eles não vamos conseguir nada.

O projeto para trabalhar em sala de aula baseou-se na experiência pessoal, em trabalhos (dissertações e artigos), legislação e também em entrevistas a professores de 1º ciclo neste âmbito, que acabaram por confirmar a intuição inicial.

Percebe-se que as orientações e a legislação apontam vários caminhos interessantes na área da educação artística. Todavia, perguntamo-nos o que está a escola a fazer para que as crianças tenham uma visão ampla e global das suas aprendizagens? Como estão organizadas no sentido de irem ao encontro do que está definido na legislação? Como estão a ser trabalhados os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos pelas Nações Unidas? A resposta é: pouca coisa.

A prática mais comum é a transmissão de conteúdos com recurso à tradicional bengala dos manuais e fichas de trabalho infinitas. Exemplos de boas práticas foram inspiradoras para este estudo. Assim, foi elaborado um projeto de intervenção, em coadjuvação com a professora titular de uma turma de 1º ciclo, que se revelou algo muito positivo pela empatia logo estabelecida. O desafio era o de trabalhar com uma turma em que as crianças não estivessem habituadas a trabalhar exclusivamente com esta modalidade para se poder avaliar a experiência com maior imparcialidade.



Figura 8 – Trabalho em grupo de escrita de textos.
Fonte: própria, 2023.

Propor às crianças trabalhar colaborativamente não foi fácil, requereu muito acompanhamento e cuidado. A receção por parte das crianças, que se revelaram muito carinhosas e genuínas, foi surpreendente a sua resposta de grande adesão e cooperação desde o primeiro dia. Foi assustador pelo desconhecido que era o não saber de todo o que cada grupo, cada criança, iria desenvolver no decorrer das sessões. Depois havia a questão do tempo, que não podia ser excedido o que mesmo assim foi estendido por mais três momentos. A confiança na professora titular foi fundamental e o mais importante deixarmo-nos guiar pelas crianças, pelas suas vontades. E foi muito interessante viver cada etapa, acompanhando ao lado deles o imprevisível, que aconteceu muitas vezes. Sentir que esta experiência, levou a que parte da turma tivesse mais vontade de ir a museus, de ver e saber mais sobre outras peças e sobretudo aprender através delas, foi muito gratificante. Foi igualmente

prazeroso ver como se organizavam, com mais ou menos facilidade, e sobretudo como no decorrer das sessões se foram adaptando a esta modalidade de trabalho. Ensinaram-nos a não valorizarmos muito o resultado, um defeito de profissão. Mas acima de tudo viver com eles cada momento, cada descoberta, pareceu-nos ser o mais edificante.

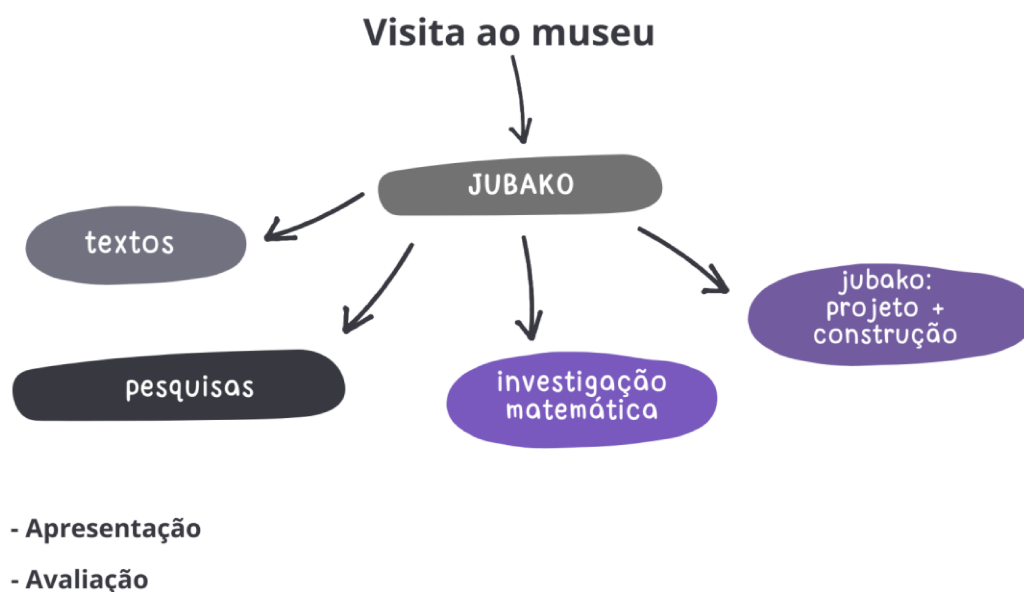


Figura 9 – Esquema desenhado no quadro para a Avaliação do projeto.
Fonte: própria, 2023.

