

MESTRADO ENSINO ARTES VISUAIS,
3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

Desafios educativos, criativos e desempenho dos estudantes no ensino secundário

Pablo Jorge Tavares da Luz

M

2024



Avisos Legais

Este relatório é o resultado da investigação, do trabalho, da reflexão e dos pontos de vista do autor. Neste relatório poderão existir algumas incorreções, sejam metodológicas, sejam conceituais, e que poderão ser identificadas após ser entregue.

Declara-se que neste relatório são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se devidamente identificadas no corpo do texto assim como na bibliografia.

As fotografias referentes aos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes são da autoria do autor, assim como os desenhos de entrada de capítulos.

MESTRADO ENSINO ARTES VISUAIS,
3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

Desafios educativos, criativos e desempenho dos estudantes no ensino secundário
Pablo Jorge Tavares da Luz
2024

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professor Orientador: Pedro Ferreira

Professor Cooperante: Joaquim Pimenta

Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

Resumo

O presente relatório traduz a experiência e o processo de reflexão do autor decorrentes do estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais - MEAV, e que teve lugar na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves - ESDJGFA, em Vila Nova de Gaia. A escola em causa encontra-se em local urbano e é uma das cem melhores escolas a nível nacional conforme o ranking nacional de 2024¹.

Importou olhar para questões relacionadas com a criatividade, o desempenho e performance nos contextos educativos, as quais foram impulsionadoras e serviram para o desenho da unidade didática que veio a ser implementada. O processo educativo tornou-se mais fluido e dinâmico, permitindo assim atingir resultados satisfatórios, e por consequência, levar os estudantes a porem em prática a sua criatividade e a mobilizarem os seus recursos e referências de forma diversificada, complexa e ampla.

Os estudantes, ao terem contacto com processos de criação mais práticos, onde puderam concretizar ideias, passá-las do papel para modelos reais, permitiu que os estudantes percebessem as possíveis relações entre o que é idealizado pode ser reproduzido fisicamente. O processo criativo, o pensamento crítico e as metodologias de trabalho que se desenvolveram mutuamente entre os estudantes e o estagiário, permitiu construir uma forte consciência criativa. Várias questões foram surgindo no decorrer da partilha entre o autor e os estudantes, tendo como consequência ter um novo olhar sobre o ofício de ser professor.

Palavras chave: Educação, Criação, Desempenho, Performance, Artífice.

¹ <https://www.sabado.pt/sabado-interactivo/Ranking-das-Escolas-2024>

Abstract

This report reflects the author's experience and reflection process resulting from the internship held under the Master in Teaching of Visual Arts - MEAV, which took place at the Secondary School Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves - ESGFA, in Vila Nova de Gaia. The school in question is located in an urban location and is one of the 100 best schools at national level according to the 2024 national ranking.

It was important to look at issues related to creativity, performance and educational contexts, which were driving forces and served for the design of the didactic unit that came to be implemented. The educational process has become more fluid and dynamic, allowing students to achieve satisfactory results, and consequently, lead students to put into practice their creativity and to mobilize their resources and references in a diversified, complex and broad way.

The students, by having contact with more practical creation processes, where they could concretize ideas, passing them from paper to real models, allowed the students to perceive the possible relationships between what is idealized and can be reproduced physically. The creative process, critical thinking and working methodologies that have developed mutually between students and trainees allowed to build a strong creative awareness. Several questions have been arising in the course of sharing between the author and students, resulting in a new look on the job of being a teacher.

Keywords: Education, Creation, Performance, Craftsman.

Resumen

Este informe refleja la experiencia y el proceso de reflexión del autor derivado del período de prácticas realizado en el marco del Máster en Enseñanza de Artes Visuales - MEAV, que tuvo lugar en la Escuela Secundaria Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves - ESGFA, en Vila Nova de Gaia. La escuela en cuestión se encuentra en un lugar urbano y es una de las cien mejores escuelas a nivel nacional según el ranking nacional de 2024.

Se consideró importante examinar cuestiones relacionadas con la creatividad, el rendimiento y el desempeño en contextos educativos, que fueron impulsores y sirvieron para el diseño de la unidad didáctica que se implementó. El proceso educativo se ha vuelto más fluido y dinámico, permitiendo así alcanzar resultados satisfactorios, y por consiguiente, llevar a los estudiantes a poner en práctica su creatividad a movilizar sus recursos y referencias de forma diversificada, compleja y amplia.

Los estudiantes, al tener contacto con procesos de creación más prácticos, donde pudieron concretar ideas, pasarlas del papel a modelos reales, permitió que los estudiantes percibieran las posibles relaciones entre lo idealizado y lo físicamente reproducible. El proceso creativo, el pensamiento crítico y las metodologías de trabajo que se desarrollaron mutuamente entre estudiantes y becarios, permitieron construir una fuerte conciencia creativa. Varias cuestiones han surgido en el curso de la compartición entre el autor y los estudiantes, teniendo como consecuencia tener una nueva mirada sobre el oficio de ser profesor.

Palabras clave: Educación, Creación, Desempeño, Rendimiento, Artífice.

Agradecimentos

Gostava de aproveitar para agradecer a todos os que de alguma forma me incentivaram, me aguentaram, e facilitaram esta minha ideia de ser professor nos dias que correm.

Agradeço a todos os professores que, de uma forma ou outra, re-acenderam uma chama que parecia esmorecida, mas que está a ganhar força a cada dia.

Agradeço ao professor cooperante Joaquim Pimenta, assim como aos professores Joaquim Pereira e Angelina Teodoro, e a ESDJGFA, por permitir que fizesse parte do quotidiano das aulas e possibilitaram a realização do trabalho que permitiu a realização deste relatório.

Também agradeço ao prof. Dr. Pedro Ferreira, por toda a disponibilidade, os conselhos, os caminhos assinalados, as conversas e sobretudo a confiança que depositou e que levou ao resultado deste relatório.

Finalmente, a minha família e pessoas mais chegadas sem o vosso apoio nada seria possível, pois sei que por vezes não estive tão presente como deveria.

Obrigado!

Abreviaturas

ESDJGFA - Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

DAC - Domínio de Autonomia Curricular atendendo as Aprendizagens Essenciais.

DL - Decreto-Lei

ESAD - Escola Superior Arte e Design

FBAUP - Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

FIG. - Figura

MEAV - Mestrado em Educação Artes Visuais, 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário.

NACCCE - National Advisory Committee on Creative and Cultural Education

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PA - Planificação Anual 2023/2024

PC - Professor Cooperante

PE - Projeto Educativo

Glossário²

Acabamento: finalização da peça, que pode ser realizada com vidrados, engobes ou pigmentos diversos.

Chacotagem: primeira cozedura abaixo da temperatura indicada por forma a peça cerâmica poder ser decorada e queimada posteriormente.

Corantes: matéria-prima fabricada a partir de óxidos e outros componentes, e são complementares a estes. Em cru, a sua tonalidade é muito semelhante quando queimada, e são uma grande ajuda para complementar o trabalho com óxidos.

Engobe: Argila branca ou vermelha fluida utilizada para cobrir outra argila e corrigir as suas imperfeições ou decorá-la.

Óxidos: matéria-prima natural, na maior parte metálicos e no estado natural não se consegue distinguir a tonalidade. Esta só aparece após a queima.

Pasta cerâmica: massa de vários componentes que são moldados por diferentes processos para obter distintas formas e resultados.

Pigmentos: matéria-prima que, diluída em outras substâncias, proporcionam cor, como os óxidos e os corantes.

Secagem: Perda da água em excesso da peça cerâmica antes de ser queimada.

Queima: processo de cozedura das peças cerâmicas.

Vidrados: tintas preparadas com vidro que conferem um acabamento brilhante à peça depois de queimada.

² (Frigola, 2002)

Índice

Avisos legais.....	03
Resumo.....	05
Abstract.....	06
Resumen.....	07
Agradecimentos.....	08
Abreviaturas	09
Glossário	10
Introdução	
Privilégios de ser estagiário - Ponto de Partida	14
Primeiras Impressões	16
Estrutura	18
Capítulo 1	
1.1 - Desempenho	20
1.2 - Desempenho do estudante	20
1.3 - Desempenho do professor	22
1.4 - Desempenho da escola	25
Capítulo 2	
2.1 - Performance e Performatividade	29
Capítulo 3	
3.1 - Criatividade	33
Capítulo 4	
4.1 - Educação “novas” formas de fazer?	40
4.2 - Desenho da Unidade Didática	46
Capítulo 5	
5.1 - Unidade Didática	50
5.2 - 1ª Fase - Desenvolvimento do projeto	55
5.3 - 2ª Fase - Modelagem do objeto	60
5.4 - Resultado final	65
5.5 - Análise dos projetos	67
Considerações finais	70

Bibliografia e Links.....	74
Anexos	
Anexo I - Resultados Escolares 2022/2023	83
Anexo II - Planificação da UE	90
Anexo III - Apresentação da UD	97
Anexo IV - Ficha de Trabalho	120
Anexo V - Ficha Técnica do Produto	122
Anexo VI - Discussão dos projetos	124



INTRODUÇÃO

Privilégios de ser Estagiário - Ponto de Partida

O presente relatório é o resultado de um processo de observação, estudo e pesquisa durante o período de estágio na instituição ESDJGFA, no ano letivo 2023/2024, e tem como principal objetivo explorar os desafios que se colocam à criatividade dos estudantes no decorrer do percurso acadêmico, neste momento em que se encontram perto da sua conclusão. Procura também compreender a reação dos estudantes quando lhes é proposta uma atividade interdisciplinar que resulta na realização de um objeto que foi idealizado por eles, e como uma componente mais artífice contribui para as aprendizagens diversas.

Recorrendo à literatura diversificada, levou a cruzar essas diferentes visões com a realidade vivida no estágio, servirá para perceber os desafios, os constrangimentos, as expectativas, os anseios, que os jovens atravessam no seu percurso académico obrigatório. Perceber se as competências adquiridas nesse percurso, são ferramentas essenciais para enfrentarem novos desafios na passagem para uma vida académica superior, para a vida adulta, tendo em conta que questões como o desempenho, a performance, a criatividade e a educação, são uma constante no seu desenvolvimento sócio-acadêmico.

“Busca-se uma prática de ensino-aprendizagem e-arte/educativa que possibilite as pessoas experimentem ações significativas para a construção de pensamentos críticos/autônomos,” ... “As vivências são estimuladas mediante ações artísticas instigantes, subsidiadas por três atividades intermediárias concomitantes - informação, decodificação, produção - e realizadas nos meios de comunicação interligados.”
(Cunha, 2017, p. 3).

Será também importante explorar como para os resultados contribui uma forte gestão escolar, sem ser autoritária. O desenvolvimento de um ambiente onde são reconhecidas as potencialidades de todos os seus intervenientes, os docentes, os

estudantes e mesmo os funcionários não docentes. Isto torna o processo educativo fluido, participativo e responsável por parte de todos.

Perceber a posição da instituição escolar, ao se tornar facilitadora das aprendizagens de todos os que a frequentam, permite um vivenciamento colectivo que se traduz num estímulo no processo criativo (Carvalho & Marcondes, 2020).

Encarei esta minha aventura/viagem de ser estagiário, com o mesmo sentir com que Almeida Garrett escreveu “*Viagens na minha Terra*” onde refere:

“... prometo que quanto vir e ouvir, de quanto eu pensar e sentir há de se fazer crónica” (Garrett, 2021, p. 6),

Sem que com isso tenha a pretensão de me parecer em nada ao escritor, nem lhe fazer cópia quanto à forma de relatar factos, mas sim tentar exprimir a experiência de ser estagiário, assim como perceber quais os desafios com que os estudantes são confrontados de forma diária, tanto quanto os meus.

Nem sempre tudo o que se vê, se ouve ou se sente neste processo poderá ser utilizado no desenvolvimento e análise deste trabalho, mas só o facto de estarmos atentos e vivenciar esta experiência desde uma posição privilegiada, a de ser estagiário, permite ver e sentir outra realidade, que por um lado me lembrou uma época, algo distante do momento atual, em que tinha a idade dos estudantes e vivenciava as mesmas inquietações, os mesmos desafios e frustrações que os estudantes nos dias de hoje estão a atravessar, e que pouco ou nada mudaram com o passar dos tempos.

Também é importante dizer que ao estarmos num contexto educativo, com tudo o que implica a nossa percepção e o nosso olhar. Olhar no sentido de estar atento, prestar atenção e tomar consciência do que observamos (Masschelein, 2008). Por outro lado, temos os desafios constantes que um professor enfrenta numa sala de aula, que tem de atender a um conjunto de pessoas cada uma com um conjunto de características muito próprias e únicas e ao mesmo tempo ter de incentivá-los a um questionamento constante, e que por outro lado, tem de gerir uma série de competências e conhecimentos que devem ser capazes de instigar os estudantes, e que o conhecimento

adquirido por estes, sirva não só para entender o ser humano na sua complexidade mas também para se compreenderem a si mesmos (Queiroz et al., 2018).

Primeiras Impressões

Deparar-me num contexto escolar onde nem sou professor nem aluno da instituição ESDJGFA permitiu, na maioria das vezes neste processo de observação, ter uma percepção diferente e privilegiada da vivência em sala de aula. Tive a possibilidade de escolher diferentes turmas para frequentar entre um conjunto de propostas do Professor Cooperante. Isto possibilitou frequentar um número diversificado de disciplinas nos diferentes anos/ciclos envolvidos, e que foi facilitador de uma escolha pensada na hora de decidir o que trabalhar e com quem na Unidade Didática a propor.

Durante o processo de escolha dos horários, não me apercebi que iria frequentar duas disciplinas distintas mas onde a turma envolvida era a mesma, e que se tratava de uma turma de 12º ano. Este facto despertou o desejo de poder trabalhar com esta turma na minha UD, desenvolvendo para tal uma proposta algo parecida com as DAC's, chamando os saberes da disciplina de Desenho A e de Oficina de Artes/Cerâmica, visto serem estas as disciplinas que estava a observar e eram frequentadas pela turma em questão. A turma apresentava uma diversidade de mundos individuais que coexistiam de forma orgânica e sem que as diferenças existentes pudessem pôr em causa o funcionamento das aulas e da turma em si. Ter a noção do modo de funcionamento desta turma, pela forma como interagiam uns com os outros, o espírito de unidade respeitando as individualidades de cada um, pelo forte sentido crítico percebido, permitiu perceber que:

“... o contributo mais importante das artes para a vida humana depois da escola era o fortalecimento dos recursos emocionais e imaginativos da personalidade. ..., as artes oferecem ao jovem novas capacidades para compreender a sua própria pessoa e a dos outros ... Entender os outros como entidades amplas e profundas, com

*pensamentos, anseios espirituais e sentimentos próprios não é de todo um processo automático.”*³ (Nussbaum, 2010, p. 139).

O facto de terem uma pessoa alheia no quotidiano do funcionamento das aulas, em nada interferiu na interação entre eles. Por causa desta diversidade e pela forma como a turma já estava num processo de trabalho, em que a entreaajuda e autonomia coexistiam de forma harmoniosa e fluida, fatores que poderiam facilitar o trabalho da proposta didática.

Do PE⁴, percebe-se que:

*“... a marca distintiva da ESDJGFA exigirá a cooperação e o empenho de todos os elementos da comunidade educativa no desenvolvimento de uma cultura de escola assente num clima de segurança e de bem-estar; inclusão, liberdade, tolerância, civismo, disciplina, rigor, exigência, qualidade, integridade, responsabilidade, solidariedade, ética no trabalho, e de eficiência e eficácia dos processos educativos. Temos, então, como ambição, que a ESDJGFA continue a ser reconhecida como um espaço de promoção de uma educação de qualidade, assente em critérios de sucesso, de valores, de competências e de aprendizagens essenciais, que preparem os nossos alunos para os diferentes desafios da vida”*⁵.

O trabalho desenvolvido pela ESDJGFA tem, como um dos objetivos principais, tornar os estudantes em cidadãos conscientes e críticos, preparados para poder enfrentar o mundo em que vivemos, claro com todo o apoio da equipa educativa, que não tem sofrido muitas alterações nos últimos tempos, gerando um clima de estabilidade educativa e transmitindo confiança perante a comunidade educativa. Desta forma o potencial educativo fica favorecido, e permite aos seus intervenientes adquirirem “ferramentas” para poderem lidar com os desafios sociais que não

³ Tradução própria

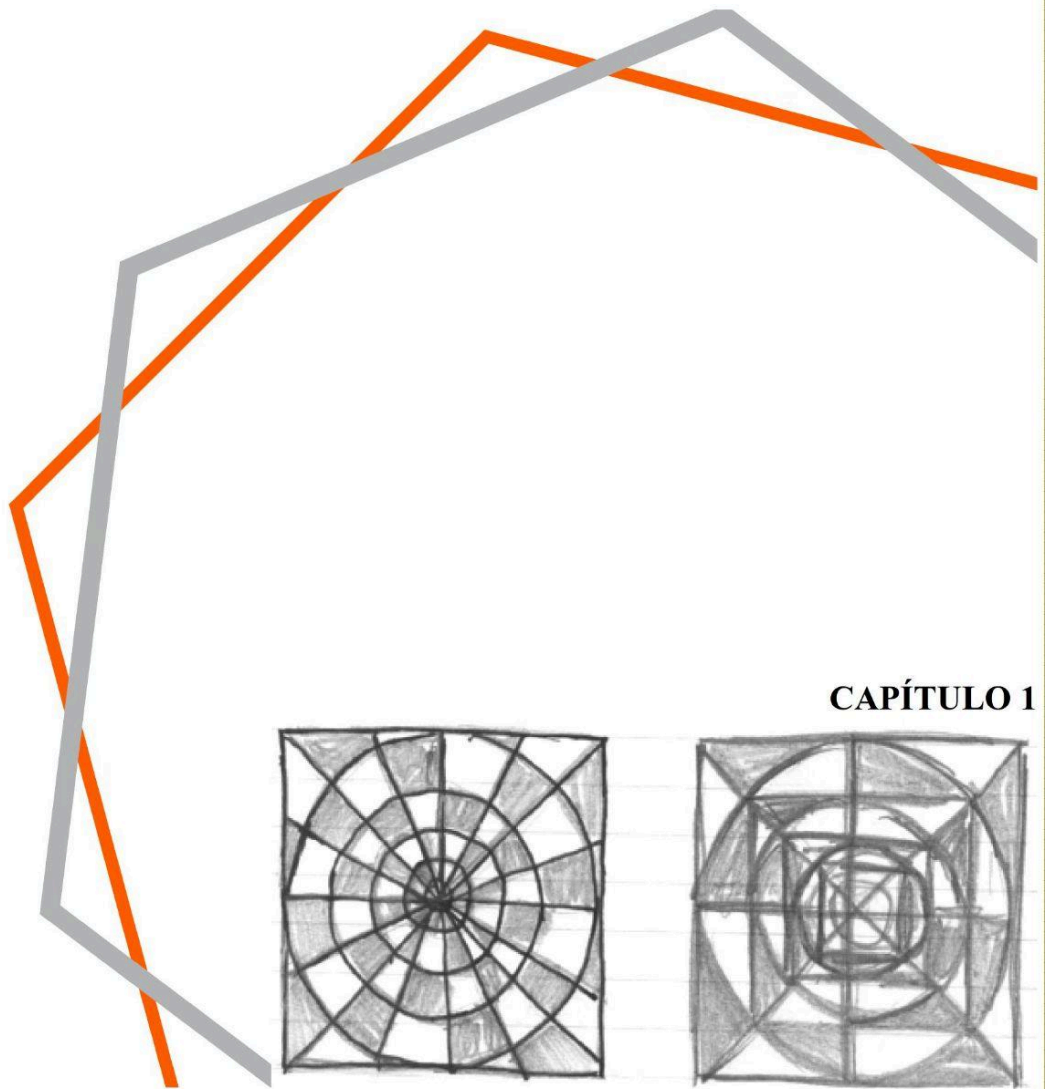
⁴ Projeto educativo <https://drive.google.com/file/d/1nVcW5Rz-Bs5yuTkVIqBSr3mqDNzQ7yPn/view>

⁵ in PE <https://drive.google.com/file/d/1nVcW5Rz-Bs5yuTkVIqBSr3mqDNzQ7yPn/view>

detenham o controlo, ou simplesmente poder encontrar soluções mais adequadas a problemas banais do quotidiano (Pimentel, 2022).

Estrutura

O presente relatório é composto por cinco capítulos onde se pretende refletir sobre as questões assinaladas anteriormente. Logo no primeiro capítulo trata-se o tema do desempenho e onde a preocupação pelos resultados é abordada. No capítulo 2, o foco recai na performance, onde se entende a performance não só como um acto performativo mas também associado ao desempenho. Seguidamente no capítulo 3, é abordada a questão da criatividade de como é vivenciada e entendida. No capítulo 4, a educação e as metodologias educativas são motivo de reflexão e comparação com a realidade do vivido no decorrer do estágio, assim como se fundamenta a escolha da proposta didática a realizar. No capítulo 5, descreve-se a implementação da proposta didática, os resultados obtidos, e a discussão da mesma. Os estudantes tiveram oportunidade de ter contacto com processos que relembram o artífice e destes serem encarados como um processo do trabalho do estudante/professor/artista. Finalmente nas considerações finais, faz-se uma reflexão de todo o trajeto percorrido durante o estágio, da implementação da unidade educativa, dos desafios que o próprio autor sentiu e tentou ultrapassar no decorrer desta experiência.



CAPÍTULO 1

1.1 - Desempenho

Neste capítulo pretendo abordar o que se entende por desempenho e como está associado ao processo educativo/aprendizagem dos estudantes. Fazer a avaliação do estudante deverá atender a todo o percurso que o estudante realizou, no seu percurso acadêmico, e não só focar essa avaliação em um só momento.

Falar de desempenho, em contextos educativos, implica pensá-lo também a partir de diferentes prismas; temos o desempenho dos estudantes, dos professores e das próprias escolas, que influenciam a visão que temos do ensino e de toda a comunidade educativa.

1.2 - Desempenho do estudante

Apesar de sabermos que todos os cidadãos têm direito à educação, logo é importante incluir todos nessa educação. Por analogia o mesmo acontece com o desempenho, isto é, devemos garantir que todos podem ter desempenhos positivos, todos terem acesso à mesma educação, seria lógico pensar que deveriam obter os mesmos resultados. Mas como refere Pereira (2010) esse desempenho pode ter outros aspectos que o influenciam e por consequência o modificam.

“... a desigualdade social é uma importante fonte de variabilidade no desempenho, principalmente nos países cujos sistemas educativos têm mecanismos de seleção precoce dos alunos.” (Pereira, 2010, p. 45).

As pressões que os estudantes sofrem para apresentarem resultados favoráveis pode levar a que haja alterações dos resultados. A pressão existente perante os resultados que são esperados pelos estudantes leva muitas vezes a que estes tenham uma preocupação acrescida no processo educativo/criativo.

