



**Escola Superior de Educação João de Deus**

**Mestrado em Ciências da Educação**

**Educação pela Arte**

**“Património –  
Um Caminho para a Cidadania”**

**Elisabete Libório da Silva**

Lisboa, março de 2013

**Escola Superior de Educação João de Deus**

Mestrado em Ciências da Educação

Educação pela Arte

**“Património – Um caminho para a  
Cidadania”**

Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Educação pela Arte, sob orientação Professor Doutor Rui André Alves Trindade.

**Elisabete Libório da Silva**

março 2013

## Resumo

O presente estudo corresponde a uma investigação acção baseada na implementação de um conjunto de actividades na área curricular não disciplinar de área projecto, numa turma do 4.º ano de escolaridade. O objectivo da mesma consistiu em potenciar o desenvolvimento de competências cívicas associadas ao desenvolvimento da criatividade e do empreendedorismo.

Partiu de um diagnóstico do grupo turma, tendo sido detectados alunos com uma baixa auto-estima, poucas ambições e expectativas, pouco envolvimento e curiosidade pelas actividades escolares; falta de experiências e vivências; ausência de métodos de trabalho e organização; pouca autonomia e criatividade na realização de tarefas, e ainda das debilidades e constrangimentos, apontados pelas análises sociológicas feitas sobre o concelho do Cadaval e seus residentes.

As actividades implementadas tiveram como base o progressivo conhecimento de si e do outro e a realização de projectos individuais e comuns. Estas proporcionaram um ambiente rico em estímulos e em desafios, criando oportunidade para valorizar o trabalho individual e de grupo levando os alunos a reconhecer as suas potencialidades, respeitando as suas diferenças e dando-lhes oportunidade para manifestarem a sua criatividade e desenvolver ideias.

Assim, através do conhecimento do património local, foi possível promover o desenvolvimento integral do aluno, a capacidade de pensar, de fazer transferência de saberes e de se relacionar positivamente com os outros em sociedade.

Através da análise dos resultados e mediante os resultados dos inquéritos efectuados aos alunos e pais e as entrevistas realizadas, concluiu-se que as actividades implementadas permitiram o aumento da autoestima, do conhecimento, favorecendo a motivação intrínseca dos alunos. Estes progrediram no desenvolvimento da autonomia, cooperação e respeito pelo outro, levando à construção de uma identidade própria subjacente à cultura empreendedora.

Palavras-chave: Arte, educação, património, cidadania, empreendedorismo e criatividade.

## Abstract

This work corresponds to an action research based on the implementation of some curricular activities from non-disciplinary project area, in a 4th grade class. The purposed work was to enhance the development of civic skills, associated to the creativity development and entrepreneurship.

It came from a diagnosis of the class group, with students whom have been detected with a low self-esteem, few ambitions and expectations, little involvement and curiosity in school activities, lack of experiences and life experiences, lack of working methods and organization; little autonomy and creativity in achieving task, and also the weaknesses and constraints, indicated by sociological analyzes made on the Cadaval county population.

The implemented activities were based on the progressive knowledge of themselves and the others and by the realization of individual and common projects. These activities provided a rich environment in stimuli and challenges, creating opportunities to enhance individual work and group leading the students to recognize their potential, respecting their differences and giving them the opportunity to express their creativity and develop ideas.

Then, through the knowledge of local heritage could promote the global development of the student, the ability to think, to make transfer of knowledge and to get positive relationship with others in society.

Through the analysis of students 'productions and the investigations carried out by students and parents and interviews, it was concluded that activities allowed increased self esteem, knowledge and fostering students' intrinsic motivation. Students progressed in the development of autonomy, cooperation and respect for others, leading to the construction of an identity underlying the entrepreneurial culture.

Keywords: Art, education, heritage, citizenship, entrepreneurship and creativity.

## AGRADECIMENTOS

A todos os que de alguma forma, directa ou indirectamente, me apoiaram, acompanharam ao longo desta acção investigação, os meus reconhecidos e francos agradecimentos.

Aos docentes do Curso de Mestrado em Educação – Especialização: Educação pela Arte.

Ao Professor Doutor Rui André Alves Trindade, um agradecimento especial por ter aceite orientar esta dissertação.

Ao Professor Doutor José Maria de Almeida, um agradecimento muito especial pelo seu apoio, pela sua dedicação, encorajamento nas horas difíceis e disponibilidade que sempre dispensou ao longo deste projecto.

Às colegas de mestrado e amigas, pelo seu apoio, amizade e encorajamento.

Aos meus pais pelo amor e carinho, pela maneira como me educaram, pelo apoio que manifestaram ao longo da vida.

À minha irmã, pela amizade e por todos os momentos de reflexão.

Aos colegas de trabalho, assistentes operacionais, pais/encarregados de educação que contribuíram com as suas palavras e acções.

Aos entrevistados, por acreditarem no estudo e colaborarem para a sua realização.

A todos os meus alunos (actuais e passados) pelas aprendizagens e reflexões e por me fazerem querer ir cada vez mais longe e aprender mais, e em especial à turma 38 – 4.º ano, pelo empenho, dedicação e pelos afectos manifestados que deram vida a este projecto e me fizeram sentir e acreditar que vale a pena lutar e continuar a apostar nesta tão gratificante caminhada, que é ser professor.

Aos meus filhos Edgar e Beatriz, que se viram em alguns momentos privados da minha companhia, pela sua compreensão.

Ao meu marido Júlio Dinis, pela proximidade e incentivo constante, pelo amor e pelas palavras sábias nos momentos certos. Pela compreensão, pelo espaço e pela confiança. A ele o meu especial reconhecimento.