Outra dimensão interessante desta experiência, que acreditamos ter dado um contributo significativo ao estudo, foi perceber como algumas crianças se destacaram em determinados momentos, por algum motivo alguns exercícios trouxeram-lhes mais significado. Uns sentiram-se mais livres na escrita, outros na construção da sua “Jubako”. De uma maneira geral percebe-se a expressão individual e a criatividade de cada criança não apenas na construção do objeto, mas também na forma como colaborou na organização da informação, envolvendo as várias áreas. Nesta linha para a interligação dos saberes, tendo a peça como ponto de partida, foi fundamental a conceção do esquema desenhado no quadro, (Fig. 9) que esperamos ter contribuído para um melhor entendimento, constituindo uma espécie de mapa conceitual da proposta.

Dos vários temas que investigamos vale a pena destacar, o *pensamento divergente* como resposta às questões do quotidiano, na modalidade de projetos artísticos, na forma como a arte pode ensinar a pensar. Isto é, entender que o pensamento artístico, não sendo unívoco nem objetivo, pode ser ensinado para conseguir sistematizar os conhecimentos numa qualquer área. Esta ideia revela-se numa alteração profunda a muitas conceções tradicionais de ensino, acabando por dar resposta a tantas das nossas inquietações sentidas há anos.

Nesta experiência fizemos uso da metodologia de projeto artístico. Partindo de um objeto igual para todos, cada grupo desenvolveu o seu projeto, organizando o pensamento de acordo com as escolhas e por fim apresentando aos colegas. Perceberam que são vários os caminhos que podem ser percorridos para se chegar a um ponto, sendo todas as propostas válidas e fruto da criatividade de todos.

Foi intencional propor a atividade de artes visuais (construção da Jubako) a par das outras áreas curriculares essencialmente por dois motivos: porque é comum ver os trabalhos das artes visuais como acessórios decorativos dependentes das outras áreas curriculares, tantas vezes descontextualizados e não queríamos isso; segundo, porque gostaríamos que as crianças

percebessem que os trabalhos de artes visuais são fruto de um processo intelectual complexo, que envolve várias faculdades do pensamento como a criatividade, a imaginação, a organização do espaço, o trabalho colaborativo, a pesquisa de temas relacionados, ou seja, que têm um sentido muito mais lato do que se possa imaginar à primeira vista. O desafio definido no início deste projeto implicava o desenvolvimento das aprendizagens, tendo a obra de arte como ponto de partida, e aplicando um modelo que une metodologias do ensino artístico e o trabalho de projeto. Desta forma, julgamos que os objetivos do projeto “Pensar com as mãos” foi assim amplamente alcançado surpreendendo e desafiando expectativas e confrontando velhas crenças.

Observamos que no trabalho por projetos e no trabalho colaborativo, em geral, os alunos poderiam fazer aprendizagens duradouras através de uma organização dos conhecimentos diferente, em que cada um constrói o seu caminho. Onde, por vezes, tudo é imprevisível e nubloso, sem deixar ainda assim de ser válido e possível. De início havia uma planificação muito genérica que foi sendo composta à medida que os trabalhos foram decorrendo. Tivemos de nos adaptar a um novo modelo de trabalho que consistia em deixar que o dia a dia nos guiasse, que as vontades e o ritmo das crianças ditassem o rumo dos trabalhos, foi uma mudança muito grande e, ao mesmo tempo, libertadora também.

Podemos concluir que trabalhar em educação artística com a metodologia do projeto pode contribuir para que os alunos consigam organizar o seu pensamento e as suas aprendizagens com uma dose elevada de criatividade e em qualquer área do conhecimento. Enfim, permite treinar o cérebro para pensar como um artista e essa competência, pode ser, quanto a nós, uma das aprendizagens essenciais para a infância e para uma maior qualidade da sua educação.

Referências

- ACASO, M., MEGÍAS, C. *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: PAIDÓS Educación, 2017.
- ACASO, M. *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes e la cultura visual*. 2ª edição. Madrid: Catarata, 2009.
- ALVES, R. *Gaiolas ou asas: A arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Lisboa: Edições Asa, 2004.
- APRENDIZAGENS Essenciais. Direção-Geral da Educação. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>. Acesso em 06/06/2023.
- BOTELHO, M. *Quero fazer...diz-me como começar: Oficinas de Expressão Plástica no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação (mestrado em Educação Artística). Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2018. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/37659> Acesso em 08/04/2022.
- CHARRÉU, L. Em busca de fontes, autores e fatos singulares da história da integração das expressões artísticas na educação: a contribuição de Arquimedes da Silva Santos em Portugal. In PINHEIRO, M., LIBNIK, M. (Org.) *Educação Integral e integrada: Subsídios para a formação de professores*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2015. p. 37 – 60.
- COUTINHO, C. *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2ª edição. Coimbra: Edições Almedina, 2022.
- DECRETO- Lei nº 344/90 do Ministério da Educação e Ciência. Disponível em Decreto-Lei nº 344/90 | DR (diariodarepublica.pt) 1990. Acesso em 02/06/2023.
- DECRETO- Lei nº 139/2012 do Ministério da Educação e Ciência. Currículo Nacional Disponível em Currículo Nacional - DL 139/2012 | Direção-Geral da Educação (mec.pt) 2012. Acesso em 02/06/2023.