Numa das aulas assistidas por mim, o professor foi confrontado com questões como: *Um trabalho para ter 20 (vinte) que tem de ter?; Como deve ser feito?* O professor respondeu que o 20 (vinte) é apenas um número, o processo pelo qual o

estudante passa, a forma como apresenta a sua solução para o problema, a expressividade que o trabalho demonstra, entre outros fatores, podem ser potenciadores de alcançar o vinte, mas nada o garante. Mesmo assim, a estudante voltou a questionar, o que deve fazer para ter vinte; pode parecer descabido, mas atendendo a que mundialmente a obsessão pelas estatísticas educativas, pelos rankings, pela comparação e competição está na ordem do dia (Biesta, 2019), faz com que o estudante tenha consciência obsessiva disto, e em vez de ter prazer no que faz está a trabalhar para o resultado.

“Para o professor, ..., o bom aluno não é apenas aquele que domina bem a matéria curricular. É também, ..., aquele que se empenha nas atividades propostas ou impostas e respeita as suas regras.”
(Perrenoud, 1995, p. 68)

Este foco excessivo nos resultados pode levar-nos a perder partes do processo criativo, pois só pensamos num determinado foco e descuidamos outras visões e aí, o tão desejado “*Vinte*” nunca acontece. Os estudantes se focam no conhecimento para a obtenção do resultado, “trabalhar para a nota”, deixando passar a possibilidade única de se permitir explorar outros caminhos (Perrenoud, 1995). Por isso, muitas vezes, uma educação eficaz pode não ser eficiente, ao estar tão focados nos resultados, não deixamos espaço para explorar, errar, modificar modos de pensar, fazer e ser, pôr em prática as próprias ideias que poderiam ser mais efectivos que um sistema orientado unicamente para os resultados (Biesta, 2012).

Devemos entender que ao falarmos de eficácia⁶ falamos sobre o resultado que pretendemos que seja atingido, enquanto que ao falarmos de eficiente⁷ nos referimos ao efeito que se espera obter. Tendo como exemplo a questão da estudante em relação ao vinte, para explicar melhor o que é uma educação eficaz e eficiente no que se refere ao desempenho, podemos pensar que se o estudante tiver vinte o desempenho foi eficaz por ter atingido a nota máxima, contudo pode não ser eficiente porque não foram alcançados os objetivos pré-definidos.

⁶ <https://dicionario.priberam.org/eficaz>

⁷ <https://dicionario.priberam.org/eficiente>

A existência de provas nacionais de avaliação tem, entre outras finalidades, o saber o quão capacitados estão os estudantes face a um conjunto de competências, saberes e formas de fazer que lhes foram transmitidos. Para além disso contribuem para a seriação de estudantes no acesso ao ensino superior. Ao avaliarmos os estudantes inevitavelmente os professores também o estão a ser (Correia & Matos, 2001), levantando aqui uma questão discutida amplamente na sociedade que é a qualidade do ensino e das instituições educativas⁸, e que em alguns casos se traduzem numa competição de instituições educativas se materializando em rankings. Existe uma necessidade excessiva de saber até que ponto somos capazes ou nos acham capazes, o ser humano na generalidade parece que precisa de uma validação para as suas ações, logo a necessidade de julgamento faz com que:

“... julguemos acerca do que é educacionalmente desejável, ..., desejamos dizer algo sobre os rumos da educação, sempre precisaremos complementar as informações factuais com ideias sobre o que é desejável” (Biesta, 2012, p. 812).

Nos faz refletir sobre o desempenho atingido, se este desempenho é o reflexo do percurso académico realizado, hábitos adquiridos ou simplesmente foi o atingir de um objetivo, nos levando a refletir sobre a função da educação e qual a sua finalidade (Perrenoud, 1995).

1.3 - Desempenho do professor

Ao falar em desempenho o pensamento remete-nos para além de resultados, para performance, e também para pensar o papel do professor no processo educativo. O professor pode ser visto:

“... como o delegado de um saber científico de que é fiel depositário, ..., o professor e o depositário fiel de um poder cultural, público e laico, ..., o poder do professor apoia-se numa delegação de

⁸ Este relatório não tem como ponto central quer a avaliação dos professores ou das instituições educativas, mas é inevitável falar de avaliação de competências dos estudantes sem falar destas questões, mesmo que de forma enunciada.

uma ordem jurídica que, ..., legitima o exercício de uma capacidade de julgar, de emitir uma sentença...” (Correia & Matos, 2001, p. 31).

O professor fica então encarregado de avaliar os estudantes, por forma a responder à exigência da sociedade, e do sistema político. Demonstrar que os estudantes conseguiram adquirir conhecimentos e competências necessárias de forma a poder ter as mesmas oportunidades na sociedade moderna, logo, preparando-os para a vida adulta (Martínez Chairez et al., 2016). Falar do desempenho docente é pertinente, pois quando um estudante tem sucesso ou insucesso, os primeiros a serem apontados são os professores, o que nos leva:

“... a emitir juízos de valor sobre a qualidade do cumprimento das responsabilidades docentes no ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, através de um acompanhamento permanente”, ... ”...o desempenho profissional docente e a atuação deste consoante as suas componentes pedagógicas para orientar, guiar e avaliar o processo de aprendizagem do estudante, para o qual deve-se ter o domínio de tarefas e funções específicas para a função docente”⁹ (Martínez Chairez et al., 2016, p. 126).

Ao avaliarmos as competências dos docentes, estamos a responsabilizá-los pelas suas ações, logo pelos resultados obtidos pelos estudantes a seu cuidado. Isto pode ser visto quando um estudante vai realizar os exames nacionais, está sujeito a um parecer quantitativo e como consequência a obtenção de um resultado (nota). Esse parecer/nota, será o reflexo não só do estudo e dos conhecimentos que o estudante obteve, mas também da capacidade que tiveram os professores de criar as condições para a obtenção desse conhecimento, e para que se tornem capazes de enfrentar e resolver situações a partir do conhecimento obtido pela ação, reflexão e dos resultados (Cosme, 2017). Como consequência, obter resultados elevados, será indicador de sucesso, fazendo com que tanto a instituição de ensino como os respectivos

⁹ Tradução própria

professores sejam alvo de aprovação (Machado, 2020), por parte dos pais e encarregados de educação dos respectivos estudantes.

Ainda sobre o desempenho docente, os relatórios de avaliação de desempenho, realizados, pelos os professores, podem responder sobretudo a uma obrigação burocrática, e por consequência:

”... alguns são copiados uns dos outros, só mudam as coisas, as actividades, e as disciplinas; (...) isto faz logo com que os professores comecem a pensar ‘tenho de fazer uma coisa muito bem feita..’ e muitas vezes o relatorio nao e uma radiografia do que realmente é feito” (Correia & Matos, 2001, p. 121).

Temos de perceber, que uma obrigatoriedade burocrática, poderá ser nefasta para que o verdadeiro sentido formativo advém das avaliações. Ao avaliarmos os professores, são reconhecidas as capacidades dos docentes envolvidos no processo educativo dos estudantes, mas essa validação não deve esquecer as formas de gestão envolvidas. Ao valorizar os docentes, estamos a reforçar a confiança no trabalho que estes desenvolvem na instituição assim como asseguramos que o sucesso seja atingido (Raspa, 2009).

“Para o professor potenciar sua prática docente e a transformá-la realmente em uma prática criativa, transdisciplinar e complexa é preciso investir em formação docente inicial e continuada que considere os conceitos de criatividade, da transdisciplinaridade e da complexidade em todas as implicações epistemológicas e metodológicas que tais conceitos trazem e que precisam ser estudados, analisados e considerados como vias para uma educação mais conectada com a realidade dos contextos de atuação de alunos e de professores” (Carvalho & Marcondes, 2020, p. 179).

1.4 - Desempenho da escola

“... os rankings das escolas se assumem como um factor explícito quase-mercado educativo em Portugal, sendo o reflexo da ética dos comportamentos de liderança. Tendem a ser um instrumento de escolha da escola que acaba por influenciar cada vez mais a sua procura e a ser usado por cada escola como agente promotor da procura de práticas pedagógicas que conduzam a melhores resultados por parte dos alunos” (Neves & Coimbra, 2017, p. 119).

Os “rankings” são produzidos a nível nacional e internacional com o intuito de oferecer dados relativos ao desempenho educativo dos estudantes, mas também das instituições e por arrasto seus docentes (Biesta, 2012). Nem sempre estes rankings são o espelho da qualidade de aprendizagem nem contribuem para o sucesso escolar. Encarar o sistema educativo, desta forma, tendo como base estatísticas quase exclusivamente associadas ao desempenho dos estudantes, não é o reflexo da realidade, isto porque, os rankings são realizados com base a um ponto de avaliação, os exames nacionais, onde o trabalho realizado ao longo do percurso educativo do estudante fica esquecido. Existem instituições educativas que pela liderança dos órgãos de gestão podem divergir desses rankings. A título de curiosidade no ano letivo 2023/2024 a ESDJGFA encontra-se entre as 100 melhores escolas a nível nacional¹⁰, segundo o site da Sábado. A ESDJGFA apela para a transparência da informação entre toda a comunidade educativa ajuda numa forte componente de consciencialização, como exemplo a divulgação à comunidade dos resultados que os respectivos estudantes tiveram na avaliação nacional das provas realizadas no período letivo 2022/2023 (em anexo Anexo I).

Podemos refletir sobre a liderança das direções escolares perceber se os seus dirigentes estão capacitados adequadamente, orientando todos os esforços, desenvolvendo de forma assertiva o potencial da massa profissional de que dispõe, levando-os assim a ir de encontro aos objetivos traçados para a instituição, facilitando

¹⁰ <https://www.sabado.pt/sabado-interactivo/Ranking-das-Escolas-2024>

assim que o desempenho quer dos estudantes, quer dos docentes favoreçam o crescimento e a credibilidade da instituição educativa, criando assim um grau de confiança na comunidade educativa e social (Raspa, 2009).

Então uma gestão que:

“... tenha carisma, que saiba para onde vai, que saiba responsabilizar, que saiba remeter a responsabilidade para outros, para depois saber exigir resultados” (Correia & Matos, 2001, p. 175).

Qualquer instituição educativa ambiciona ser apelativa e desejada, fazê-lo de forma não impositiva, mas sim recorrendo a uma responsabilização de todos os seus intervenientes no processo educativo/aprendizagem partilhando o poder, into implica:

“...partilhar autoridade, oferecer autonomia e responsabilidade na instituição, ..., fortalecendo desta forma todos os intervenientes, e tem como consequência uma maior participação, aproveitando ao máximo as capacidades, conhecimentos e habilidades de todos aqueles que se implicam no processo educativo”¹¹ (Terán, 2015, p. 4).

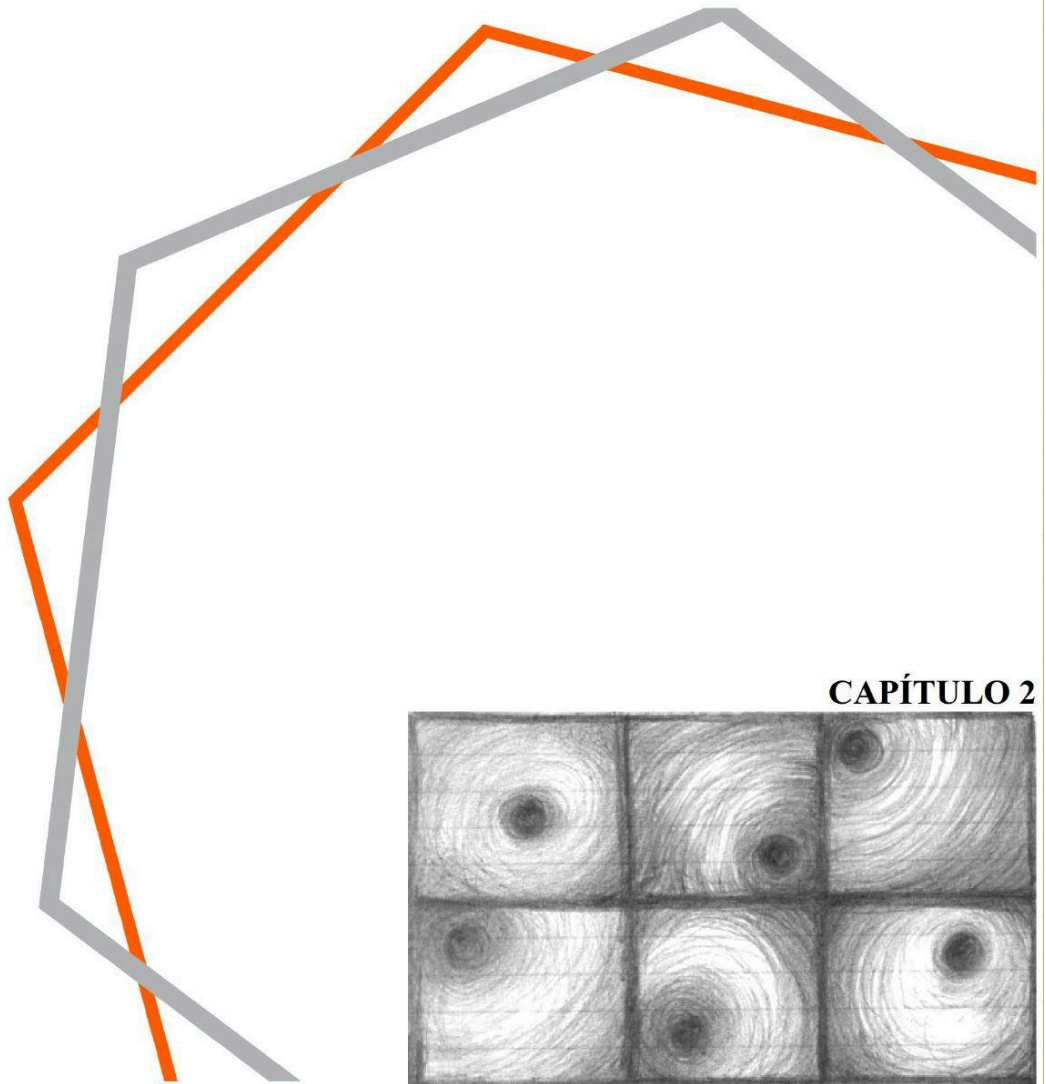
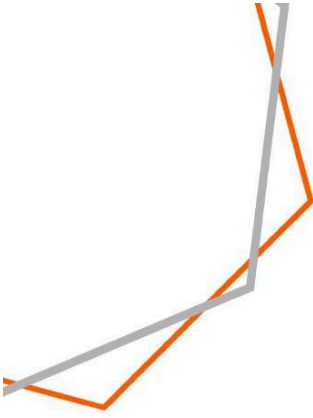
Quando professores, estudantes, pessoal não docente, vêem as suas capacidades reconhecidas, pelas hierarquias, quando sentem que têm confiança neles, quando estes se sentem apoiados, favorece-se um clima propício para que sejam atingidos graus de sucesso mais elevados. Todos os envolvidos no processo sentem-se parte integrante da instituição. Sentem que são valorizadas as habilidades, conhecimentos e competências, e, por consequência, mais motivados e contentes. Os resultados quer do pessoal docente, quer não docente e dos estudantes serão melhores e de maior qualidade, consequentemente a instituição escolar torna-se mais desejada e competitiva (Terán, 2015), permitindo assim gerar confiança perante a comunidade educativa, indicando desta forma um interesse pelo futuro dos estudantes que possam vir a frequentar a instituição, tornando-a apelativa e desejada.

No contexto educativo do meu estágio, posso dizer que tive a percepção de uma forte liderança. No que se refere à forma de ser e estar na instituição, há um conjunto

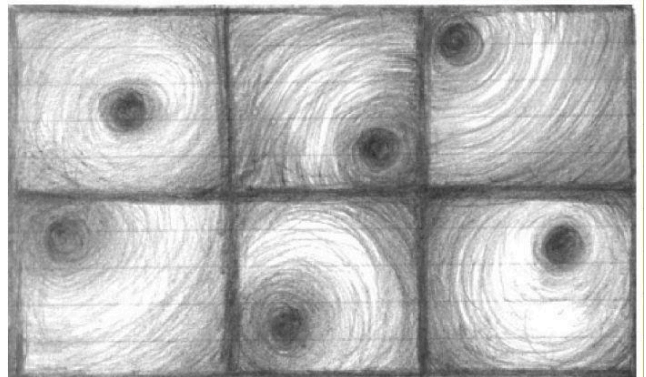
¹¹ Tradução própria.

de circunstâncias que levam a que os resultados obtidos pelos estudantes quando são confrontados com os exames nacionais, sejam na sua maioria acima do esperado, quando comparados com outras instituições do mesmo contexto socioeconómico. Isto poderá antever que a atividade de professor é encarada não só como um mero transmissor de saberes e competências, mas sim como facilitador, questionador e inclusivamente instigador, fazendo com que os estudantes sejam confrontados com informações, tornando o ato de aprender um processo performativo, que se inicia pelo contacto/confronto com uma realidade objetivável e um conjunto de significados que cada um constrói acerca dessa mesma realidade (Cosme, 2017).

O desempenho da escola parece reforçar a ideia de que quando os intervenientes neste desempenho/performance no ato educativo são valorizados, são empoderados, quando a comunicação se torna um meio de diálogo por forma a identificar fragilidades e tentar ultrapassá-las, quando são criadas condições que favorecem as aprendizagens e aquisição de conhecimentos, são atingidos os resultados desejados (Raspa, 2009).



CAPÍTULO 2



2.1 - Performance e Performatividade

Tendo como ponto de partida o entendimento de que o desempenho diz respeito a um conjunto de ações partilhadas, que levam a um determinado objetivo/resultado, e encarando esse desempenho, quer por parte dos estudantes como dos professores, entender o desempenho como um tipo de *performance*.

Então, quando falamos de *performance*¹², podemos encontrar um significado da palavra que quase pode ser considerado sinónimo de desempenho. Pretende-se que a *performance* seja entendida como um resultado, uma execução de um processo; logo não é de estranhar que também seja associado ao ato de ensinar (Pineau, 2010), levando assim tanto professores e estudantes a caminharem no sentido de criarem novas formas de ver e entender o mundo.

A *performance*, é muitas vezes associada à ideia de espetáculo (Icle, 2010), e também podemos pensar a *performance* desde o ponto de vista antropológico (Soares, 2019), salientando-se que todos os intervenientes, estudantes e professores, se encontram todos inseridos num contexto social e quotidiano, nos tornamos assim em seres performativos, como por exemplo, na hora de nos apresentarmos, isto é, o que vestimos, como nos comportamos perante os outros, como interagimos na sala de aula são formas de performar identidades e formas de ser num diálogo com significados e correspondendo uma vez a expectativas da sociedade. Assim sendo, podemos associar o conceito de performatividade, fazendo-nos pensar na vida social e quotidiana, a comportamentos resultantes de uma experiência de vida, logo podemos dizer que somos seres performativos (Soares, 2019).

O pensamento performativo pode ser associado à educação e às suas “formas” de fazer, levando-nos a um olhar diferenciado para os processos que por sua vez podem ser vistos como “novas formas de fazer”. Trata-se de um convite às práticas interdisciplinares e a problematização da cultura sobre as artes e sobre a linguagem (Icle, 2010). Todo ato performativo tem uma intencionalidade, associando essa intencionalidade à função de professor, podemos identificar uma série de posicionamentos performativos perante as intencionalidades que os professores

¹² in https://dicionario.priberam.org/performance#google_vignette

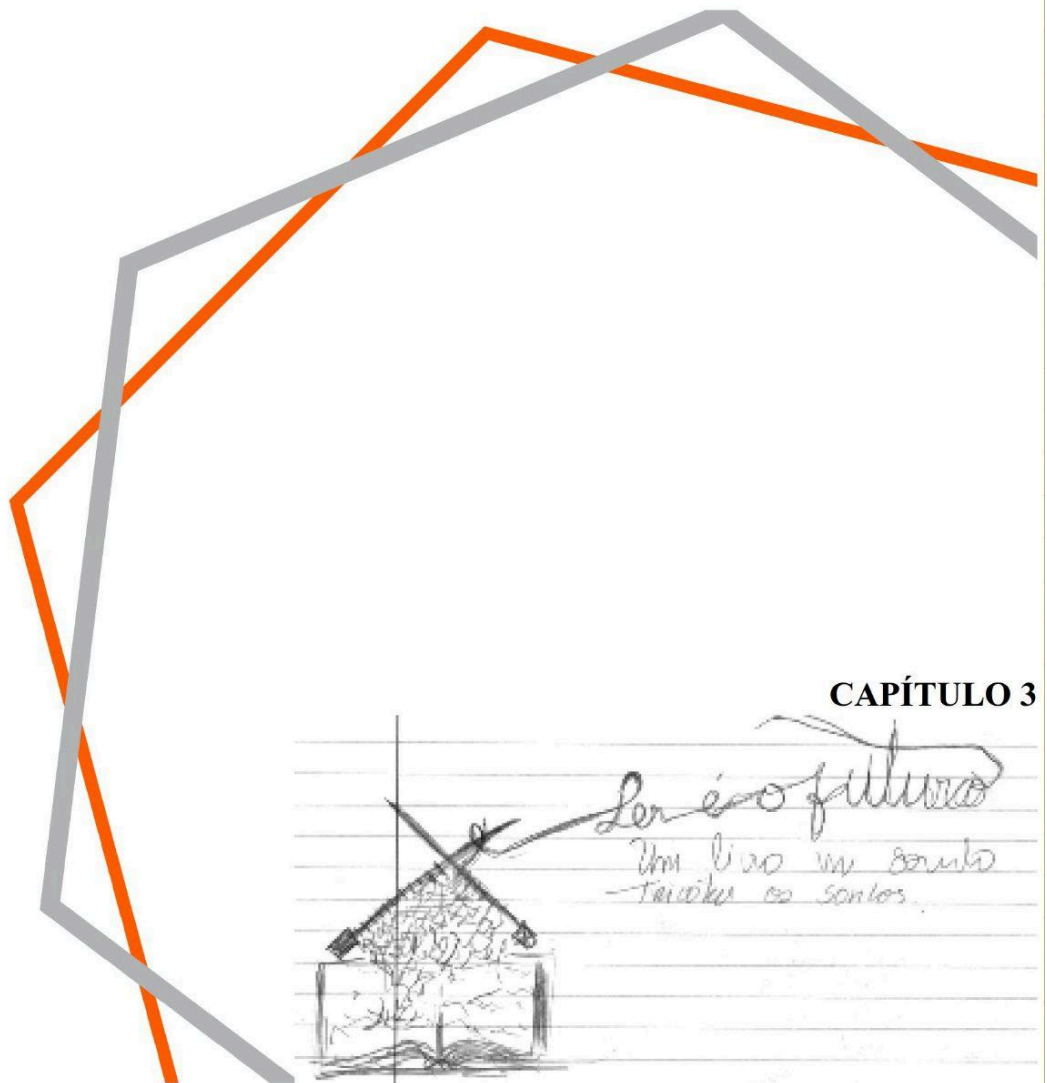
pretendem trazer à sala de aula. André (2017) nos fala de diferentes possibilidades, assim temos o professor-profeta que professa a sua cultura como visionária; enquanto o professor-mediador-provocador assume a sua fragilidade de conhecimento e coloca-se entre o saber do estudante e o saber/fazer artístico; por sua vez, o professor-pesquisador-reflexivo-militante está numa busca permanente; de seguida o professor-artista encara o ato criativo como forma de construção intelectual, e finalmente o professor-performer recorre a entreaajuda de todos os elementos da sala de aula para levar a uma autoformação colectiva.

Entender o ato de “fazer” ou “saber fazer”, como um ato performativo, torna o “fazer” arte insubstituível para a aprendizagem e desenvolvimento do pensamento artístico (Sequeira, 2010).

Resgatar processos criativos mais artesanais e trazê-los para o presente, conferindo-lhes uma roupagem nova, enriquece as possibilidades de saber/fazer a partir do que pode ter ficado esquecido por diversos motivos, ou do que tenha sido negligenciado ou desvalorizado enquanto saber. Por isso, propor atividades junto dos estudantes, que lhes permitam ter contacto com uma panóplia de conhecimentos e metodologias diferentes, por vezes esquecidas ou entendidas como menores, pode revelar-se impulsionador da curiosidade. Abre também o espaço para que seja criada uma multiplicidade de linguagem que os estudantes podem utilizar para expandir as suas criações, como por exemplo, do desenho para a instalação, ou da pintura para a escultura (Moraes, 2015), ou como no caso da UD, do desenho para cerâmica. O olhar para processos mais artesanais como facilitador do processo criativo pode remeter-nos para o que acontecia nas “*Guildas*”, onde os estudantes eram confrontados com diversos “modos” de fazer e trabalhar, assim como contacto com uma diversidade de saberes que os levavam a ter uma visão diferenciada do mundo, sendo remetidos para um cenário, onde artistas como *Leonardo da Vinci* (1452-1519), cresceram e se desenvolveram pessoal e artisticamente. Quando o professor promove ações por forma a criar desejo, empatia para os elementos artísticos, está a criar condições onde as capacidades individuais e colectivas sejam potenciadoras para um diálogo do “eu” e da sociedade (Lawall, 2024).

Logo pensar numa unidade didática interdisciplinar, que possa potenciar a curiosidade dos estudantes, que os leve a pensar sobre uma problemática, que os leve a confrontar-se com desafios, obstáculos, anseios e conseguir ultrapassá-los, é um dos objetivos deste trabalho, e como estes podem favorecer um processo criativo, consciente, crítico, envolvendo a entreajuda entre os pares e por consequência favorecendo o trabalho coletivo.

Utilizar as disciplinas de Desenho e Oficina de Artes/Cerâmica, faz todo o sentido por forma a entender como os estudantes envolvidos, encaram os desafios que daqui possam surgir. Tornando o processo educativo, numa performance, onde vários campos artísticos são vivenciados e experienciados, quer individualmente quer no coletivo, gerando interação mútua, favorecendo o entendimento das realidades (podendo dizer-se trabalhar para a concretização) e das próprias individualidades que ajudam na concepção de um pensamento crítico/criativo sobre o processo criativo no seu todo.



CAPÍTULO 3

Ler é o futuro
Um livro em branco
Tudo o que sonhas

3.1 - Criatividade

Temos vindo cada vez mais a deparar-nos com formas superficiais e banalizadas de compreender o que é criatividade e as suas implicações no quotidiano dos indivíduos e nas sociedades. No processo de entender o que é a criatividade e como pode ser facilitadora do desenvolvimento, lembrei-me de uma questão que foi posta na sessão de entrevistas, quando me apresentei para integrar este mestrado, e essa questão formulada por um dos professores do painel presente foi algo como “*será que a criatividade se ensina?*”.

Nos dias de hoje, deparamo-nos frequentemente com uma retórica da criatividade, onde o uso da terminologia “criatividade, imaginação e inovação” aparece de tal forma banalizada que perde o sentido e onde:

“... a criatividade e a inovação parecem ser uma última esperança para a retórica dos discursos economicistas atuais. Quase como se fosse a única ferramenta capaz de garantir a vitória perante as adversidades do mundo competitivo em que vivemos, a criatividade corrompe-se como valor, degrada-se como conceito...” (Valquaresma & Coimbra, 2013, p. 134).

À partida pode parecer ingénuo este pensamento, contudo utilizar a criatividade como um meio para atingir um fim, pode deturpar o seu significado originará interpretações erróneas (Valquaresma & Coimbra, 2022). É importante perceber o sentido real das palavras e fugir do pensamento de que a tudo pode-se dar um jeito (Banaji, 2022), entender o que significa criatividade e tudo o que lhe está subjacente, permite do meu ponto de vista, estar ciente das nossas capacidades e de como poder utilizar de uma forma coerente esse conjunto de valências. Sendo uma palavra derivada do latim *creare* e cujo significado é dar existência (Valquaresma & Coimbra, 2013), remetendo-nos quase que por magia a um ato divino de criação, remete para algo místico, como podemos ver pela afirmação:

“A incompreensão do fenómeno artístico radica em parte na assunção destas teorias de inspiração platónicas que irão perdurar

muitos séculos, alimentadas pela revolução romântica, que se vem somar as abordagens niilistas em Nietzsche, assim como as nascidas da psicanálise de Freud e dos seus seguidores.”(Queiroz & Oliveira, 2018, p. 118).

Pelo facto de não percebermos de que forma o ato artístico se desenvolve, nos faz idealizar que o ato criativo só está permitido a um conjunto de pessoas, pessoas essas a que lhes conferimos uma aura mística. Vygotsky encara a criatividade como um processo psicológico superior (Valqueresma & Coimbra, 2013), Piaget atribui o domínio do impossível à imaginação, mas relaciona-o com os conhecimentos adquiridos (Valqueresma & Coimbra, 2013), enquanto que para Leite forma e criatividade abrangem os fatores da experimentação e da estética sem descuidar o corpo e o ambiente (Leite & Malpique, 1986), e aproveitando este pensamento onde o ato criativo exige um envolvimento de um todo, do corpo, o seu estudo serve como fonte de inspiração e ajuda-nos a percebemo-nos enquanto sujeitos (Vasconcelos, 2021).

Pensar que aqueles que forem capazes de criar, dar existência a algo, são seres mais elevados ou tocados por um dom divino, tornando-se criadores, pessoas raras e diferentes (Souza, 2003), isto deixa escapar o que é verdadeiramente importante que a criatividade se define enquanto exercício contínuo de transformação, e que todo processo criativo resulta de um conjunto de variantes e condicionantes que são modificadas pelos seus executantes, onde todo o processo assenta nas vivências e experiências humanas (Grandini, 2019).

O National Advisory Committee on Creative and Cultural Education NACCCE, define que a criatividade:

“... é imaginativa e intencional e produz resultados originais e valiosos. ..., distingue imaginação e originalidade...” (Banaji et al., 2006, p. 23).

Também os estudantes enquanto pessoas criativas, com um conjunto de “saberes” que foram adquirindo, estão em constante transformação. Precisamos de

ajudar, tanto quanto possível, os estudantes a entenderem que os conhecimentos adquiridos podem ser questionados, seguirem regras se existirem, a rever escolhas (Eisner, 2008), fazendo uso da criatividade enquanto exercício contínuo em direção ao futuro (Valqueresma & Coimbra, 2013), e onde o processo criador desenha modos de ver e significar o mundo tornando tangível o que parecia inatingível (Vasconcelos, 2021). É importante, devido ao relacionamento que os estudantes terão com o mundo, fornecer um conjunto de ferramentas com as quais os estudantes possam enfrentar os desafios do presente e do futuro, com a esperança que possam ser diferenciadoras e potencializar novas formas de ver e fazer, numa sociedade em que surgem constantemente, novas exigências (Sakamoto, 2012).

Todo o processo criativo é uma mistura de acontecimentos, que são o resultado de um conjunto de vivências e de acontecimentos, que não devem ser menosprezados no processo cognitivo de criação, influenciado por fatores externos e internos ao indivíduo (L. S. Cruz et al., 2023). As intenções, as emoções e perspectivas do estudante de artes também são impregnados no objeto que é por ele idealizado ou criado, e entenda-se por objetos todo o conjunto de elementos artísticos produzidos por todos aqueles que se movem nos diferentes campos artísticos, como a pintura, a escultura, o design, a moda, a joalheria, a cerâmica entre muitas outras áreas, que ajudam a construir tanto a identidade criativa individual quanto coletiva.

As expressões ou sentimentos que podem ser encontrados nos trabalhos realizados por cada estudante/artista, só são decodificados desde que tenhamos conhecimento suficiente do artista e do contexto de produção, e para isso devemos ter uma bagagem sólida, e diversificada que só se consegue por meio de processos educativos também diversificados (Atkinson, 2007). Muitas vezes estamos tão focados em seguir por um caminho que, em alguns casos poderá levar a um determinado conjunto de desafios, contudo o optar por esse caminho não invalida que possa experimentar outras estradas, e que nessas estradas possa encontrar novas soluções para os desafios encontrados. Ter a capacidade de nos deixar experienciar, de nos permitir outras formas de ver e de fazer permite entender que o processo criativo não é um ato divino ou algo impalpável, mas sim o somatório de sucessivos acontecimentos, experiências e vivências, podendo ser potenciados e incentivados, permitindo assim

um novo olhar sobre os desafios que vão surgindo no percurso individual e coletivo, constituindo e contribuindo assim para construir um repertório cultural diferenciado e de referência (L. S. Cruz et al., 2023).

Uma das grandes preocupações da ESDJGFA, assim como de todo o corpo docente com quem tive o privilégio de trabalhar nas aulas, é poder dotar os seus estudantes de um conjunto de “ferramentas” (S. Cruz et al., 2009) que lhes permita, de forma eficaz e efectiva ultrapassar os obstáculos que possam surgir no futuro quer académico quer profissional ou pessoal. Permitem que o estudante possa ter a possibilidade de experimentar, de testar, de recomeçar, logo torna-se quase impossível dissociar os conceitos de:

“ Educação, Criatividade e Educação Artística, pois todas concorrem para uma compreensão da complexidade individual.” “..., uma vez que todo o futuro da humanidade depende da imaginação criativa” (Valqueresma & Coimbra, 2013, p. 144).

Percebemos que a Criatividade, não só é uma disciplina exclusiva das artes mas está presente na relação de cada um com o mundo, e que pode ser utilizada de forma a se tornar facilitadora do entendimento do mundo. Por exemplo, quando é proposto, que seja feita determinada tarefa, seja ela qual for, estamos à espera que a forma como essa tarefa é abordada pelo estudante, nos surpreenda, que os estudantes ofereçam outras formas de olhar sobre esse problema, que sejam criativos. Perceber como resolveram o problema, que saberes são chamados para tal, como se faz a apropriação dos conhecimentos e como são transformados (e podemos entender este processo como performance criativa), que resultado surge desse processo (os resultados podem ser vistos como desempenho), podendo observar os caminhos percorridos pelo pensamento do estudante ou se simplesmente houve uma resposta direta perante o problema apresentado e que nos surpreenda. A criatividade pode ser estimuladora de discussão, de partilha, de reformulação de pensamentos, de convergência (Banaji et al., 2006), sendo importante para muitas outras áreas académicas, para além das artes, como tão bem demonstra o exemplo de Leonardo da Vinci (1452-1519), que para além de um artista, filósofo, engenheiro, criador foi também um pesquisador eclético

(Malpasso, 2024), assim como um verdadeiro visionário para a época, uma pessoa à frente do seu tempo.

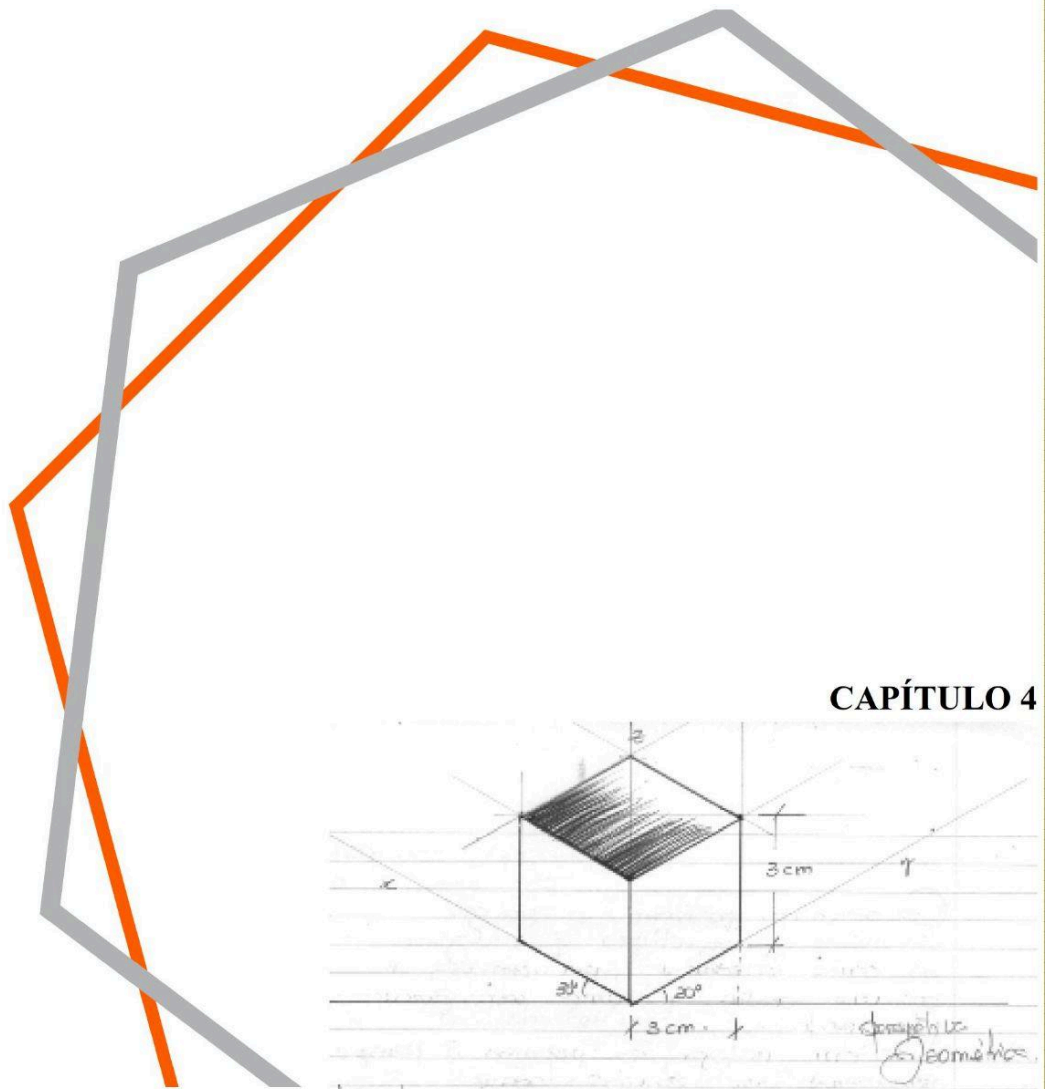
“A integração interdisciplinar entre diferentes meios artísticos, rompendo assim as fronteiras da educação artística existente para convergir as artes, as humanidades e as ciências sociais, bem como as artes e as ciências naturais, pode permitir aos alunos cultivar a sua criatividade e capacidades de pensamento” (Kim, 2018, p. 180).

Permitir ao estudante que desenvolva um sentido artístico e crítico, que o leva a construir uma identidade pessoal criativa, que resulte de uma série de acontecimentos vivenciados e transformadores (Queiroz et al., 2018), e que permitam que se comporte de um novo modo adaptado a uma nova realidade e contexto (L. S. Cruz et al., 2023).

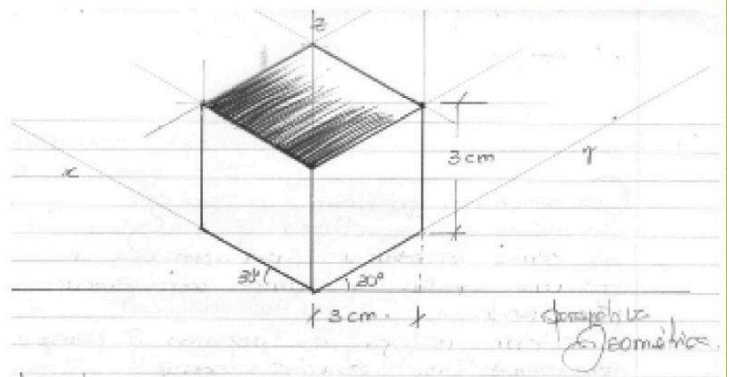
Construir uma forte consciência criativa, leva a que o processo educativo seja mais fluido e mais dinâmico, ajudando os estudantes no processo de se conhecerem como seres criativos e com um património cultural vasto, complexo e diversificado. Isto leva os estudantes a terem maior capacidade de resposta perante novos desafios e mais meios, ou como foi referido mais ferramentas, que são facilitadores no processo criativo.

O pensamento desenvolvido até aqui sobre criatividade, processos criativos, e património individual, faz pensar em algo que por vezes pode ficar esquecido ou de termos receio de falar que é o de podemos “falhar”. Esse “falhar” não deve ser encarado como algo negativo, pois dele pode surgir algo novo, ser o factor surpresa de que já falámos, e que nos leva a uma nova transformação do passado abrindo assim uma nova possibilidade, permitindo um maior entendimento sobre nós mesmos e das nossas capacidades, e que no processo criativo devemos ter a consciência de que por vezes temos de fazer escolhas, e que essas escolhas implicam descartar outras (Masschelein, 2008). O facto de termos essa consciência, de que podemos falhar, não deve ser associado ao fracasso. Falhar, no processo criativo, do meu ponto de vista, está associado à evolução, à experimentação, tornando-se um complemento da ação, associado também a quem corre riscos que não tem receio de ir por caminhos pouco convencionais (Neves-Pereira, 1998).

Se a criatividade é um potenciador e transformador de acontecimentos pensar que “nao sei desenhar”, “não sou criativo”, “não sou capaz”, leva o estudante a um posicionamento que deve ser evitado (Roeger & Kim, 2013), sendo inegável que profissionais capazes de dar resposta a problemas complexos com soluções revolucionárias e inovadoras tornam-se mais desejáveis pela sociedade (Lima, 2015). Se os estudantes tiverem esta percepção, poderei dizer que pode ajudar a gerar mais interesse pelas áreas artísticas, sentindo-se assim valorizados e facilitando que o insucesso escolar se veja reduzido (Roeger & Kim, 2013).



CAPÍTULO 4



4.1 - Educação “novas” formas de fazer?

“Quanto mais a educação é revigorada pela criatividade menos técnica, alienada, coerciva e passiva ela se torna, pois a sensibilidade artística e a emotividade tornam a formação cultural libertária, poética e aberta a manifestação do ato criativo marcado pela interdependência humana” (Habowski, 2018, p. 6).

Se até aqui falamos sobre criatividade, as formas como podemos entender a criatividade e as suas implicações no quotidiano dos estudantes, podemos acrescentar a essa valência os saberes que a educação pode trazer. Assim como a criatividade tem ajudado em processos educativos tornando-se num par epistemológico essencial para o entendimento das metodologias educativas e as “novas formas” de “saber” e “saber fazer”. Até que ponto no processo educativo o saber, visto como conhecimento, e o saber fazer, visto como o conhecimento em ação coexistem e se entrelaçam no processo educativo. Perceber se os estudantes, que estão prestes a fazer uma caminhada na direção de uma vida académica superior conseguem abstrair-se do facto de estarem às portas de realizarem o tão falado “*Exame Nacional*” (EN), que leva a um ponto onde os conhecimentos e as competências adquiridos são postos à prova questionando assim o fator desempenho/*performance*¹³ do estudante, como veremos posteriormente neste relatório, “expondo-se” (Masschelein, 2008), ao mesmo tempo que também são expostos quer o professor, quer a instituição educativa.

Pensar na educação simplesmente como forma de perpetuar conhecimentos parece-me limitador e castrador. Se na abordagem sobre criatividade, a ênfase era em processos transformadores, que desenvolviam discussão e incentivavam o estudante a irem mais além pela imaginação; não faz sentido pensar então a educação como um processo meramente de transmissão de conhecimentos.

“Para um ser humano, aprender consiste, em larga medida, em apropriar-se dos saberes e do saber-fazer existentes, por imitação,

¹³ <https://dictionary.cambridge.org/pt/translate/>

impregnação, ou interiorização gradual dos modos de fazer ou de pensar.” (Perrenoud, 1995, p. 83)

Entender a educação como um somatório e não como subtração ou divisão do conhecimento. Falar em educação, e sobretudo educação artística, pode levar-nos por diversos caminhos quanto desejarmos, pois como no ensino de arte não existe um resultado único para o mesmo desafio, logo a escolha de que percurso seguir é muito vasta. Como exemplo, posso referir, e revisitando a história, os ateliers onde eram transmitidos os conhecimentos necessários para que o indivíduo se pudesse tornar artista, também denominadas *guildas*¹⁴. Nestes ateliers o ensino não se limitava à área artística, mas sim a um conjunto de áreas, como vimos anteriormente no exemplo acima descrito, de *Leonardo da Vinci* (1452-1519). As metodologias educativas devem portanto ser promotora do desenvolvimento criativo, crítico, cívico, social cultural e ético (Banaji & Burn, 2007), tornando assim o processo criativo, não num conhecimento estanque e que é reproduzido de forma sistemática, mas sim numa sequência de estados que dão origem a algo, palpável ou não, e que advém de toda a carga histórica de cada interveniente, assim como da relação dos indivíduos uns com os outros e ao mesmo tempo com a sociedade.

Da Lei 46/86, de 14 de Outubro¹⁵, Lei de base do sistema educativo português, e que fala sobre o processo educativo português, no seu artigo 2, nº 1, diz-nos que **todos** os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República. Logo todo e qualquer indivíduo, independente da cor, raça, religião, condição social, género tem o direito a receber uma educação condigna. Contudo:

“Rancière sustenta que toda ordem social e all-inclusive, é dizer que em qualquer ordem todo o mundo tem um lugar, um papel e uma identidade particular. Contudo isto não quer dizer - e isto é fundamental - que todo o mundo está incluído da mesma forma na ordem social” (Biesta, 2016, p. 25)¹⁶.

¹⁴ <https://dicionario.priberam.org/guilda>

¹⁵ https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_print_articulado.php?tabela=leis&artigo_id=&nid=1744&nversao=&tabela=leis

¹⁶ Tradução própria.