DECRETO- Lei nº 176/2014 do Ministério da Educação e da Ciência. Diário da República I série nº 240. Disponível em Matriz curricular do 1.º ciclo | Direção-Geral da Educação (mec.pt) 2014. Acesso em 01/06/2023.

DESPACHO nº 6478/2017 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: II série nº 143/2017. Disponível em Despacho n.º 6478/2017 | DR (diariodarepublica.pt) 2017. Acesso em 02/06/2023.

EÇA, M. Educação artística em Portugal: entre a tradição e a ruptura. In *Pós: Belo Horizonte*, v. 1 n.1, 2008, p. 26 – 36.

EDUCAÇÃO artística para a resiliência e a criatividade. UNESCO. Disponível em 2020_art-week-technote_por_final.pdf (unesco.org). 2020. Acesso em: 01/06/2023.

EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Disponível em Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques) - UNESCO Digital Library 2010. Acesso em 01/06/2023.

EDUCAÇÃO Estética e Artística. Direção Geral de Educação. Ministério da Educação e da Ciência. Disponível em Programa de Educação Estética e Artística da Direção-Geral da Educação (mec.pt) Acesso em 22/06/2023.

EISNER, E. El museo como lugar para la educación. In Museu Tyssen Bornemisza (Org.) *Atas do I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los educadores*. Madrid: Museu Tyssen Bornemisza, 2009, p. 12 – 20.

FARIA, E., RODRIGUES, I., PERDIGÃO, R., FERREIRA, S. *Perfil do aluno – competências para o século XXI*. Conselho Nacional de Educação (CNE). Relatório Técnico disponível em relatorio_PerfilAluno_1.pdf (cnedu.pt), 2017. Acesso em 22/06/2023.

FERREIRA, S. *A abordagem da obra de arte, em sala de aula, no jardim de infância, com crianças de 5/6 anos*. Dissertação (mestrado em Educação Artística). Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2009. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/638>. Acesso em 12/04/2022.

FERREIRA, T. *O Programa de Educação Estética e Artística - PEEA (2010-2017): O lugar da Expressão Plástica no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação (mestrado em Educação Artística) Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2019. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/38936> Acesso em 14/04/2022.

FOLEY, C. TedxColumbus. *Teaching art or teaching to think like an artist?* [Vídeo]. Youtube. 26/11/2014 Teaching art or teaching to think like an artist? | Cindy Foley | TEDxColumbus - YouTube Acesso em 03/07/2023.

FULLE, B. *Educación + arte: trabajo por proyectos*. Santiago do Chile: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2020.

LA Agenda de Seúl: Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística. Disponível em La Agenda de Seúl: Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística - UNESCO Digital Library 2010. Acesso em 02/06/2023.

LEI nº 46/86 do Ministério da Educação. Diário da República I série nº237. Disponível em Lei de Bases do Sistema Educativo - Conselho Nacional de Educação (cnedu.pt) 1986. Acesso em 05/06/2023.

Ó, J. A Lisboa do futuro: Ciência, conhecimento e educação. In *AAVV Futuros de Lisboa/Futures of Lisbon*. EGEAC/Museu de Lisboa. 2018, p. 240-259.

OBJETIVOS do desenvolvimento sustentável, UNESCO. Disponível em Os 17 ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Temas - Comissão Nacional da UNESCO (mne.gov.pt). Acesso em 22/06/2023.

PERFIL dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Direção Geral de Educação. Ministério da Educação e da Ciência. Disponível em Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (mec.pt) Acesso em 22/06/2023.

PIRES, J. *Trabalho de projeto: algumas considerações teóricas*. *Revista O professor* n° 40. 1994. p. 20-25.

ROCHA, M. *As Expressões Artísticas no Currículo do 1º Ciclo: Relevância no Desenvolvimento Integral do Aluno*. Dissertação (mestrado em Arte e Educação). Universidade Aberta. Lisboa: 2014. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/3860> Acesso em 14/04/2022.

SANTOS, A. *A Educação Artística no Movimento Escola Moderna: (im)possibilidades de um currículo das artes na Educação Pré-Escolar*. Dissertação (mestrado em Educação Artística) Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2019. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/38409> Acesso em 14/04/2022.

TISHMAN, S. Teaching critical thinking through art. *Why use art to develop thinking?* [Vídeo]. Youtube. 19/02/2019 Teaching Critical Thinking through Art, 0.2: Focal Point: Why use art to develop thinking? - YouTube Acesso em 03/07/2023.

VAN MANEM, M. *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, 2003.