Quando anteriormente falei da criatividade, já citando Habowski (2018), abordava a inclusão no processo criativo dos estudantes sem qualquer tipo de discriminação, aqui Biesta (2016) corrobora esse posicionamento de não ser discriminatório e excludente em relação aos estudantes, isto é, todos os estudantes têm o direito à educação independentemente de raça, credo, sexualidade, convicções políticas. Contudo, pela carga que cada estudante carrega, essa inclusão nos processos educativos poderá não ser realizada da mesma forma, em particular ao pensarmos no ensino de arte, pois cada pessoa terá um ponto de vista diferente, levando a interpretações distintas, mas que o sistema valida de forma diferente.

Então podemos ter presente que:

“... é necessário que cultivemos os “olhos interiores” dos alunos, ..., sempre atendendo a idade das crianças e do grau do desenvolvimento, pondo-o em contato com diversas questões como raça, gênero, etnia e individualidade.”¹⁷ (Vasconcelos, 2021, p. 146).

A preocupação pelo sistema educativo e a educação, não fica indiferente quer a políticas locais, nacionais e internacionais, o relatório de 2017 da OCDE sobre educação é um bom exemplo disso (Santillana, 2017). Investigadores por todo o mundo têm sentido uma necessidade de perceber como a educação, e mais propriamente dita a educação artística tem vindo a ser implementada ao longo dos tempos, investigadores como Herbert Reed (1893-1968), Marshall McLuhan (1911-1980), Elvira Leite (1936), Vygotsky (1896-1934), Piaget (1945-1975) por citar alguns deles, apresentam um avultado número de estudos e vivências que são referenciados, quando se fala de educação e de educação artística.

Falar de educação obriga a pensar em um elemento principal da mesma, os educadores/professores, um elo chave para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz (Neves-Pereira, 1998). O professor deve estar capacitado para estimular os estudantes para processo criativos diferenciados. Pode acontecer que o professor possa sentir uma necessidade de possuir mais ferramentas por forma a poder facilitar aos estudantes melhores condições de aprendizagem (Chiovatto, 2000). Essa necessidade

¹⁷ Tradução minha

de aperfeiçoamento, entende-se pelo desejo de proporcionar melhores ferramentas aos estudantes, fugindo assim de receitas pré-determinadas e sistemas formais repetitivos. Visto serem os professores aqueles que têm contacto directo com os estudantes, por consequência, são os que têm percepção das inquietações destes logo estão no meio da tempestade, sendo capazes de dar resposta a essas inquietações. Desenvolver processos educativos criativos contudo fundamentados pelos saberes do passado mas ajustados na contemporaneidade, e que esses processos sejam vivenciados é de vital importância (Malpasso, 2024).

No contexto educativo do meu estágio, a componente educativa disponibilizada aos estudantes foi muito diversificada e aqui aparece uma partilha de responsabilidades neste processo educativo/aprendizagem. Isto só é possível porque a escola tem uma componente de gestão bem organizada onde todos os intervenientes do processo educativo partilham as orientações do projeto educativo, havendo um envolvimento do pessoal docente, não docente e dos estudantes no geral.

O ensino artístico tem sofrido transformações ao longo das últimas décadas, sofrendo diversas influências de diferentes correntes do ensino artístico. Essas correntes de ensino que Vasconcelos (2021) identifica são: mimético-comportamental, pragmático-cognitivo, expressivo-psicanalítica e objeto-gestáltico que o autor analisa e diferencia relativamente às discussões sobre o desenho, às características do desenho, às semelhanças com as abordagens filosóficas e as limitações do processo, que podemos ver na tabela abaixo (Vasconcelos, 2021):

Correntes do ensino artístico	Mimético-comportamental	Pragmático-cognitiva	Expressivo-psicoanalítica	Objetivo-gestáltica
<i>Discursos</i>	Desenho deve ser a imitação da natureza.	O Desenho é um instrumento artístico que deve produzir efeito no público.	O Desenho é expresso como símbolo de emoções.	Desenho como todo autosuficiente, estruturado e integrado.
<i>Características do Ensino do Desenho</i>	Comportamento deve ser reproduzido. Regras.	Mediação entre conhecimento prévio, questões e problemas para uma reflexão. Isolamento dos vários símbolos.	Referencia desejos reprimidos, estimula um ambiente terapêutico.	Referente holístico, questão perceptual e aponta descobertas no processo.
<i>Semelhanças com as abordagens filosóficas</i>	Elementos da filosofia analítica e da observacional.	Elementos da filosofia expressiva e gráfica.	Elementos da filosofia expressiva.	Elementos da filosofia expressiva.
<i>Limitações</i>	Restringe o aprendizado à técnica.	Preocupação excessiva com resolução de problemas.	Pode levar a uma livre-expressão e esquece de outros fatores.	Autosuficiência pode resultar em individualismo

Tabela 1 - Características e Limitações - Correntes e Ênfases, retirada Vasconcelos (2015, p. 133)

A corrente mimético-comportamental resumidamente diz-nos que não temos espaço para a interpretação pessoal limitando o artista/professor/estudante, unicamente ao que é observado, tornando-se assim num mero copista. Enquanto que na corrente pragmático-cognitiva onde os processos artísticos estão inseridos em processos coletivos e individuais, e onde o que se cria tem em atenção o olhar do outro. Assim a corrente expressivo-psicanalítica recorre e reforça o sensível, o emocional. Finalmente a corrente objetivo-gestáltica, muito usada na Bauhaus, organiza todo o processo criativo e onde tudo tem o seu lugar e função.

Os professores devem então proporcionar aos estudantes momentos em que possam desenvolver a criatividade, e aqui podemos diferenciar duas abordagens: “ensinar criatividade” ou “ensinar para a criatividade” (Jeffrey & Craft, 2004). Ensinar criatividade pode ser entendido como a transmissão de conhecimentos teóricos que, por sua vez, vem acompanhado com um conjunto de procedimentos e onde esses procedimentos nos levam a um resultado. Enquanto que, o ensino para a criatividade é definido como formas de ensino que se destinam a desenvolver o próprio pensamento ou comportamento criativo dos jovens, levando os estudantes a questionarem, olhar de diferentes prismas para um determinado problema e, por consequência, resultar desse processo um conjunto diversificado de soluções. Essa distinção tem sido útil para destacar a importância do ensino para a criatividade.

Contrariando a possibilidade de ficarmos presos a uma forma de fazer, onde o professor é o transmissor e os estudantes os receptores, deve reforçar-se que os estudantes façam parte do processo ensino/aprendizagem, permitindo uma partilha do poder dentro da sala de aula com os estudantes. Se o professor tiver essa postura, de arriscar partilhar o poder que detém e que advém da sua função enquanto educador, estará a transferir responsabilidades, o que pode favorecer o crescimento e sobretudo uma maior participação dos estudantes:

“... nesse sentido, os desafios colocados ao professor são em maior quantidade e mais complexos, uma vez que não correspondem a ilusão do sucesso do ensino, mas a realidade dos problemas de aprendizagem” (Machado, 2020, pp. 91–92).

Cabe ao professor perceber quais são as inquietudes dos seus estudantes, não num sentido de controle, mas sim para poder ajudá-los e facilitar assim o processo de aprendizagem permitindo, por sua vez, estabelecer pontes entre os conhecimentos teóricos e os saberes práticos entrando assim no campo da pedagogia do saber e do fazer (S. Cruz et al., 2009). Podemos então entrar no campo do ensino para a criatividade, visando as formas de ensino que desenvolvam o pensamento ou comportamento criativo dos jovens, num ambiente em que as suas capacidades criativas são mais suscetíveis de serem desenvolvidas, e em que as capacidades criativas do professor também se encontram envolvidas no processo, como já tinha referido anteriormente (Jeffrey & Craft, 2004).

O professor não é encarado mais como uma entidade detentora do conhecimento absoluto, mas sim como um instigador, provocador dos sentidos, da curiosidade, facilitador do diálogo (Mendonça & Cosme, 2018), alguém que desenha e prioriza estratégias de ensino que envolvam os estudantes e a sua forma criativa para adaptar as estratégias educativas ao contexto socioeducativo (Jeffrey & Craft, 2004). Certamente, isto só é possível, quando o entorno assim permite, pois sabemos bem que para haver mudanças é necessário reunirem-se condições para que tal aconteça. Uma cedência de poder, um posicionamento de instigador/facilitador só será possível se for possível criar condições para que essa “liberdade” partilhada com os estudantes, tenha

boa receptividade, que ela seja entendida como um voto de confiança por parte do professor perante os seus estudantes, e corresponda também a mais responsabilidade de todos.

4.2 - Desenho da Unidade Didática

Se olharmos para alguns dos trabalhos da artista plástica Joana Vasconcelos, verificamos que ela tem usado de processos artesanais em algumas das suas obras, como por exemplo revestindo objetos com peças de crochet. Pensarmos que apresentar uma atividade aos estudantes, onde mais do que uma unidade curricular possam trabalhar conjuntamente, por exemplo desenho e oficina de artes, para desenvolverem um projeto que passe do seu desenho até a sua concretização física, pode favorecer o seu envolvimento.

A cerâmica poderá ajudar na concretização das ideias desenvolvidas pelos estudantes ao nível do desenho? Sabemos que a Cerâmica, se tem demonstrado, uma atividade que devido à matéria-prima utilizada, é facilitadora da experimentação. A plasticidade, a reutilização, o permitir fazer ajustes de última hora, são características que jogam a seu favor. Sabemos que os materiais cerâmicos apresentam uma versatilidade singular quando comparados com outros materiais, é essa versatilidade que joga a favor da cerâmica, permitindo haver uma simbiose quase perfeita entre a cerâmica e outras práticas artísticas (Aparo, 2010).

Sendo a cerâmica uma atividade criativa, que na sua maior parte é realizada manualmente, apesar da modernização existente, o processo básico de produção cerâmica é o mesmo; contudo há fatores que devemos ter sempre em consideração, quando queremos realizar um projeto cerâmico. O tipo de material/ferramentas que temos à nossa disposição, o tipo de argila que estamos a utilizar, não esquecendo assim as características plásticas e técnicas da mesma, como por exemplo: grau de contração na secagem ou na chacotagem. Esta última é muito importante quando estamos a pensar em objetos que possam ser utilizados, e que devem ser sobredimensionados por forma a que o objeto final tenha o tamanho que pretendemos e não um tamanho menor.

Salienta-se a importância de construir um saber e uma compreensão do material que temos, essencialmente para se poder realizar qualquer tarefa. tipo de objeto é facilitador no processo de criação, logo permite-nos materializar as nossas ideias. Esta relação de reconhecimento do material aplica-se maioritariamente às actividades artesanais como a cerâmica, a joalharia, a marcenaria, a lavores como os bordados, e o croché. Prova disso é o que nos fala Buescu (2011), quando utilizou o croché para demonstrar fisicamente que seria possível concretizar objetos tridimensionais da geometria hiperbólica recorrendo ao croché, e que de outra maneira não seria possível serem executados.

A colaboração entre unidades curriculares, pode ser uma mais valia para ambas as partes, mesmo quando as áreas de conhecimento são semelhantes, como o caso da cerâmica e do desenho, contudo seguem caminhos distintos, cada uma com as suas características e objetivos próprios.

Certamente se:

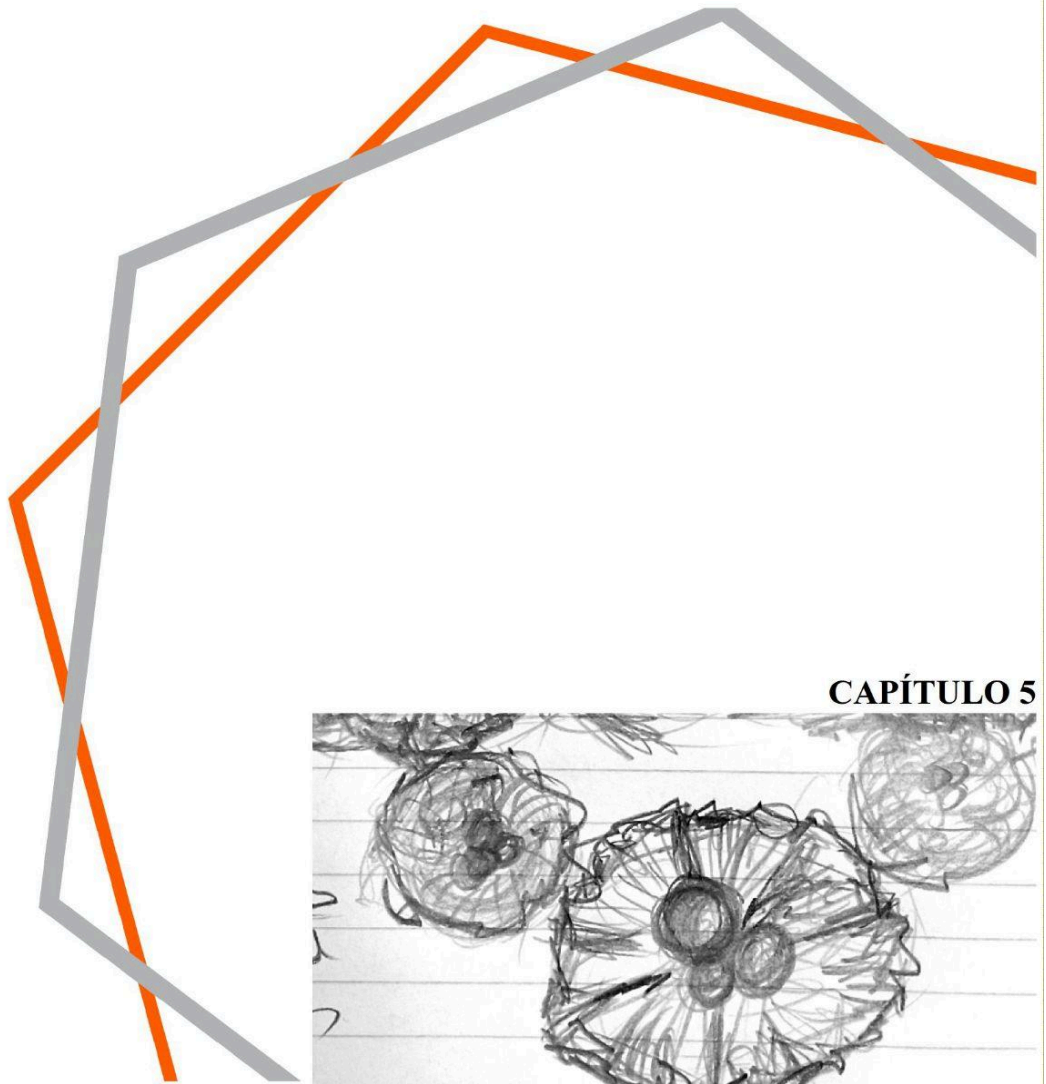
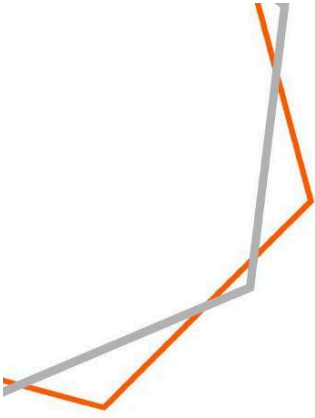
“A colaboração entre professores de artes, humanidades e ciências ajuda os alunos a investigar conceitos educacionais selecionados e a cultivar a sua criatividade. Quando os professores de artes, humanidades e ciências colaboram utilizando conteúdos de mais de uma disciplina, a aprendizagem pode ser muito mais significativa para os alunos. ... Este tipo de abordagem quebra fronteiras entre diferentes áreas, ao mesmo tempo que permite que professores de artes, humanidades e ciências trabalhem dentro de domínios individuais de familiaridade.” (Kim, 2018, p. 182).

Esta simbiose pode ser facilitadora para a experimentação, percepção de processos tanto criativos como de produção, que podem ser transversais a outras áreas e materiais. Encoraja os jovens a acreditar nas suas capacidades criativas, promovendo-as através do desenvolvimento das capacidades individuais como a curiosidade, sobretudo através da experimentação. Por consequência, se torna facilitador e promotor do desenvolvimento da criatividade, tendo oportunidades para

ser criativo, e por consequência, perceber que uma abordagem prática aliada a uma abordagem teórica é mais enriquecedora (Jeffrey & Craft, 2004).

Um processo educativo que, em vez de se impor, debate; que apresenta um conjunto de práticas que sejam apelativas e que sejam desejáveis, que se abre para o mundo, onde somos expostos demonstrando as fragilidades, torna-se um processo que oferece meios para experimentarmos e onde não somos postos sob vigilância, e nada é imposto, fazendo que o olhar crítico seja mobilizado, seduzido e posto em evidência, expondo-o (Masschelein, 2008) e evitando que o sistema educacional negligencie as potencialidades criativas dos estudantes, impedir que os processos educativos se tornem excessivamente tecnológicos limitando as capacidades lúdicas, imaginativas, desinteressadas e livres, em suma se seja de tal forma impositivo que não deixe espaço para um modelo cultural diversificado, amplo e expressivo (Habowski, 2018).

“... a educação insere os indivíduos em modos de fazer e ser e, por meio dela, desempenha um papel importante na continuidade da tradição e da cultura, tanto em relação a seus aspectos desejáveis quanto indesejáveis” (Biesta, 2012, p. 818).



CAPÍTULO 5

5.1 - Unidade Didática

Tendo em atenção o descrito anteriormente sobre criatividade, educação, desempenho e performance, a escolha quer da temática abordada, quer da turma onde propor a unidade didática, advém da observação realizada durante as aulas assistidas. Perceber que, para além dos estudantes serem confrontados com a escolha de uma profissão, terem de responder a um conjunto de propostas de actividades inerentes ao estudo das disciplinas em causa, apelando umas vezes a um sentido estético ora individual, ora colectivo tendo em vista o que se espera deles (resultados nos exames nacionais), devem responder a toda uma panóplia de exercícios que lhes permitirão ter um número maior de ferramentas neste processo criativo, assim como na instrução cultural e política (Biesta, 2012).

Toda esta pressão que pesa nos ombros dos estudantes do 12º, não os faz esquecer que são indivíduos com anseios, emoções, desafios, constrangimentos e portadoras de saberes, inquietações e individualidades. O uso de adornos pessoais, a meu entender, é uma forma de criarem identidades diferenciadoras no contexto escolar. O estar presente/ausente permitiu observar uma série de códigos onde consegui perceber que a forma como se vestem, se enfeitam denota uma posição/statement¹⁸ por eles adotada. Logo, pareceu-me pertinente utilizar essa questão, como pretexto para perceber até que ponto as individualidades criativas são mobilizadas na concepção de acessórios de moda, peças de joalharia, etc.

O uso de jóias e adereços teve inúmeros significados no passado, como por exemplo: status, poder, hierarquias, exploração, reivindicação, crítica inclusive eram tidas como obras de arte. Um bom exemplo disso é a vasta coleção de objetos de René Lalique, considerado um escultor de luz (Alvarez, 2016), e que podemos observar no museu da Fundação Calouste Gulbenkian em Lisboa. Também por isso é importante pensar o objeto para além da sua funcionalidade, fazer do objeto uma continuação do próprio corpo, perceber como se molda a este (Albuquerque, 2018): perceber como essa união é feita, como se molda o objeto ao corpo e vice versa.

¹⁸in <https://dictionary.cambridge.org/pt/translate/>

Claro que tudo isto, tentou ser realizado, não como algo imposto mas sim proposto. Tratando-se de uma turma do 12º ano, com estudantes que na sua maioria irão fazer exame nacional de Desenho A, a preocupação da maior parte dos docentes recai nesse sentido, isto é, poder dar ferramentas adequadas aos estudantes para estarem preparados para a realização dos mesmos exames. Isto só por si, já é uma grande falácia, porque por um lado temos um DL (*Decreto-Lei n.º 137/2012 | DR*, 2012) que dá autonomia para que o professor possa gerir os conteúdos que pretende abordar, por outro vem um mecanismo externo, fazer o controle do que é ensinado (Correia & Matos, 2001). No entanto, não deixa de ser importante que os estudantes reflitam e desenvolvam competências e capacidades que os ajudem a ultrapassar obstáculos no futuro; os estudantes percebem assim que o ato criativo deva ser compreendido, não como algo iluminado, mas sim como um processo sistémico, não esquecendo a influência do ambiente familiar, escolar, cultural e social em que historicamente nos encontramos (Carvalho & Marcondes, 2020).

Não digo com isto que, a principal intenção seja formatar os estudantes para realizarem de forma mecanizada o que lhes possa ser pedido, mas que a pressão para o exame pode inibir nos estudantes a curiosidade por uma maior experimentação sem terem de se preocupar com os resultados. Tentei não esquecer que os estudantes são indivíduos que carregam uma bagagem de conhecimentos e vivências como é relembrado na afirmação:

*“Conceber os seres humanos como entidades abrangentes e profundas, com pensamentos, anseios e sentimentos não é um processo automático. Pelo contrário, o mais fácil é ver o outro como um corpo, que pode ser utilizado para os nossos propósitos, ... Ver a alma nesse corpo, já por si é um feito.”*¹⁹ (Nussbaum, 2010, p. 139).

Tendo como pano de fundo o estudo da Figura Humana, para além de fazer parte do estudo da disciplina de Desenho A, esta também irá ser revisitada em Oficina de Artes/Cerâmica embora com outra perspectiva, e que serve de apoio para a realização do objetivo principal que é o trabalhar a relação entre o que é projetado e a

¹⁹ Tradução própria.

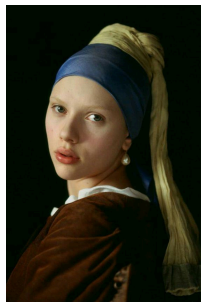
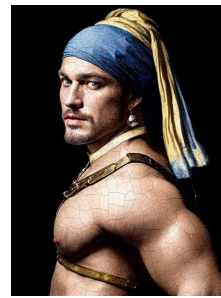
sua concretização. A planificação da unidade didática teve em conta as aprendizagens essenciais específicas, as características da turma, e a pertinência dos conteúdos; assim como os tempos para a realização da mesma e que estão em anexo (Anexo II).

A relação do corpo com o meio, os cânones pré-estabelecidos, as inquietações, as limitações, os constrangimentos advindos das nossas vivências, as frustrações no processo de projeção, entre outros aspectos foram levantados ou pretendia-se que fossem questionados, levando a ter um pensamento crítico sobre a obra produzida como se se tratasse de um jogo dialético das formas e criatividade (Leite & Malpique, 1986), assim como levar os estudantes a re-interpretar conceitos como o de “*Autoridade*” (Correia & Matos, 2001), que em vez de ser encarado como reflexo de poder, é visto ou associado ao sentido de autor.

Durante a apresentação da unidade didática na turma (em anexo III), houve diversos aspectos abordados, desde uma breve contextualização histórica, passando pela apresentação de alguns conceitos como o que é um cânone, o que é a ergonomia e para que serve, assim como a re-definição de significado da palavra autoridade, vista anteriormente, e onde se levantaram algumas questões como: i) Os cânones estabelecidos, e que ainda nos dias de hoje são estudados estão a acompanhar a evolução da sociedade?; ii) Será válido pensar na exploração do corpo quer feminino quer masculino como potenciador de objeto de arte?; iii) Poderia ter o mesmo impacto se por acaso houvesse inversão de papéis nas obras de arte seculares?

Havendo uma breve conversa nesta fase, os estudantes debateram algumas das questões levantadas, o que levou a que a apresentação fosse interativa e não meramente expositiva. Dando seguimento, passei a apresentar uma série de imagens, de uma obra artística conhecida e pela reação dos estudantes, percebi que o impacto é diferente quando olhamos o original e uma possível substituição.

A obra em questão é a “Rapariga com Brinco de Pérola” de Johannes Vermeer e que re-apresentei e vemos a seguir:

Original²⁰Scarlett Johansson²¹Ilustração²²Interpretação²³

As imagens foram apresentadas uma a uma, e devo referir que quando a terceira imagem (a da gatinha) apareceu a reação foi peculiar, visto que um número considerável de estudantes tem animais de estimação em casa; mais curioso foi a última onde houve uma troca de género, sendo um homem com brinco de pérola que levou a alguma discussão sobre os cânones pré-estabelecidos e quando estes são quebrados parece que, em alguns casos, o sentido da obra de arte pode perder-se. Parte desta forma de ver deve-se, sobretudo, à formação que fomos tendo ao longo dos tempos, aos estereótipos impostos.

Posto isto, os estudantes prosseguiram, numa primeira fase, e conforme a Ficha de trabalho/auto-avaliação fornecida (Anexo IV), para uma pesquisa sobre o tipo de objeto que gostariam de desenhar, para tal alguns recorreram à memória, outros utilizando as tecnologias disponíveis, assim como discussão entre eles, por forma a criarem um mundo, e onde esse mundo é um espaço onde todos temos as nossas inquietações, e precisamos apoiarmos mutuamente (Nussbaum, 2010). Apesar de não ter sido introduzido de forma formal o recurso às tecnologias como forma de auxílio ao processo educativo pareceu evidente atendendo aos dias em que vivemos. Contudo, pretende-se que a tecnologia não faça uso indevido da arte, isto é, que não utilize a arte como complemento de uma simples ilustração ou desenho, ou para mostrar de forma mais criativa um conceito (Pimentel, 2022).

Este processo, da utilização da tecnologia, vem contrariar aquela ideia de que o artista é um ser iluminado e que a criatividade surge por ação divina mas onde o criador discute, pesquisa, testa (Moreno, 2008, p. 125), logo e como sabemos que o

²⁰<https://www.mauritshuis.nl/pt/descobrir-a-colecao/descobrir-a-colecao/670-moca-com-brinco-de-perola/>

²¹<https://www.imdb.com/title/tt0335119/>

²²<https://www.pinterest.pt/pin/796855727817500568/>

²³<https://astrazero.com/product/pearl-earring-poster-print/>

processo criativo e uma sequência de acontecimentos, que podemos entender também como *performance*, o desenvolvimento dos projetos foi fluindo de forma gradual. Uma das características desta turma é como encaram o fator *tempo*, pois o tempo é gerido de forma muito diversificada por cada estudante, tempo de refletir, tempo de idealizar, tempo de questionamento, tempo de prova e experimentação de conceitos, tempo de partilha. Do resultado deste processo e gestão dos diferentes tempos, uma amálgama de ideias estava plasmada no suporte de desenho, e de que teriam de seleccionar qual de tantas soluções possíveis seria aquela que melhor representasse cada indivíduo na sua essência.

5.2 - 1ª Fase - Desenvolvimento do projeto

De seguida apresentam-se imagens²⁴ das diferentes fases do desenho dos objetos pretendidos pelos estudantes:



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4

²⁴ As imagens que se apresentam são da minha autoria e tiveram consentimento dos intervenientes para a reprodução no relatório.

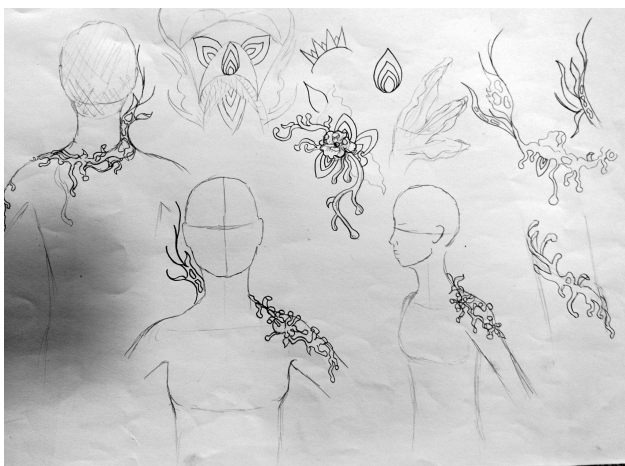


Fig. 5

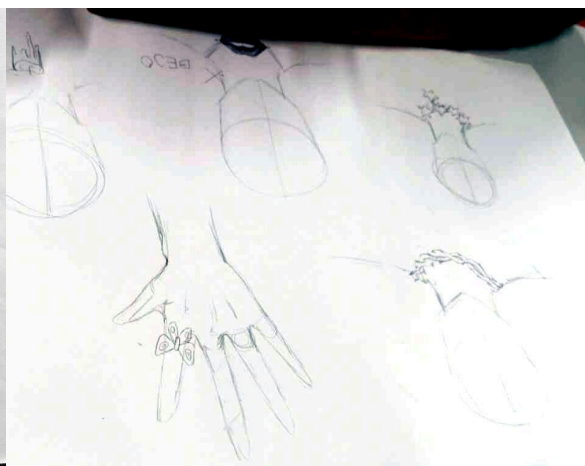


Fig. 6



Fig. 7

Da fig. 1 até a fig.7 podemos observar uma primeira abordagem dos estudantes à atividade proposta.

Nestes exemplos os estudantes, para além da preocupação de conceber o objeto e pensar como seria utilizado, tiveram a curiosidade de fazer estudos de como seria visto de diferentes perspetivas, denota-se uma preocupação com questões técnicas e de funcionalidade e da sua interação com o corpo.

Da primeira abordagem feita pelos estudantes, podemos observar uma infinidade de objetos, alguns dos objetos projetados, tocam-se pela forma de serem utilizados; outros objetos, pelos conceitos que fundamentam a escolha realizada e outros simplesmente recorreram ao imaginário, a partir do que lhes é familiar. Alguns estudantes preocuparam-se ou tiveram em consideração o facto de saberem que os objetos desenhados iriam ser materializados.

Com certeza que se os estudantes tivessem um tempo ilimitado, poderiam fazer várias experiências até mesmo criar um protótipo do objeto antes de partir para a sua realização, muitos dos resultados aqui apresentados até agora seriam muito diferentes. Mas ao propor este exercício, sem descuidar o encadeamento dos conhecimentos que os estudantes iriam ter, as preocupações foram: i) Tentar criar um momento de descontração, pelo facto de serem estudantes que enfrentam exames nacionais, e toda a tensão que deste facto advém; ii) Fazer os estudantes pensar sobre os diferentes desafios propostos e que os olhem para eles desde diferentes perspectivas; iii) Não ficarem limitados a uma única abordagem e terem algum tempo de experimentação sem com isso descuidar o objetivo final; iv) Que o pensamento crítico sobre os desafios propostos não se limitasse a cumprir com itens enumerados num enunciado e que não encarassem o desenho simplesmente como o que é, mas levar ao estudante a potenciar a sua aplicação e expandi-la.

Depois desta fase de estudos, pesquisa e experimentação, passou-se então à realização do desenho do objeto final e que apresento de seguida alguns dos exemplos realizados pelos estudantes:



Fig. 8

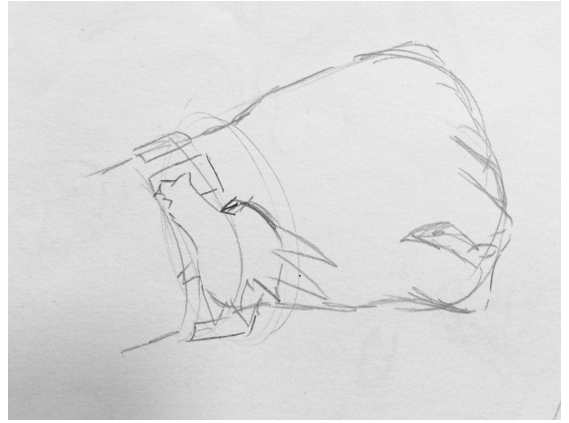


Fig. 9

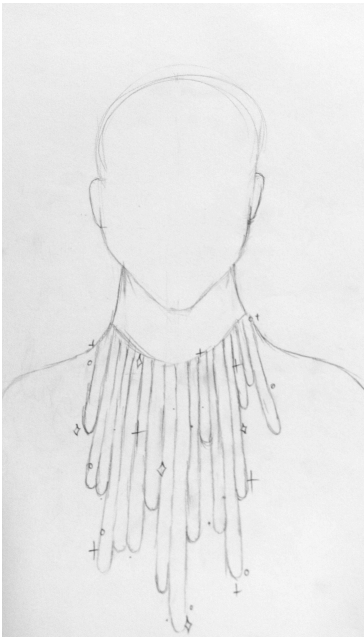


Fig. 10

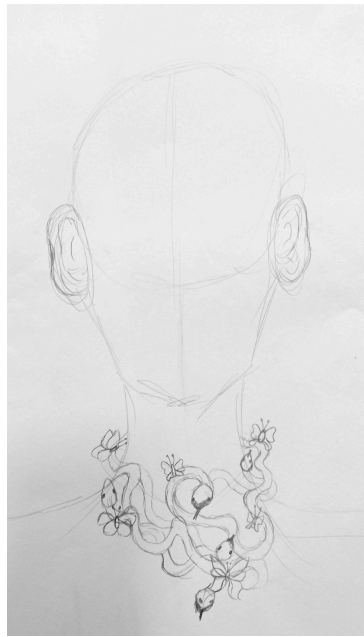


Fig. 11

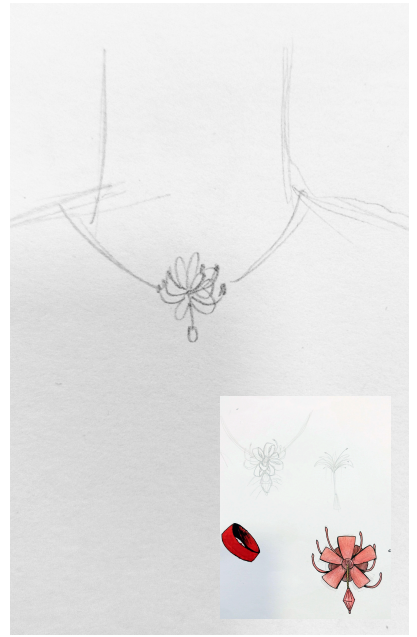


Fig. 12



Fig. 13

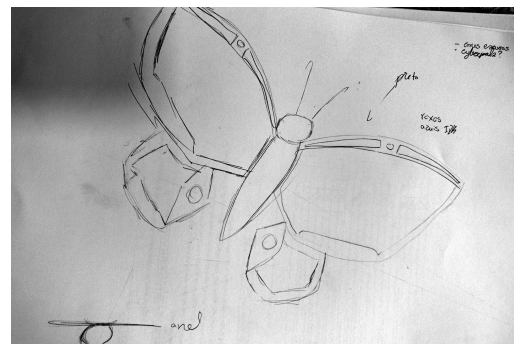


Fig. 14



fig. 15



Fig. 16

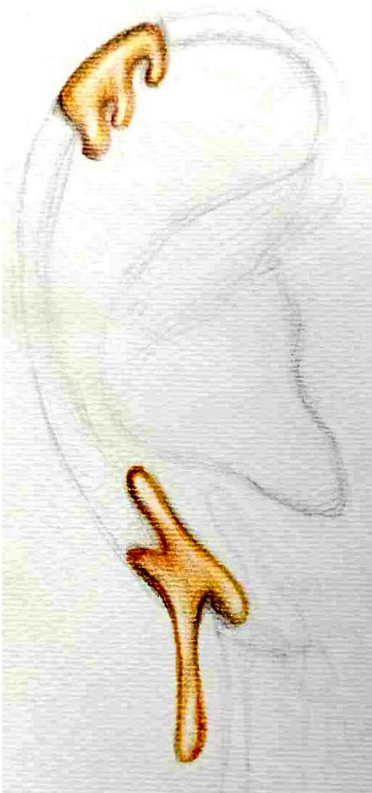


Fig. 17

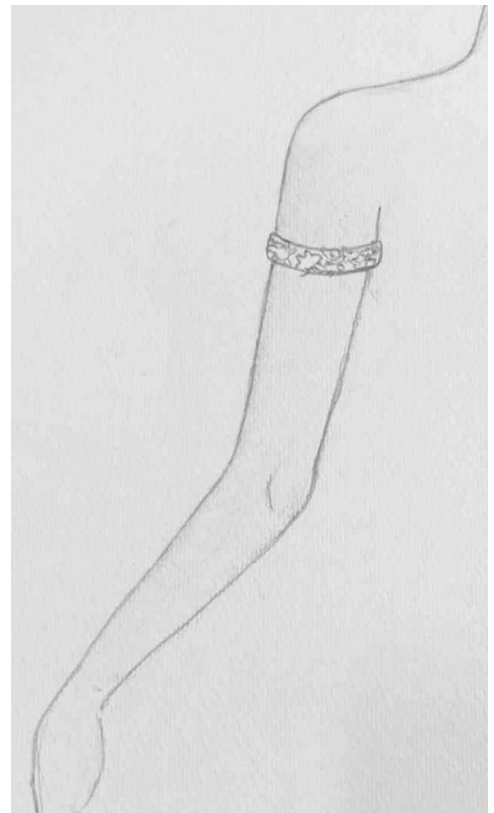


Fig. 18

Da fig. 8 até à fig. 18, podemos observar alguns dos desenhos finais que os estudantes executarão na segunda fase da unidade didática.

5.3 - 2ª Fase - Modelagem do objeto

Já que a Unidade Didática tinha como objetivo, trabalhar com a disciplina de Oficina de Artes/Cerâmica a disciplina de Desenho. Nesse sentido, a escolha do material a utilizar também teve de ser decidido, isto porque as pastas cerâmicas com que estudantes e professores tinham vindo a desenvolver os trabalhos até à data não se enquadravam com a leveza que os projetos deveriam ter. É claro que se o desconforto fosse um dos conceitos ou temas dentro dos projetos, esse problema não seria obstáculo, mas para facilitar a utilização dos mesmos foi proposto o trabalho com uma pasta de porcelana que na sua composição tinha celulose, isto confere uma leveza à peça realizada. Chamou-se ainda a atenção para os graus de contração, quer na secagem antes de cozedura, quer a contração durante a chacotagem pois influencia o resultado final de alguns dos projetos, isto estava devidamente explicado na ficha técnica do produto (Anexo V) .

O processo de trabalho era semelhante ao desenvolvido pelos estudantes até aqui durante as aulas de cerâmica, logo o conhecimento sobre metodologia de trabalho não seria problema. O único desafio com o qual contavam era rever a funcionalidade, perceber a forma de como a peça de joalharia iria funcionar, podendo levar ao seu redimensionamento, por forma a ficar com o tamanho desejado e que fosse ao encontro do objeto desenhado previamente.

Podemos ver alguns exemplos do processo de Modelagem das peças desenhadas pelos estudantes:



Fig. 19



Fig. 20

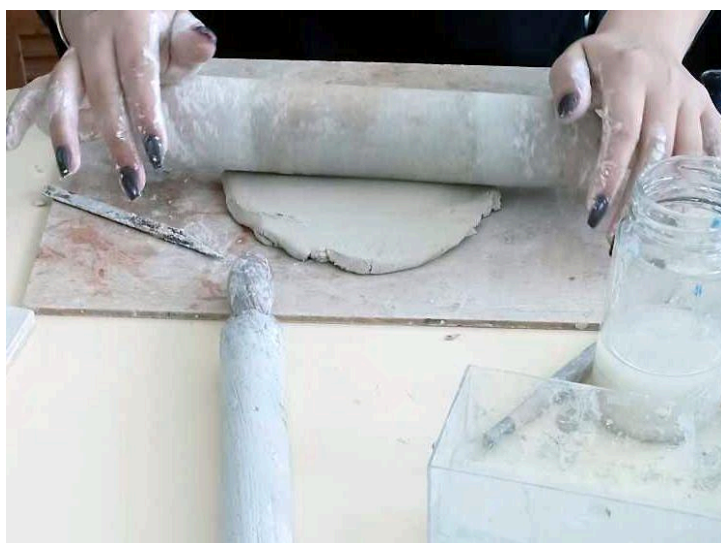


Fig. 21



Fig. 22

Da fig. 19 à fig. 22 podemos observar uma primeira fase onde os estudantes se familiarizam com o material que daria vida às peças por eles idealizadas.



Fig. 23



Fig. 24



Fig. 25



Fig. 26

Da fig. 23 à fig. 24 podemos ver alguns projetos ganharem a forma do objeto final, indo ao encontro dos objetos desenhados previamente.

Algumas peças tiveram de ser repensadas, outras refeitas; ou porque em alguns casos não calcularam corretamente a dimensão da peça tendo em conta o grau de contracção do material quer na secagem, quer na sua cozedura; ou porque as peças partiram no processo de chacotagem. O facto de alguns dos estudantes terem de refazer o projeto no que estavam a trabalhar, teve como vantagem de permitir que algumas falhas detectadas na primeira tentativa pudessem ser corrigidas. Como o material com que os estudantes estavam a trabalhar era diferente do que já conheciam como foi referido, a prática facilitou ajustar mais fielmente às formas do objeto.

Após a chacotagem, procedeu-se ao acabamento da peça recorrendo a tintas e vidrados que estavam disponíveis para o efeito, os quais já tinham tido informação de como proceder na sua utilização, e de que seguidamente apresento registo dessa parte do processo de de acabamento/decoração da peça:



Fig. 27



Fig. 28

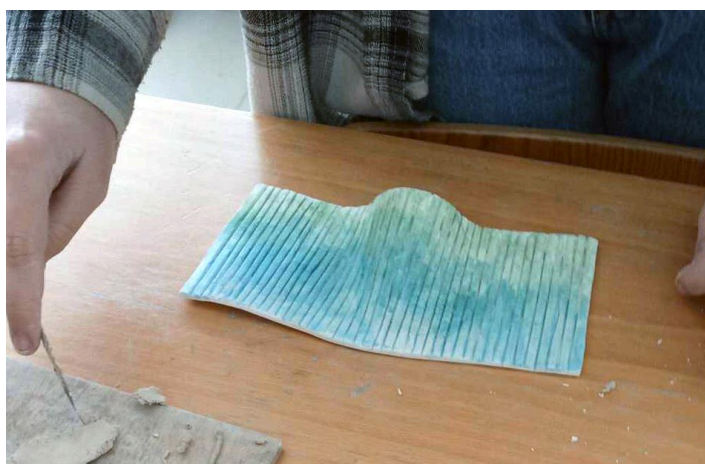


Fig. 29

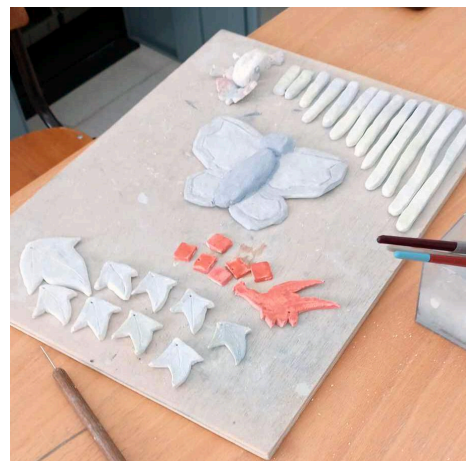


Fig. 30

Da fig. 27 até a fig. 30 podemos ver o processo de acabamento/pintura das peças de joalheria previamente chacotadas e prontas para a fase de conclusão.

Depois da finalização da peça, isto é, de terem aplicado os vidrados por eles escolhidos, e que melhor se adequassem aos projetos, só poderíamos esperar e ver os resultados obtidos no processo de cozedura/queima da peça na temperatura indicada pelos fabricantes dos pigmentos e vidrados. Todo este processo só foi possível porque já tinha havido um conhecimento prévio do material e procedimentos envolvidos por parte dos estudantes e que aqui não foi referido.

5.4 - Resultado final

Depois deste processo foi combinada a montagem das peças com os estudantes de forma a que estas pudessem ter o aspecto por eles idealizado e que podemos ver em alguns exemplo:



Fig. 31



Fig. 32

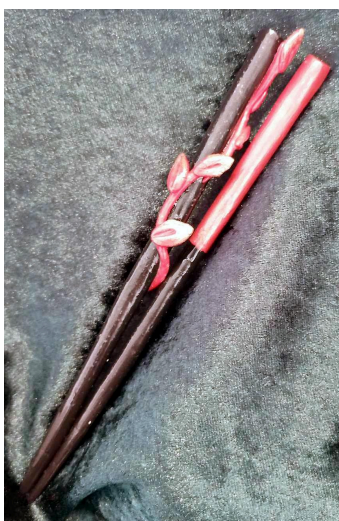


Fig. 33



Fig. 34

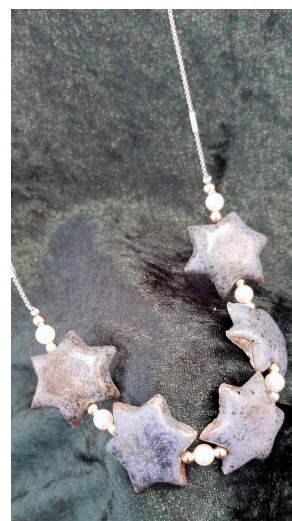


Fig. 35



Fig. 36



Fig. 37

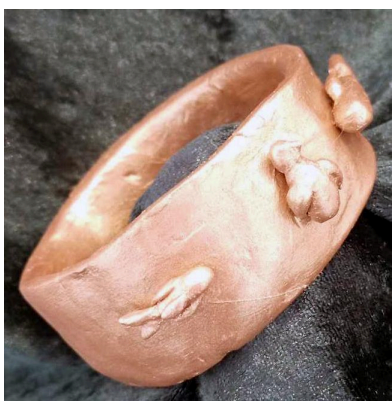


Fig. 38



Fig. 39

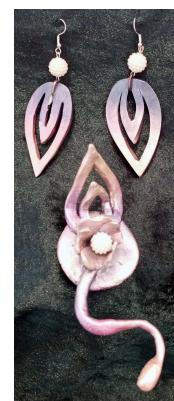


Fig. 40

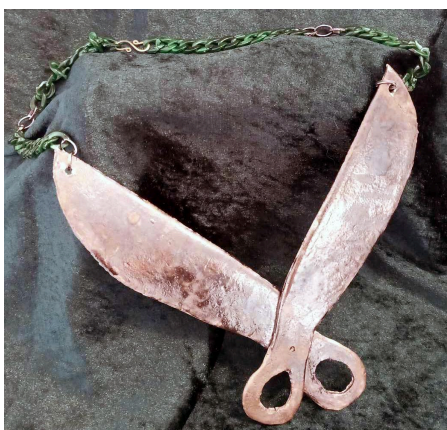


Fig. 41

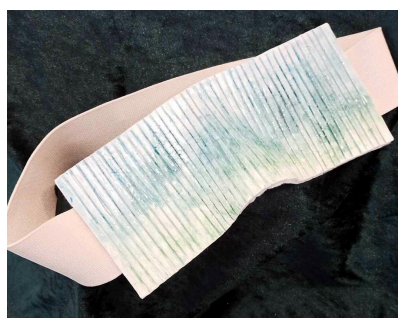


Fig. 42



Fig. 43

Da fig. 31 à fig. 43, podemos ver os trabalhos concluídos dos estudantes, que na maioria se aproximava muito da ideia inicial projetada.

As imagens acima apresentadas demonstram como o pensamento artístico assenta em processos educativos diversificados, valorizando a experiência de cada estudante. Conseguimos observar a originalidade em algumas abordagens perante a temática proposta, assim como a capacidade de resolver obstáculos no processo de transição da ideia concebida inicialmente e que foi registrada em suporte bidimensional, o papel. Permite ainda observar como se pode passar dessa abordagem onde a arte é uma instância do espaço imaginativo (Pimentel, 2022), para um espaço onde a concretização tridimensional da ideia passa pelos processos manuais e artesanais, tornando-se assim o artista em artífice.

5.5 - Discussão dos Projetos

Para este ponto foi realizado um momento de reflexão em que se relembrou o que era proposto para a realização da unidade didática e se apresentaram alguns exemplos das fases de execução da mesma (desenho, realização da peça e acabamento, ver Anexo VI) . Os estudantes foram questionados sobre os conceitos que serviram de base aos estudos apresentados, os constrangimentos detectados, os desafios pessoais que tiveram e as dificuldades encontradas em todo o processo.

Na primeira parte, o desenho da peça de joalheria consoante o tema/conceito escolhido por cada estudante. Em alguns casos os estudantes referiram que recorreram ao imaginário individual, em outras situações fizeram uso da internet para pesquisar e terem algumas referências do que gostariam de desenvolver. Foi referido que o trabalho final poderia ter ficado com uma qualidade maior. Os desenhos apresentados, em alguns casos, ainda eram confusos e pouco explícitos.

Na segunda parte, a realização da peça em pasta de porcelana, como os estudantes já tinham realizado outros objetos em cerâmica previamente o maior obstáculo foi o manuseamento do material numa fase inicial já que era diferente, mas ao fim de pouco tempo de manuseamento, os estudantes, repararam que não existiam grandes diferenças no manuseamento em relação à matéria-prima trabalhada previamente. Alguns tiveram dificuldades no momento de escalar o objeto atendendo

ao facto da contração da peça, quer na secagem quer na primeira queima ou na queima de acabamento.

Alguns dos estudantes, manifestaram satisfação pelo facto de poderem ter realizado um projeto com concretização, onde idealizaram uma peça que foi depois construída noutro material quase fielmente ao que estava desenhado, pois nunca tal tinha acontecido. Foi questionado se o tempo proposto foi suficiente para a realização da atividade, ao que alguns disseram que sim, outros que gostariam de ter tido algum tempo mais para poderem experimentar possibilidades. Da discussão com os estudantes, pareceu-me que foi bem aceite o facto de haver articulação entre disciplinas, e pelo exposto, seria até positivo que houvesse mais experiências deste género.

Aproveitando o facto de estarmos a discutir sobre os desafios, constrangimentos e dificuldades, apresentei a minha surpresa de só ter recebido 10 (dez) fichas de trabalho com a auto-avaliação, quando a turma está constituída por 21 (vinte e um) estudantes²⁵, e dessas dez autoavaliações só três responderam a um dos pontos solicitados e que tratava do conceito que impulsionou o desenho e concepção da peça realizada por eles.

Desta análise posso referir que alguns dos estudantes auto-avaliaram-se de forma consciente, outros estudantes sobrevalorizam o trabalho realizado e outros que foram excessivamente críticos e auto-avaliaram-se de forma inferiorizada, obviamente que é o ponto de vista dos estudantes perante o que lhes foi proposto. Conhecendo as capacidades que os integrantes desta turma têm, os resultados obtidos, do meu ponto de vista ficaram aquém do expectável. O facto de pedir que o próprio estudante faça uma auto-avaliação, permite ao estudante poder refletir sobre o seu envolvimento na atividade proposta, ter a percepção dos desafios que surgem no decorrer da atividade proposta, que tenha um posicionamento crítico face a todo o processo de desenvolvimento e concretização do projeto.

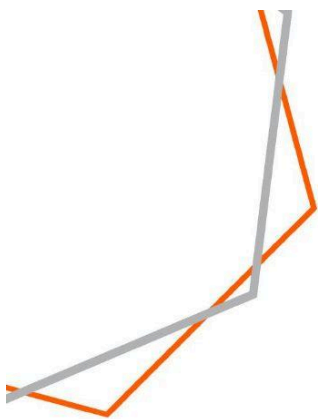
Para fazer uma avaliação dos projetos que os estudantes desenvolveram no decorrer da unidade educativa, para além da minha apreciação, tive o apoio dos professores intervenientes das respectivas disciplinas envolvidas, poderia perceber,

²⁵ Um integrante tem necessidades educativas diferenciadas e lhe foi proposto a realização de uma atividade que realizou muito satisfatoriamente.

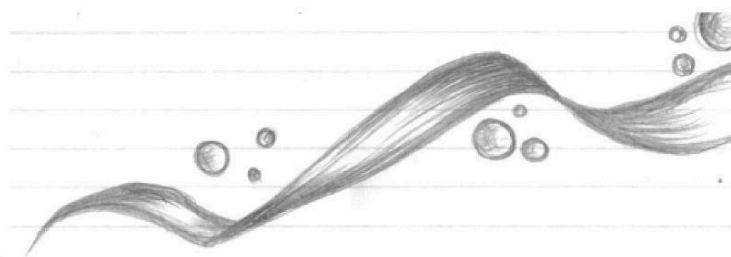
desta maneira, se estaria a ser muito exigente face aos trabalhos apresentados. Para além dos critérios que estavam definidos nas disciplinas, questões quanto à qualidade dos trabalhos, a implicação dos estudantes no desenvolvimento dos projetos, a forma como defendiam as ideias que fundamentam os trabalhos e se a experiência permitiu de alguma forma uma visão diferenciada do que pode acontecer quando se trabalha paralelamente um projeto em diferentes frentes.

Outro fator de reflexão, é o tempo. O tempo que foi previsto para a execução da unidade educativa proposta, em alguns casos, demonstrando-se insuficiente. Apesar da programação ter sido apresentada com os tempos destinados a cada fase (como pode ser consultado nos Anexo III e VII), questões como: i) as interrupções das atividades letivas para avaliações (a escola funciona em regime semestral), ii) visitas de estudo programadas, levou a uma paragem na realização da primeira fase do projeto (desenho) e na segunda fase (modelagem do objeto). Estas paragens no trabalho dos projetos, fizeram com que os estudantes perdessem o ritmo de trabalho, e por consequência a concretização dos mesmos dentro do tempo estabelecido se viu afectada. É normal que situações como estas aconteçam, pois não temos os mesmos ritmos de trabalho, a gestão que fazemos do tempo também é diferente, e o calendário escolar sofre por vezes alterações inesperadas, que no funcionamento normal levaria a uma revisão do cronograma das atividades educativas.

A atividade desenvolvida com os estudantes, só foi possível, por não ser uma atividade inerte, mas sim uma atividade proposta onde foi possível interagir percebendo os desafios e necessidades e poder interceder, sem imposições, de modo a garantir um equilíbrio, criando assim uma ponte entre o proposto, o desenvolvido e o atingido (Chiovatto, 2000).



CONSIDERAÇÕES FINAIS



Um dos propósitos do meu relatório era entender como diversos fatores podem influenciar o desenvolvimento criativo de estudantes no final de linha no percurso acadêmico obrigatório, estudantes do 12º ano. Tendo em consideração a instituição onde o meu estágio decorreu, não poderia referir-me a esta instituição como castradora embora exerça a sua influência reguladora.

Ter a percepção que no processo educativo, questões como o desempenho associado aos resultados, é de vital importância para alguns estudantes, tendo em conta o que lhes é pedido e as suas aspirações. Negligenciando a possibilidade de exploração, de descoberta, de partilha, de troca de ideias e de encontrar uma forma de poder dar voz às suas inquietudes.

Observar a forma como cada um dos estudantes, com toda a experiência que carregam consigo, movimentam saberes e conhecimentos, como se apropriam deles de maneira a conseguirem transmitir as ideias, os anseios, as frustrações inerentes ao ato criativo. Perceber como argumentam sobre um projeto, onde as opiniões diferem de estudante para estudante, oferecendo assim ao professor tantas interpretações possíveis e diversificadas, o que pode dificultar a função de ser professor (Chiovatto, 2000), mas que por outro lado torna apelativo perceber essa diversidade e onde criar é também compreender, raciocinar, questionar, estruturar e por fim dar significado (Carvalho & Marcondes, 2020). Tomar consciência de que o ato criativo é sinónimo de singularidade e complexidade, logo:

“... a própria definição de identidade parece ser colocada em causa pela divulgação ininterrupta de objetos que oprimem a individualidade em busca da massificação, da estatização descaracterizadora” (Valqueresma & Coimbra, 2022, p. 404).

Este processo levou-me a pensar no que é ser professor, o que implica o ato de educar, o que pode desencadear nos estudantes, o que pode constranger e como o ato educativo pode contribuir, de alguma forma, para a emancipação de cada um de nós (Ruitenberg, 2011). Perceber as diferentes realidades que coexistem numa sala de aula assim como as mesmas são geridas pelos estudantes, pelos estudantes e professor, e mesmo entre professores. Ter a consciência de que:

“... a prática pedagógica do educador com objetivo libertador não é o único elemento do processo de educação, quer dizer que ela, ainda assim, assume importância central: exige respeito a realidade do educando, pois um ensino que não considera a realidade do outro torna-se opressor e prejudicial a construção do indivíduo enquanto ser humano e ser social” (Araújo, 2009, p. 6).

No processo educativo a utilização de diversas ferramentas, por parte do professor, e que potenciam no estudante um desenvolvimento artístico diferenciado, faz com que o professor não seja visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas sim como um instigador e provocador perante os seus estudantes para que não fiquem indiferentes face a um conjunto de conhecimentos, metodologias e processos criativos que podem ser mobilizados na realização de uma peça criativa, além do que os estudantes não devem ignorar que ao estarem na escola estão, estão lá para aprender (Perrenoud, 1995).

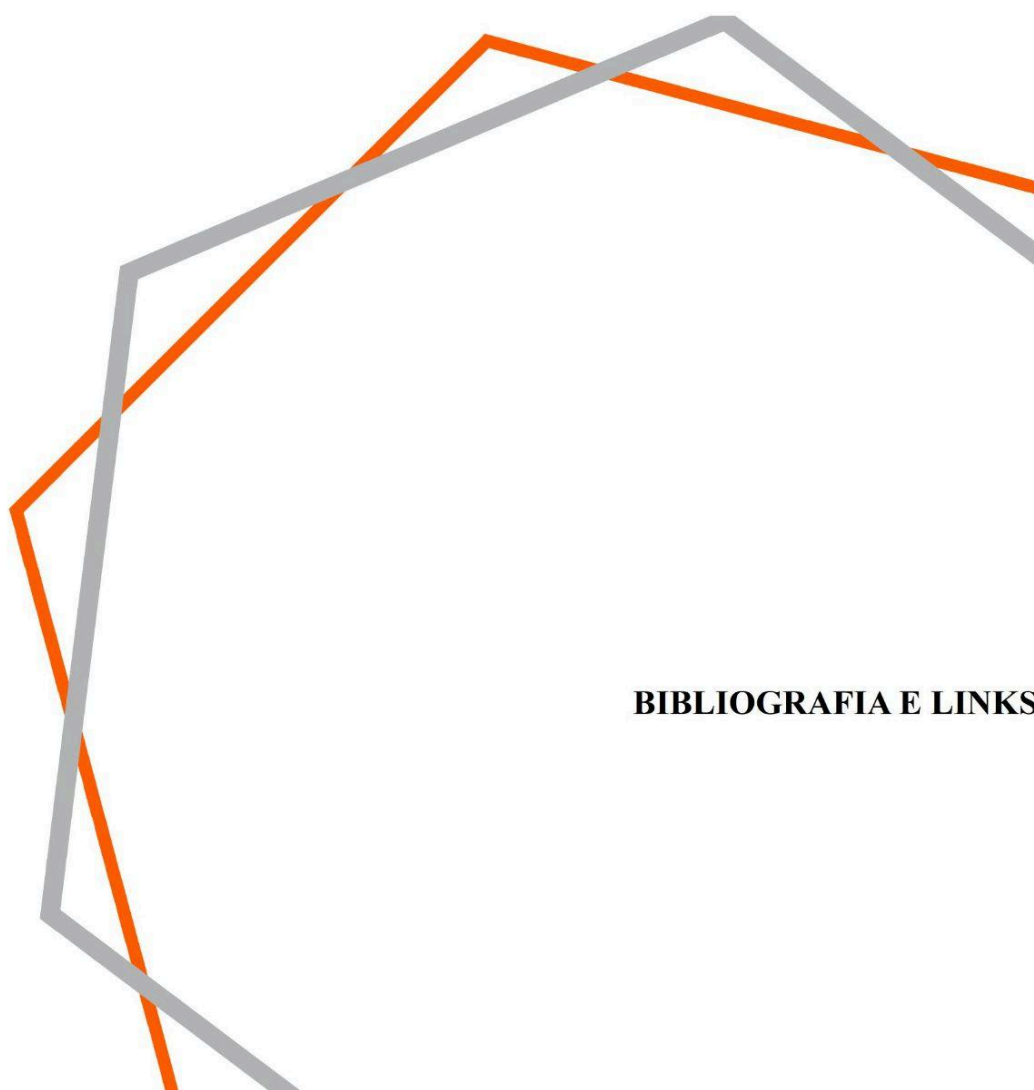
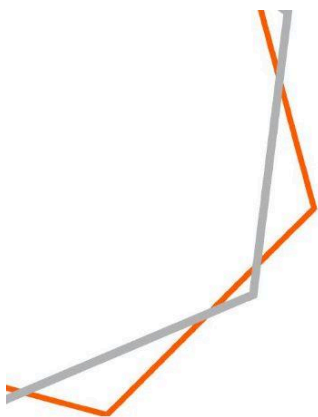
Os processos educativos, os discursos artísticos que são discutidos dentro da sala de aula, levam-nos a perceber como os conhecimentos são apropriados pelos estudantes e ao mesmo tempo transformados, provocando e desafiando a compreensão de habilidade e técnica, questionando a ideia do artista e do objeto de arte, encorajam-nos a pensar sobre quem somos, como nossas identidades são formadas e sobre nossas relações com os outros. A aprendizagem apresentou-se como um processo de significação, torna-se assim numa atividade consciente guiada por intenções e reflexões, onde o ato performativo é traduzido pelas tensões surgidas das ações, das expressões, das experiências individuais e partilhadas com a coletividade, pelas sensações pessoais e comunitárias assim como os aspectos visuais, sonoros e tácteis (Pimentel, 2022).

Não só os estudantes foram confrontados com inúmeros desafios neste processos, eu próprio percebi que o sistema educativo não pode ser visto como algo estanque, inflexível, e unilateral. Estamos perante uma escola em constante modificação, e por consequência as metodologias aplicadas também se modificam por forma a ir ao encontro dos desafios constantes (Perrenoud, 1995).

Na escola todos somos atores com papéis bem definidos; mas com a liberdade que possamos ter devemos ser capazes de conduzir os estudantes; neste ato performativo do que é educar, de maneira eficiente e eficaz para que consigam ter sucesso e estejam capacitados quando entrarem na vida adulta com tudo o que com essa vida adulta comporta, sem esquecer que

“os alunos não podem existir, individual e colectivamente, senão praticando a sua maneira o ofício de aluno, adoptando táticas defensivas, jogando com regras, enganando uma instituição e os adultos que têm do seu lado o saber e a lei, os meios e a instituição” (Perrenoud, 1995, p. 228).

Para finalizar devo referir que toda esta experiência de mestrado, do próprio estágio, que me trouxe de volta à academia, após alguns anos afastado, levando-me a ter contacto com os desafios educativos e criativos que os estudantes têm de ultrapassar, assim como as preocupações relativas ao seu próprio desempenho, que podem tornar-se num fator decisivo do seu futuro. Levou-me também a entender que estamos numa estrada, onde o percurso realizado é contínuo, sinuoso, em constante evolução e que está cheio de possibilidades e oportunidades.



BIBLIOGRAFIA E LINKS

- Albuquerque, I. R. de. (2018). *Repositório da Universidade de Lisboa: Escultura para o corpo: Maria José Oliveira*. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/38152>
- Alvarez, T. M. (2016). *René Lalique, el escultor de luz*.
- André, C. M. (2017). O QUE PODE A PERFORMANCE NA ESCOLA? *Cadernos CEDES*, 37, 83–106. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017168671>
- Aparo, E. (2010). *A cultura cerâmica no design da joalheria portuguesa* [doctoralThesis, Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/handle/10773/3688>
- Araújo, F. (2009). *SOCIOLOGIA E CRITICIDADE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO DE SENSO CRÍTICO NA ESCOLA BÁSICA | Fernando Araújo—Academia.edu*.
https://www.academia.edu/6347836/SOCIOLOGIA_E_CRITICIDADE_UM_ESTUDO_DE_CASO_SOBRE_A_FORMA%C3%87%C3%83O_DE_SENDO_CR%C3%8DTICO_NA_ESCOLA_B%C3%81SICA?email_work_card=title
- Atkinson, D. (2007). What is Art in Education? New Narratives of Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 39(2), 108–117.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00229.x>
- Banaji, S. (2022). Why We Should Take a Second Look at the Politics of Creativity: The Dangers of a Celebratory Mode. Em D. Henriksen & P. Mishra (Eds.), *Creative Provocations: Speculations on the Future of Creativity, Technology & Learning* (pp. 159–173). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-14549-0_11
- Banaji, S., & Burn, A. (2007). Creativity through a rhetorical lens: Implications for schooling, literacy and media education. *Literacy*, 41(2), 62–70.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2007.00459.x>
- Banaji, S., Burn, A., & Buckingham, D. (2006, dezembro). *Rhetorics of creativity: A review of the literature* [Monograph]. Centre for the Study of Children, Youth and Media, Institute of Education, University of London.
<http://www.creative-partnerships.com/literaturereviews>

- Biesta, G. (2012). Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 808–825. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009>
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: De la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 20, 21–34.
- Biesta, G. (2019). *What If? Art Education beyond Expression and Creativity* (pp. 1–10).
- Buescu, J. (2011). *Casamentos e outros desencontros*.
<https://bibliografia.bnportugal.gov.pt/bnp/bnp.exe/registo?1815034>
- Carvalho, U. P. de, & Marcondes, C. I. (2020). POR UMA EDUCAÇÃO CRIATIVA: A ESCOLA COMO AMBIENTE FAVORÁVEL À CRIATIVIDADE. *A educação enquanto fenômeno social: política, economia, ciência e cultura* 4, 171.
- Chiovatto, M. (2000). *O professor mediador—M Chiovatto—Artes na escola*, *Boletim*, 2000—[Fvcb.com.br](http://fvcb.com.br).
https://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_O-Professor-Mediador.pdf
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Asa.
- Cosme, A. (2017). *Escolas e professores no séc. XXI: Exigências, desafios, compromissos e respostas*. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO03>
- Cruz, L. S., Perrotta, I. V., & Beltrão, A. L. F. (2023). O passado na criatividade: O património como recurso da criação. *PragMATIZES - Revista Latino-Americana de Estudos Em Cultura*, 13(25), 646.
- Cruz, S., Inforsato, E., & Stefanini, M. (2009). Formação de professores à luz de Meirieu: Interação reflexiva sobre a prática educativa. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, 25(2), Artigo 2. <https://doi.org/10.21573/vol25n22009.37410>
- Cunha, F. P. da. (2017). *PERFORMANCES CULTURAIS E-ARTE/EDUCATIVAS PARA QUESTIONAMENTOS CULTURAIS E HISTÓRICOS*.
Decreto-Lei n.º 137/2012 | DR. (2012).

- <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>
- Eisner, E. E. (2008). *O que Pode a Educação Aprender das Artes sobre a Prática da Educação?* <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.htm>
- Frigola, D. R. I. (2002). *Cerâmica—Dolors Ros I Frigola—Editorial Estampa Lda.*
<https://www.fnac.pt/Ceramica-Dolors-Ros-I-Frigola/a115114>
- Garrett, A. (2021). *Viagens na Minha Terra*. Nova Alexandria.
- Grandini, P. (2019). Criatividade: Caminhos, Desvios e Retomada. *Investigação Científica nas Ciências Humanas.*
https://www.academia.edu/83349391/Criatividade_Caminhos_Desvios_e_Retomada
- Habowski, A. C. R. I. S. T. I. A. N. O. (2018). O ÓCIO CRIATIVO E A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI.
https://www.academia.edu/39840350/O_%C3%93CIO_CRIATIVO_E_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_PARA_O_S%C3%89CULO_XXI
- Icle, G. (2010). Para apresentar a Performance à Educação. *Educação & Realidade*, 35(2), Artigo 2. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15861>
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). *Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships.* <https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>
- Kim, H. (2018). An analysis of creative effect on interdisciplinary practices in art education. *International Journal of Education Through Art*, 14(2), 179–196.
https://doi.org/10.1386/eta.14.2.179_1
- Lawall, C. (2024). ARTE PARA QUÊ? : UMA PROPOSTA DE ENSINO DA ARTE A PARTIR DO MOVIMENTO DE VANGUARDA DADAÍSMO. *Revista da FUNDARTE*, 58(58), Artigo 58. <https://doi.org/10.19179/rdf.v58i58.1292>
- Leite, E., & Malpique, M. (1986). *Espaços de criatividade: A criança que fomos, a criança que somos... através da expressão plástica.* Afrontamento.
- Lima, J. (2015). Criatividade como ferramenta de ensino. *Ei! Ensino inovativo*, 2.
<https://periodicos.fgv.br/ei/article/view/57901>
- Machado, E. A. (2020). *Sentidos da escola, sentidos da avaliação / Eusébio André Machado.*

- 1ª ed. - Lisboa: Lisbon International Press, 2020. - 111, [3] p. ; 22 cm. - ISBN 978-989-52-7615-8.

<https://bibliografia.bnportugal.gov.pt/bnp/bnp.exe/registo?2049048&cl=en>

Malpasso, A. (2024). CORPO EM PERFORMANCE TRANSDISCIPLINAR:

MANIFESTANDO SABERES ANCESTRAIS. *Revista da FUNDARTE*, 58(58), Artigo 58. <https://doi.org/10.19179/rdf.v58i58.1347>

Martínez Chairez, G. I., Guevara Araiza, A., & Valles Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(6), 123–134.

Masschelein, J. (2008).

[Http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-314320080001000005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-314320080001000005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). *Educação e Realidade*, 33(01), 35–47.

Mendonça, A. T. P., & Cosme, A. (2018). *A transformação das práticas profissionais docentes tendo como referência a metodologia telessala: Um estudo de caso do programa autonomia*. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4373>

Moraes, J. M. R. (2015). Especificidades do ensino da performance nas Artes Visuais. *DAPesquisa*, 10(14), Artigo 14. <https://doi.org/10.5965/1808312910142015024>

Moreno, M. (2008). O desenho: Um processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do processo criativo. *Revista Pedagógica*, 10(21), Artigo 21. <https://doi.org/10.22196/rp.v10i21.319>

Neves, L., & Coimbra, J. L. (2017). *A Liderança dos Diretores no Contexto Educativo Português: A Ética e a Moral, Quais as Competências e Tendências?* https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1647-8606_60-2_7/3909

Neves-Pereira, M. S. (1998). *CRIATIVIDADE E ENSINO*.

https://www.academia.edu/41176763/CRIATIVIDADE_E_ENSINO

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

Pereira, M. C. (2010). *Desempenho Educativo e Igualdade de Oportunidades em Portugal e*

na Europa: O Papel da Escola e a Influência da Família.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Philippe Perrenoud.

Porto Editora.

<http://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/oficio-do-aluno-e-sentido-do-trabalho-escolar/128101>

Pimentel, L. G. (2022). Criação e criatividade no ensino/aprendizagem de artes com tecnologias contemporâneas. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 7, Artigo 7.

Pineau, E. L. (2010). *Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagógica: Uma revisão prospectiva.*

Queiroz, J. P., Oliveira, R., & Ramón, R. (2018). Os riscos da arte: Formação e mediação.

Os riscos da arte. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/37403>

Raspa, G. (2009). Formación gerencial del director y gestión del talento humano en instituciones de Educación Básica de Fe y Alegría. *Trabajo de Grado para optar al título de Magíster en Gerencia Educativa. Universidad Rafael Urdaneta. Venezuela.*

<https://scholar.google.com/scholar?cluster=640347272927542330&hl=en&oi=scholar>

Roege, G. B., & Kim, K. H. (2013). Why We Need Arts Education. *Empirical Studies of the Arts*, 31(2), 121–130. <https://doi.org/10.2190/EM.31.2.EOV.1>

Ruitenberg, C. W. (2011). Art, Politics, and the Pedagogical Relation. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 211–223. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9216-5>

Sakamoto, C. K. (2012). Criatividade e a construção da realidade contemporânea. *Revista Trama Interdisciplinar.*

https://www.academia.edu/56920046/Criatividade_e_a_constru%C3%A7%C3%A3o_da_realidade_contempor%C3%A2nea

Santillana, F. (2017). *Panorama de la educación 2017 | READ online.* [oecd-ilibrary.org.](https://read.oecd-ilibrary.org/)

https://read.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2017_eag-2017-es

Sequeira, A. M. G. (2010). *UNIVERSIDADE DE LISBOA FACULDADE DE BELAS-ARTES.*

Soares, J. C. G. (2019). A PERFORMANCE ANTROPOLÓGICA NO ENSINO DE ARTE.

Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos, 3.

<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/5489>

Souza, B. C. C. (2003). *Criatividade: O estado da arte*.

https://www.academia.edu/43917547/Criatividade_o_estado_da_arte

Terán, F. F. S. C. (2015). Empowerment y desempeño docente en la institución educativa

Javier Heraud de Trujillo, Perú. *Espergesia*, 2(1), Artigo 1.

<https://doi.org/10.18050/rev.espergesia.21.6>

Valqueresma, A. & Coimbra, J. L. (2013). *CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO A educação*

artística como o caminho do futuro?

https://www.academia.edu/53938957/CRIATIVIDADE_E_EDUCA%C3%87%C3%83

[O_A_educa%C3%A7%C3%A3o_art%C3%ADstica_como_o_caminho_do_futuro](https://www.academia.edu/53938957/CRIATIVIDADE_E_EDUCA%C3%87%C3%83)

Valqueresma, A., & Coimbra, J. L. (2022). *A insustentável leveza da criatividade: Novas*

perspetivas de complexidade na sociedade de educação.

Vasconcelos, F. P. (2021). CRIATIVIDADE E DESENHO: QUE CONCEITOS, QUE

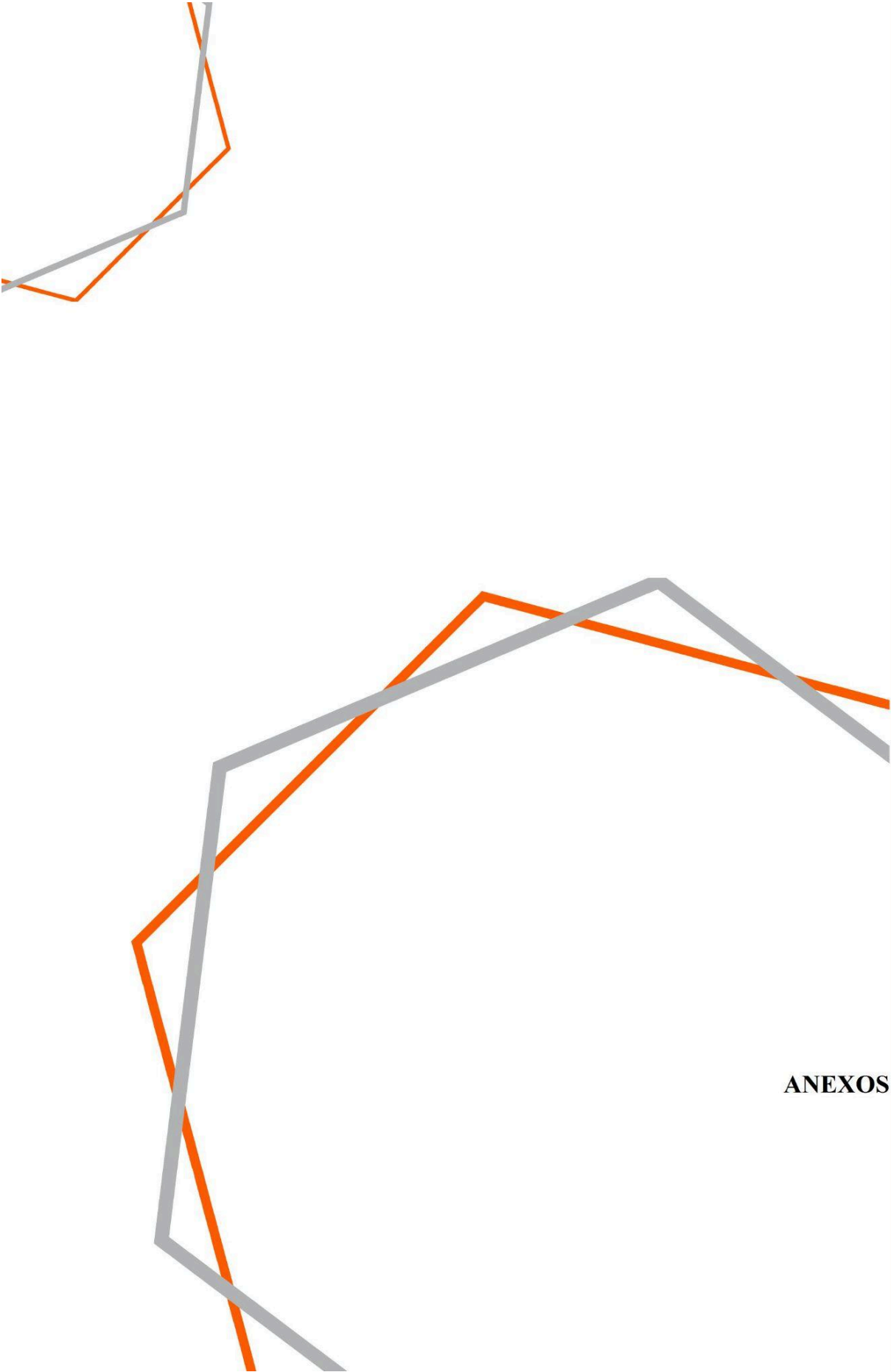
CONTEXTOS PARA ARTISTAS E ARTE/EDUCADORES. *Anais da ANPAP*.

https://www.academia.edu/76033877/CRIATIVIDADE_E_DESENHO_QUE_CONCEI

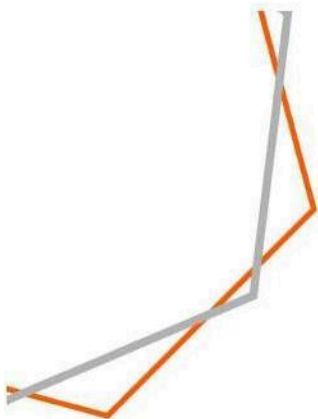
[TOS_QUE_CONTEXTOS_PARA_ARTISTAS_E_ARTE_EDUCADORES](https://www.academia.edu/76033877/CRIATIVIDADE_E_DESENHO_QUE_CONCEI)

Links

- <https://www.pinterest.pt/pin/796855727817500568/>
- <https://astrazero.com/product/pearl-earring-poster-print/>
- <https://www.mauritshuis.nl/pt/descobrir-a-colecao/descobrir-a-colecao/670-moc-a-com-brinco-de-perola/>
- <https://www.imdb.com/title/tt0335119/>
- <https://drive.google.com/file/d/1nVcW5Rz-Bs5yuTkVIqBSr3mqDNzQ7yPn/view>
- <https://dicionario.priberam.org/>
- <https://www.sabado.pt/sabado-interactivo/Ranking-das-Escolas-2024>



ANEXOS



**RESULTADOS DA ESCOLA NAS
PROVAS DE AFERIÇÃO E EXAMES
NACIONAIS 9.º, 11.º e 12.º ANOS DE
ESCOLARIDADE – 2022/2023**

MAIS UM ANO EM QUE A NOSSA ESCOLA SE DESTACOU NAS PROVAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA

A partir dos Relatórios Extraídos do IAVE verifica-se que ESTAMOS ACIMA, em praticamente todas as disciplinas, das médias Nacional, da Região Norte e da Área Metropolitana do Porto.

PARABÉNS E OBRIGADA AOS NOSSOS ALUNOS E PROFESSORES

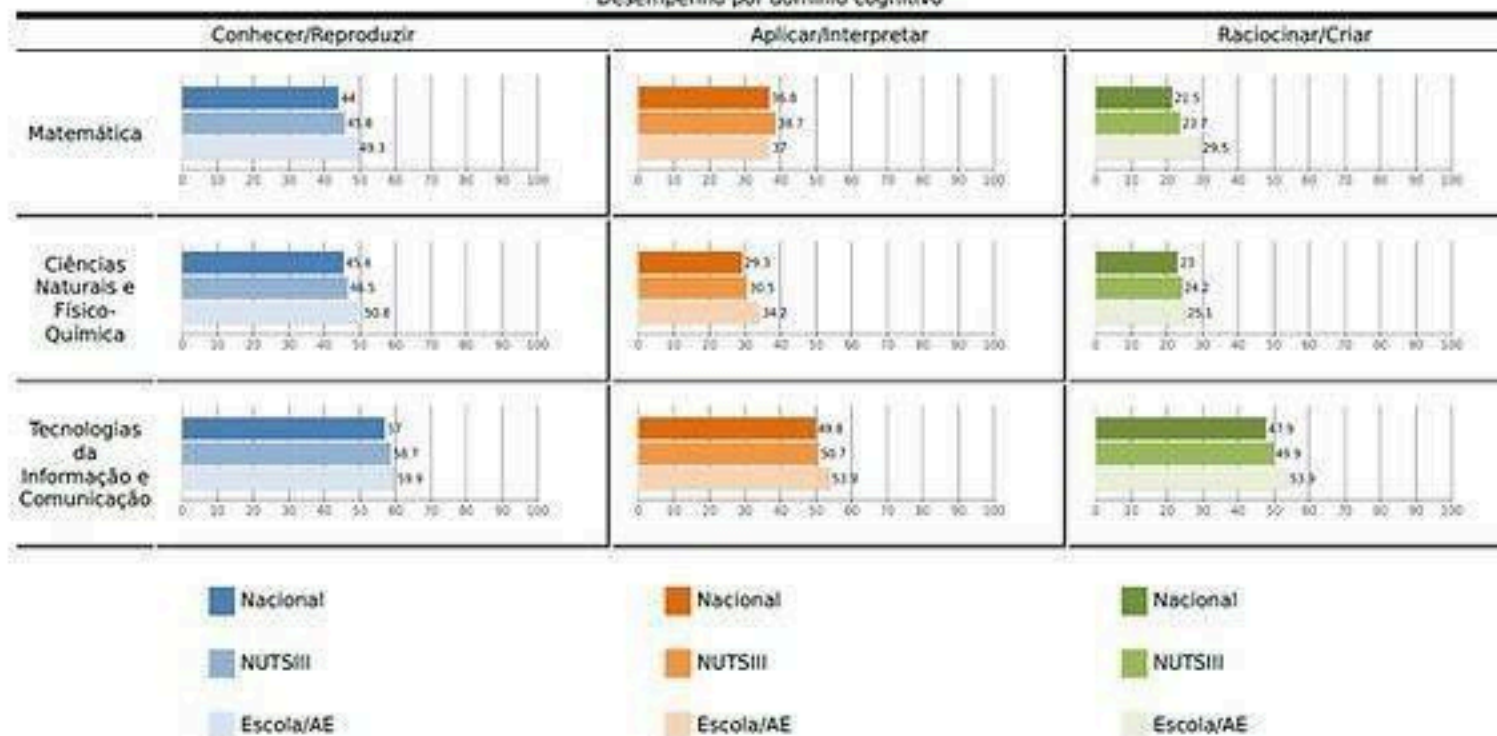
ENSINO BÁSICO 8.º ANO – PROVAS DE AFERIÇÃO

Estabelecimento de ensino: Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, Valadares, Vila Nova de Gaia

Ano de escolaridade:

8º

Desempenho por domínio cognitivo



ENSINO BÁSICO – EXAMES 9.º ANO

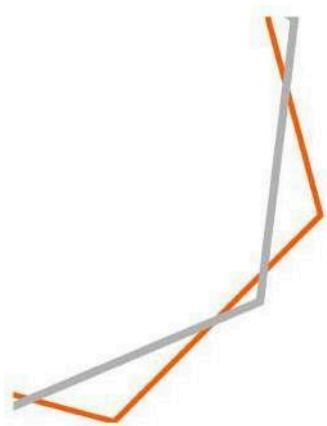
RESULTADOS NOS EXAMES NACIONAIS POR DISCIPLINA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE Médias: Nacional / Região Norte/ Área Metropolitana do Porto / Escola					
Ano Letivo	2022-2023				
Disciplinas	Nacional	Norte	Área Metrop. Porto	Escola	Diferença a) Nacional b) R. Norte c) AMP
Português	61	62	62	66	a) + 5% b) + 4% c) + 4%
Matemática	43	45	46	52	a) + 9% b) + 7% c) + 6%

					b) + 0.8 c) + 0.7					b) + 0.5 c) + 0.5					b) + 1.0 c) + 1.0
MACS	10.7	11.4	11.3	10.0	a) - 0.7 b) - 1.4 c) - 1.3	10.5	11.2	11.2	10.4	a) - 0.1 b) - 0.8 c) - 0.8	12.1	12.7	12.7	12.9	a) + 0.8 b) + 0.2 c) + 0.2
Matemática A	10.6	11.3	11.2	13.3	a) + 2.7 b) + 1.0 c) + 0.9	11.9	12.5	12.7	13.0	a) + 1.1 b) + 0.5 c) + 0.3	11.0	11.8	11.9	13.2	a) + 2.2 b) + 1.4 c) + 1.3
Português	12.0	12.3	12.3	12.4	a) + 0.4 b) + 0.1 c) + 0.1	10.9	11.2	11.2	11.4	a) + 0.5 b) + 0.2 c) + 0.2	12.5	13.0	13.0	12.4	a) - 0.1 b) - 0.6 c) - 0.6

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A MÉDIA DOS EXAMES NACIONAIS E A MÉDIA INTERNA						
11.º e 12.º ANOS	ANO LETIVO					
	21-22			22-23		
	Média Interna	Média Exame Nacional	Diferença	Média Interna	Média Exame Nacional	Diferença
Português	15.31	11.4	3.91	15.58	12.4	3.18
Inglês	15.93	15.4	0.53	16.26	16.1	0.16
Filosofia	15.15	12.0	3.15	15.55	12.5	3.05
História A	13.71	13.4	0.31	15.26	13.7	1.56
Desenho A	14.19	18.1	- 4.91	15.06	15.2	- 0.14
Matemática A	14.42	13.0	1.42	14.98	13.2	1.78
Geografia A	13.69	14.0	- 0.31	15.28	12.9	2.38
GDA	16.65	11.8	4.85	15.40	12.0	2.5
Economia A	15.42	11.9	3.52	15.04	11.3	3.74
FQ A	13.79	12.1	1.69	15.09	12.5	2.59
Bio. Geo.	13.88	12.2	1.68	14.17	13.1	1.07
MACS	13.18	13.0	0.18	15.96	13.2	2.76
HCA	14.70	12.7	2.0	16.70	11.6	5.1
Média Geral	14.61	12.23	2.38	15.40	13.02	2.37

ENSINO SECUNDÁRIO – EXAMES 11.º e 12.º

RESULTADOS NOS EXAMES NACIONAIS POR DISCIPLINA – ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE															
Médias: Nacional / Região Norte/ Área Metropolitana do Porto / Escola															
Ano Letivo	2020-2021					2021-2022					2022-2023				
Disciplinas	Nacional	Norte	Área Metrop. Porto	Escola	Diferença a) Nacional b) R. Norte c) AMP	Nacional	Norte	Área Metrop. Porto	Escola	Diferença a) Nacional b) R. Norte c) AMP	Nacional	Norte	Área Metrop. Porto	Escola	Diferença a) Nacional b) R. Norte c) AMP
Biologia e Geologia	12.0	12,3	12,6	13.1	a) + 1.1 b) + 0.7 c) + 0.4	10.8	11.1	11.4	12.2	a) + 1.4 b) + 1.1 c) + 0.8	11.4	11.7	11.9	13.1	a) + 1.7 b) + 1.4 c) + 1.2
Desenho A	13.8	13.7	13.3	13.5	a) - 0.3 b) - 0.2 c) + 0.2	14.1	Não Cons. IAVE	Não Cons. IAVE	18.1	a) + 4.0	13.7	13.9	14.3	15.2	a) + 1.5 b) + 1.3 c) + 0.9
Economia A	12.2	12.7	12.5	13.5	a) + 1.3 b) + 1.1 c) + 1.0	11.8	12.2	12.6	11.9	a) + 0.1 b) - 0.3 c) - 0.7	12	12.4	12.7	11.3	a) - 0.7 b) - 1.1 c) - 1.4
Filosofia	12.2	12.2	12.1	13.8	a) + 1.6 b) + 1.6 c) + 1.7	11.1	11.4	10.9	12.0	a) + 0.9 b) + 0.6 c) + 1.1	11.1	11.4	11.2	12.5	a) + 1.4 b) + 1.1 c) + 1.3
Física e Química A	9.8	10.0	10.1	10.4	a) + 0.6 b) + 0.4 c) + 0.3	11.7	12.0	12.2	12.1	a) + 0.4 b) + 0.1 c) - 0.1	11.2	11.5	11.5	12.5	a) + 1.3 b) + 1.0 c) + 1.0
Geografia A	10.7	10.8	10.8	11.1	a) + 0.4 b) + 0.3 c) + 0.3	11.6	11.9	11.7	14.0	a) + 2.4 b) + 2.1 c) + 2.3	10.9	11.1	11.2	12.9	a) + 2.0 b) + 1.8 c) + 1.7
Geometria Descritiva	12.4	12.5	13.1	10.7	a) - 1.7 b) - 1.8 c) - 2.4	10.4	10.6	10.8	11.8	a) + 1.4 b) + 1.2 c) + 1.0	9.7	9.9	10.3	12.0	a) + 2.3 b) + 2.1 c) + 1.7
Hist. Cultura Artes	12.6	12.3	12.5	13.6	a) + 1.0 b) + 1.3 c) + 1.1	12.3	Não Cons. IAVE	Não Cons. IAVE	12.7	a) + 0.4	10.3	10.2	10.1	11.6	a) + 1.3 b) + 1.4 c) + 1.5
História A	12.9	13.1	13.1	12.2	a) - 0.7 b) - 0.9 c) - 0.9	12.3	12.8	12.7	13.4	a) + 1.1 b) + 0.6 c) + 0.7	11.5	11.6	11.6	13.7	a) + 2.2 b) + 2.1 c) + 2.1
Inglês	14.9	15.2	15.3	16.0	a) + 1.1	14.9	15.0	15.0	15.4	a) + 0.6	14.8	15.1	15.1	16.1	a) + 1.3





Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves 2023/24

Disciplina: Desenho A

Professor: Joaquim Pereira

Ano: 12º Turma: D

Duração: _____

Data: _/

/

UNIDADE DIDÁTICA: Figura Humana

Aula observada– NÃO ☐ SIM ☐ em ____/____

PLANO DE AULA Nº 1 E 2

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS E DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	DOMÍNIOS E CONTEÚDOS
Reconhecer o desenho como uma das linguagens presentes em diferentes manifestações artísticas contemporâneas. Identificar diferentes períodos históricos e respetivos critérios estéticos, através de uma visão diacrónica do Desenho e de outras manifestações artísticas. Estabelecer relações entre os diferentes elementos da comunicação visual, como a forma, a cor, a luz-sombra, a textura, o espaço, o volume, entre outros. Respeitar diferentes modos de expressão plástica, recusando estereótipos e preconceitos. Reconhecer a importância dos elementos estruturais da linguagem plástica (forma, cor, valor, espaço e volume, plano, textura, escala, ritmo, equilíbrio, estrutura, entre outros). Justificar o processo de conceção dos seus trabalhos, utilizando os princípios e o vocabulário específico da linguagem visual. Desenvolver o sentido crítico, face à massificação de imagens produzidas pela sociedade. Adequar as formulações expressivas à sua intencionalidade comunicativa e a públicos diferenciados	Apropriação e Reflexão Interpretação e Comunicação Experimentação e Criação

Utilizar suportes diversos e explorar as características específicas e possibilidades técnicas e expressivas de diferentes materiais (grafites, carvão, ceras, pastéis, têmpera, aquarela e outros meios aquosos).	
--	--

NOTA: Esta planificação tem por referência as Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Secundário, homologadas pelo Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Explorar intencionalmente as escalas dos objetos ao nível da representação e da composição. Aplicar processos de síntese e de transformação/composição (sobreposição, simplificação, nivelamento ou acentuação, repetição, entre outros), explorando intencionalmente o potencial expressivo dos materiais e da gestualidade. – Compreender as potencialidades técnicas e expressivas dos meios digitais e de explorar software de edição de imagem e de desenho vetorial. Poder de argumentação face às escolhas realizadas na execução da tarefa proposta.	
---	--

AVALIAÇÃO: modalidade e instrumentos
Grelha de observação

AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS
Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J), Criativo (A, C, D, J), Crítico/Analítico (A, B, C, D, G), Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I), Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H), Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J), Questionador (A, F, G, I, J), Comunicador (A, B, D, E, H).

TPC
No caso de não terem conseguido realizar a atividade nos tempos previstos os estudantes poderão, caso queiram, completar o trabalho nesta fase em casa.

SUMÁRIO
Introdução ao estudo da Figura Humana e a sua relação com os objetos. Noções de ergonomia e autoridade (vista como potenciadora do autor, criador). Desenho de uma peça de joalharia que será reproduzida em parceria na disciplina de Oficina de Artes/Cerâmica.

OBSERVAÇÕES
ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA) A – Linguagens e textos, B – Informação e comunicação, C – Raciocínio e resolução de problemas, D – Pensamento crítico e pensamento criativo, E – Relacionamento interpessoal, F – Desenvolvimento pessoal e autonomia, G – Bem-estar, saúde e ambiente, H – Sensibilidade estética e artística, I – Saber científico, técnico e tecnológico, J – Consciência e domínio do corpo.



Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves 2023/24

Disciplina: Oficina de Artes - Cerâmica

Professor: Angelina

Teodoro

Ano: 12º Turma: D

Duração: _____

Data: _/

 _/_____
 _/_____

UNIDADE DIDÁTICA: Peça de Joalheria Aula observada- NÃO ☐ SIM ☐ em ____/____/____

PLANO DE AULA Nº 3 E 4

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS E DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS	DOMÍNIOS E CONTEÚDOS
Desenvolver processos próprios de representação em torno do conhecimento da forma, selecionando contextos, ambientes, formas de registo e de composição.	Apropriação e Reflexão Interpretação e Comunicação Experimentação e Criação
Manifestar sentido crítico e estético, articulando processos diversos de análise, síntese, argumentação e apreciação, enquanto observador-criador.	
Demonstrar consciência e respeito pela diversidade cultural e artística.	
Reforçar os conhecimentos de produção artesanal de objetos em cerâmica, tornando-os peças de auto.	
Saber redimensionar um objeto para o seu uso ou utilização.	
Capacidade de análise e crítica sobre os trabalhos realizados.	
Poder de argumentação face às escolhas realizadas na execução da tarefa proposta.	

AVALIAÇÃO

Grelha de avaliação

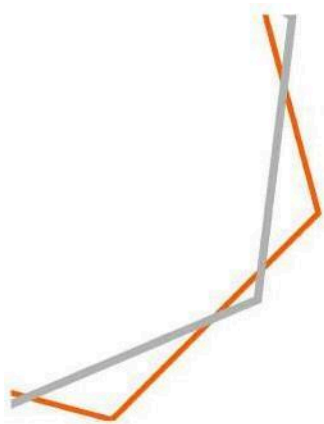
AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS

Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J), Criativo (A, C, D, J),
 Crítico/Analítico (A, B, C, D, G),
 Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I),
 Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H), Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J),
 Questionador (A, F, G, I, J),
 Comunicador (A, B, D, E, H).

NOTA: Esta planificação tem por referência as Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Secundário, homologadas pelo Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

SUMÁRIO
Conhecimento do material (pasta de porcelana com papel) e suas características; apresentação da ficha técnica do material a trabalhar e início do projeto que teve o seu estudo realizado na aula de Desenho A

OBSERVAÇÕES
ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA) A – Linguagens e textos, B – Informação e comunicação, C – Raciocínio e resolução de problemas, D – Pensamento crítico e pensamento criativo, E – Relacionamento interpessoal, F – Desenvolvimento pessoal e autonomia, G – Bem-estar, saúde e ambiente, H – Sensibilidade estética e artística, I – Saber científico, técnico e tecnológico, J – Consciência e domínio do corpo.



Anexo III - Apresentação da UD

A Figura Humana

A sua relação com os objetos e a criatividade

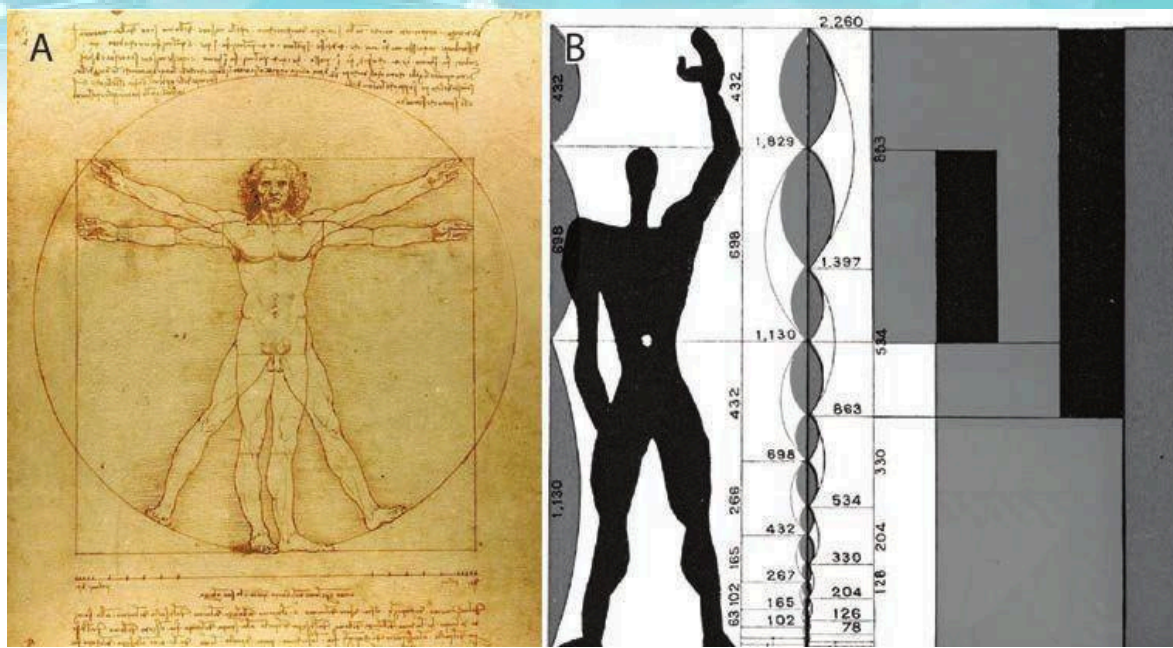
Como é interpretada a figura humana

Cânones

- *Modulares*
- *Geométricos*
- *Aritméticos*
- *Simbólicos*

Muitos destes cânones têm como base os estudos realizados nesta área por Vitrúvio.

Será que estes cânones podem ser aplicados a todas as pessoas?





Como se relacionava o corpo com os objetos

Ergonomia

“Conjunto dos estudos que têm por objeto a organização das tarefas em função do fim proposto e das condições de adaptação do trabalho humano”.

"ergonomia", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/ergonomia>.

“Disciplina científica cujo objetivo é estudar as características laborais, de forma a adequar o local de trabalho e o equipamento ao trabalhador, gerando mais conforto, segurança, eficiência e produtividade”. Do grego érgon, «trabalho» +nómos «uso; costume; lei» +-ia

Porto Editora – *ergonomia* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2023-12-27 10:20:04]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ergonomia>

Como se relacionava o corpo com os objetos

Autoridade

Devemos entender a autoridade estando associada a noção de:

- *Autor*
- *Compositor*
- *Criador*
- *Inventor*
- *Arquiteto*

Alguém que se legitima pela sua obra.

Correia, José Alberto - Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores. Porto : Asa, 2001. (p.30). ISBN 972-41-2514-9

os complementos nas sociedades

O povo Sumério, na antiga Mesopotâmia (4000 a.C.) Produção de adornos pessoais feitos em:

- *madeira,*
- *pedra,*
- *marfim,*
- *gemas e as mais sofisticadas, em ouro.*

O Egito:

Amortalhar os faraós e fazer com que sua passagem até o Outro Mundo fosse segura, Enfeites pessoais, braceletes, colares e adornos para o cabelo.



os complementos nas sociedades

Roma , século IV d.C.

Entre outros deixou o uso de alianças.

Na Índia para além de atenderem a um desejo inato do ser humano em embelezar-se, também servem como identificador de diferentes estratos da sociedade.

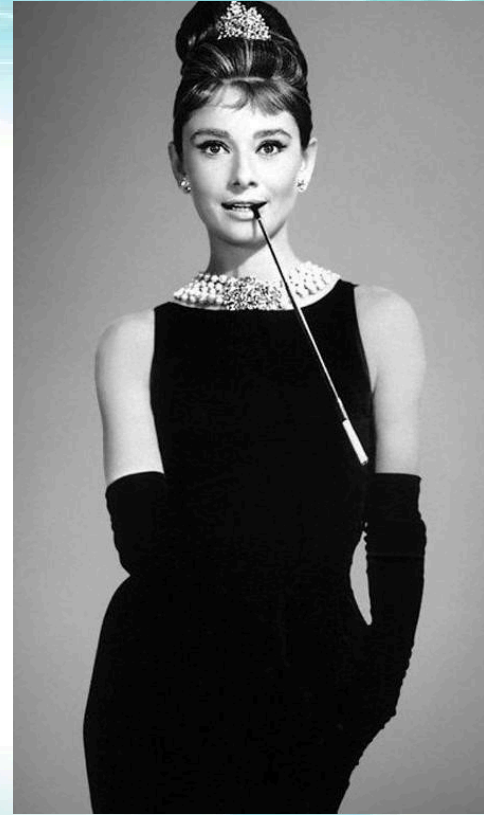
França 1924 Gabrielle Chanel, decide criar um ateliê de bijuterias para acompanhar a produção de seus desfiles. Algumas peças eram jóias finas, outras imitações.

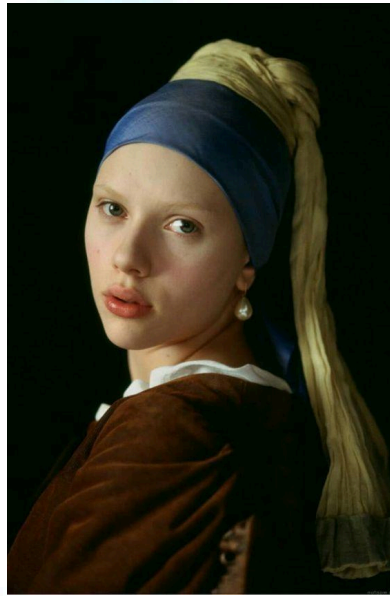
D.Miguel

<https://www.leme.pt/magazine/historia/dom-miguel-i.html>











Proposta

Desenho de um complemento de moda, tendo em atenção:

- *Proporções*
- *Utilização*
- *Constrangimentos*
- *Conceito*

Proposta

1a Fase:

Desenho do complemento, tendo em conta para onde se destina, parte do corpo. Trata-se de um desenho que permita transmitir a ideia/conceito que lhe deu origem. (5 tempos)

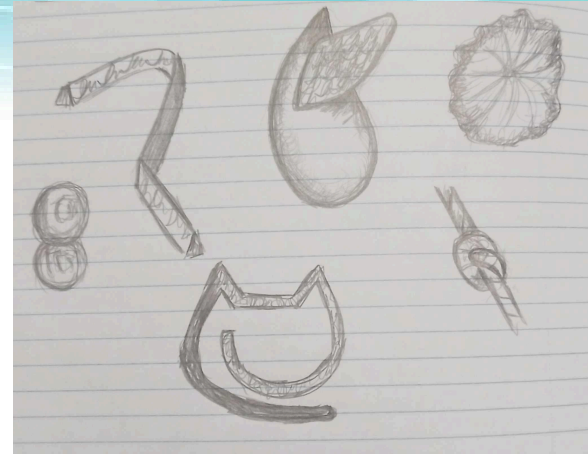
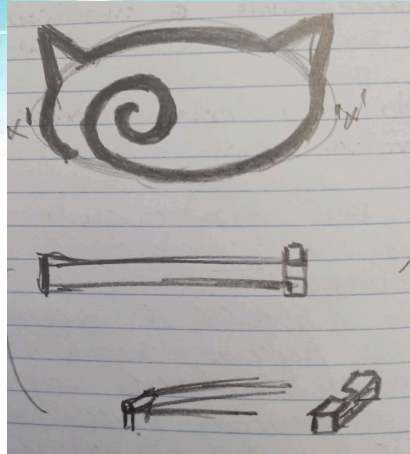
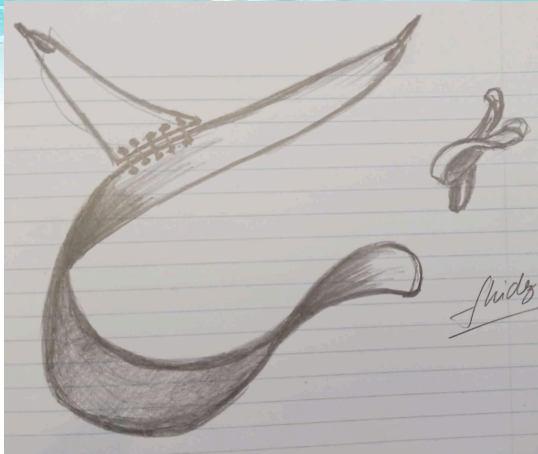
2a Fase:

Modelação do objeto desenhado em Pasta de Porcelana, que poderá ter ou não acabamento final. (4 Tempos)







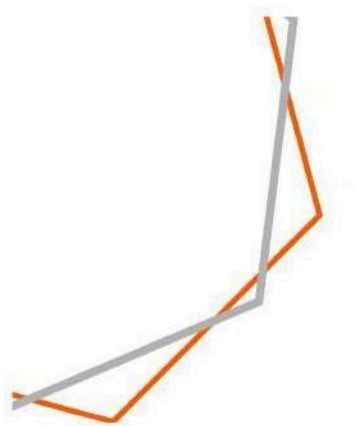




Bom trabalho!

Bibliografia

- <https://www.guiadasartes.com.br/fernando-botero/obras-e-biografia>
- www.ebiografia.com/pablo_picasso/
- www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/a-maja-desnuda-francisco-de-goya/
- <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1476/27/UT1%20Estudos%20da%20figura%20humana.pdf>
- www.lucnix.be
- <https://www.researchgate.net/publication/341131524>
- Correia, José Alberto - *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto : Asa, 2001. (p.30). ISBN 972-41-2514-9
- <https://blog.etiquetaunica.com.br/o-vestido-chanel-classico-looks-para-inspirar>
- <https://modalisboa.pt/designers/valentim-quaresma>
- https://www.pinterest.pt/designeros/_created
- www.artisticmoods.com/madalina-andronic
- <http://www.pollygeorge.com/polly-george-jewellery.htm>
- www.hattierex.com/collections/speckled-designs
- <https://www.instagram.com/lecreazionibarbora/>
- <https://www.flickr.com/photos/sonagrig/13377497203/in/photostream/>
- rozenthal.eu





FICHA DE TRABALHO A Figura Humana - A sua relação com os objetos e a criatividade

LEIA ATENTAMENTE TODA A FICHA ANTES DE INICIAR O SEU TRABALHO

Apresentação da proposta de trabalho

1. Após a apresentação, cada estudante deve pensar num objeto de joalharia que gostasse de criar.
2. Deve ter em consideração as proporções do corpo humano para a representação gráfica.
3. Pensar num conceito que possa ser o impulsionador do desenvolvimento do trabalho.
4. Para além da representação gráfica, pode acompanhar com uma reflexão escrita o porquê da escolha do objeto e o que o motivou para essa escolha. (Pode utilizar o verso desta folha)

Utilize o máximo de espaço disponível da folha

CRITÉRIOS	A	B	C	D	E
Mobiliza o conhecimento adquirido adequando-o às técnicas, aos procedimentos e aos suportes.					
Interpreta informação visual construindo novas imagens.					
Desenvolve ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora,					
Envolve-se ativamente no trabalho / projeto/tarefa.					
Desenvolve o sentido de auto exigência no contexto das suas aprendizagens.					
Interioriza métodos de trabalho individual no sentido da auto regulação.					
Conteúdos envolvidos (AE) : Procedimentos					
• Dominio dos materiais e dos meios actuates					
– Qualidade dos registos de expressão linear /expressão mista.					
• Capacidade de análise e de representação					
– Dominio das proporções;					
– Estruturação da forma;					
– Organização da profundidade/expressão do volume;					
• Capacidade de síntese					
- Capacidade aplicação dos conceitos de nivelamento e acentuação					
- Capacidade aplicação da cor – contrastes cromáticos					
• Dominio de princípios e estratégias de composição					
– Adequação da escala; ocupação da página / enquadramento.					



Anexo V - Ficha Técnica do Produto - Pasta de Porcelana com celulose

FICHA TÉCNICA



CELLULAIN® é uma porcelana branca translúcida com fibra de papel que se destaca pela excepcional plasticidade, o que a torna única para modelagem. Foi especialmente concebido para criar formas impossíveis em porcelana. A presença de fibras de papel no seu interior

evita a formação de fissuras e deformações, tornando-o um meio de expressão artística muito particular. A sua fórmula é muito estável e permite uma cozedura segura entre 1230 e 1270°C. Adequado para utensílios de mesa (food-safe), conforme ISO 6486. Disponível em pasta plástica extrudada. Apresenta-se num prático formato cilíndrico de 5 kg com embalagem dupla.

Temperatura de cozimento: 1230-1270°C

Temperatura do pão de ló: 1000°C

Umidade: 27%

Plasticidade (IP Atterberg): 11¹

Calcimetria (CaCO₃): 0%

Encolhimento de secagem:

5,1%

Encolhimento de cozimento 1250°C: 11,4%

Porosidade (absorção de água) 1250°C: 2,8%

Seco resistência mecânica: 4,5 N/mm²

Resistência mecânica à queima 1250°C: 21,0 N/mm²

Coeficiente de expansão 1250°C (25-500°C): 64,1x10⁻⁷°C⁻¹

¹ Os limites de Atterberg referem-se ao limite de liquidez (LL), limite de plasticidade (LP) e limite de contração (LC), sendo iguais aos valores de umidades que separam um estado de consistência do solo de outro. Conhecendo-se os valores dos limites de Atterberg, é possível saber, em função da umidade natural do solo (U), se o solo se encontra no estado sólido ($U < LC$), no estado friável ($LC < U < LP$), no estado plástico ($LP < U < LL$) ou no estado viscoso ($U > LL$). in Brazilian Journal of Biosystems Engineering v. 12(2): 185-196, 2018.



Anexo VI - Discussão dos projetos

A Figura Humana

*A sua relação com os objetos e a
criatividade*

Proposta

Desenho de um complemento de moda, tendo em atenção:

- *Proporções*
- *Utilização*
- *Constrangimentos*
- *Conceito*

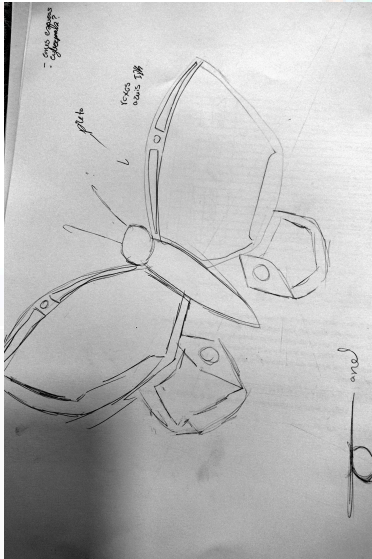
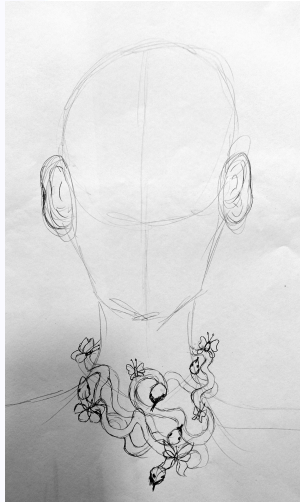
Proposta

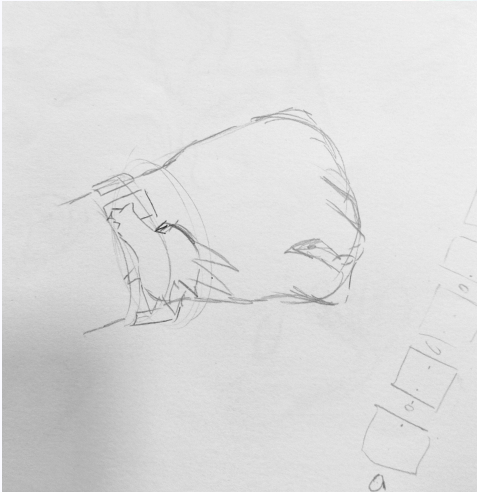
1a Fase:

Desenho do complemento, tendo em conta para onde se destina, parte do corpo. Trata-se de um desenho que permita transmitir a ideia/conceito que lhe deu origem. (5 tempos)

2a Fase:

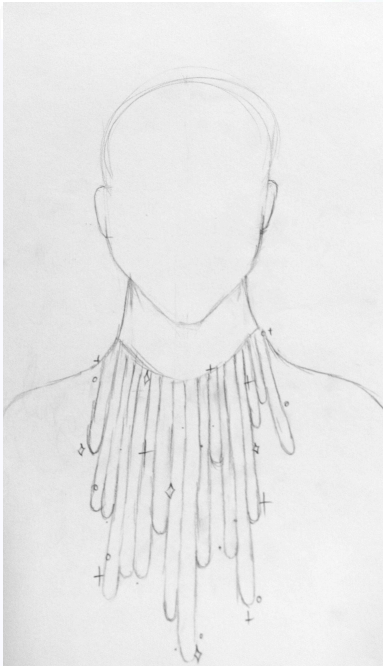
Modelação do objeto desenhado em Pasta de Porcelana, que poderá ter ou não acabamento final. (4 Tempos)













discussão dos projetos

- *Tema - Conceito*
- *Desafios*
- *Constrangimentos*
- *Dificuldades*

“Um povo ignorante é um instrumento da sua própria destruição!”
Simón Bolívar

SEDE ADMINISTRATIVA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

FACULDADE DE BELAS ARTES