Ao Júlio, ao Edgar e à Beatriz dedico este trabalho.

A todos um abraço e até sempre

## **ÍNDICE GERAL**

ÍNDICE DE FIGURAS .....	ix
ÍNDICE DE QUADROS.....	xi
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1. Apresentação e justificação da problemática.....	1
2. Objectivos do Estudo .....	3
3. Identificação do Estudo .....	4
4. Apresentação do estudo.....	5
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1 – Arte e Educação .....</b>	<b>7</b>
1.1. – Arte e Educação em Portugal .....	9
1.2. – Educação pela Arte.....	11
1.3. – A Educação Artística .....	16
1.3.1. – A Educação Artística no Sistema Educativo Português .....	18
1.4. – A Expressão Plástica.....	22
1.4.1. – O desenvolvimento gráfico e plástico na infância .....	24
1.5. – A criatividade .....	27
1.6. – A Educação para a cidadania.....	33
1.7. – A Educação para o Empreendedorismo.....	36
<b>Capítulo 2 – O currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>41</b>
2.1. – A Expressão e Educação Plástica no Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	45
2.2. – A Expressão e Educação Plástica no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) – Competências Essenciais .....	47
2.3. – As Metas de Aprendizagem (2010) .....	52
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>54</b>

<b>Capítulo 3 – Problemática e Metodologia</b> .....	55
<b>3.1. Problemática e questão de partida</b> .....	55
<b>3.2. Instrumentos de recolha de dados</b> .....	56
3.2.1. – Entrevista .....	56
3.2.2. – Inquéritos por questionário .....	58
3.2.3. – Observação .....	60
<b>3.3. Critérios de análise e apresentação de dados</b> .....	60
<b>3.4. Análise de conteúdo</b> .....	62
<b>Capítulo 4 – Caracterização do Projecto de estágio</b> .....	64
4.1. – Caracterização do Meio Envolverte.....	64
4.2. – Enquadramento histórico e geográfico.....	65
4.3. – Caracterização da Instituição.....	66
4.4. – Caracterização da turma.....	67
<b>Capítulo 5 – Apresentação e análise de dados</b> .....	68
5.1.– Relato das sessões com o grupo.....	68
5.2. – Resultado da análise de conteúdo das entrevistas .....	82
5. 3. – Resultado da análise de conteúdo dos inquéritos por questionário aos alunos do 4.º ano.....	92
5.4. – Resultado da análise de conteúdo dos inquéritos por questionário aos Encarregados de Educação do 4.º ano.....	99
CONCLUSÕES E REFLEXÃO FINAL .....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
ANEXOS.....	112
Anexo 1 – Guião de entrevista E1 .....	113
Anexo 2 – Guião de entrevista E2 .....	116
Anexo 3 – Guião de entrevista E3 .....	119

Anexo 4 – Quadro de categorização das entrevistas. ....	122
Anexo 5 – Inquéritos por questionário de alunos .....	126
Anexo 6 – Inquéritos por questionário aos Encarregados de Educação.....	129
Anexo 7 – Quadro de categorização das respostas abertas dos inquiridos por questionário .....	131
Anexo 8 – Projeto para visita de estudo à Real Fábrica do Gelo .....	133
Anexo 9 – Relatório da actividade de estudo.....	136
Anexo 10 – Poema Pial criado pelos alunos .....	138
Anexo 11 – Grelha de observação das sessões .....	141
Anexo 12 – Publicação no jornal "Mais Oeste" .....	144
Anexo 13 – Publicação no Jornal trimestral do Agrupamento de Escolas.....	146
Anexo 14 – Uma Aventura na Serra do Montejunto .....	148
Anexo 15 – Texto dramático "Um dia na Real Fábrica do Gelo" .....	162

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Plano Curricular do 1º Ciclo do Ensino .....	42
Figura 2 – Habilitações Literárias dos Pais.....	67
Figura 3 – Alunos pesquisam na internet.....	69
Figura 4 – Vista exterior do Museu Municipal do Cadaval.....	70
Figura 5 – Alunos na visita de estudo à Real Fábrica do Gelo .....	72
Figura 6 – Retratos pintados pelos alunos.....	72
Figura 7 – Telas “Os trabalhadores da Real Fábrica do Gelo” .....	73
Figura 8 – Sequência fotográfica da elaboração dos convites para a exposição.....	75
Figura 9 – Pinturas abstratas “ Sabor de gelado” .....	76
Figura 10 – Professora e alunos junto de alguns trabalhos, na exposição.....	77
Figura 11 – Desenho vencedor e prémio atribuído .....	78
Figura 12 – Aluno a redigir “Uma Aventura na Serra do Montejunto”.....	79
Figura 13 – Alunos ilustram “Uma Aventura na Serra do Montejunto”.....	80
Figura 14 – Alunos dramatizam a peça de teatro “ Um dia na real fábrica do gelo”.....	81
Figura 15 – Resposta à questão número 3 do inquérito aos alunos.....	93
Figura 16 – Resposta à questão número 4 do inquérito aos alunos.....	94
Figura 17 – Resposta à questão número 6 do inquérito aos alunos.....	94
Figura 18 – Resposta à questão número 8 do inquérito aos alunos.....	95
Figura 19 – Alunos ilustram “Uma Aventura na Serra do Montejunto” .....	96
Figura 20 – Alunos dramatizam a peça de teatro “ Um dia na real fábrica do gelo”.....	97
Figura 21 – Resposta à questão número 1 do inquérito aos Enc. de Educação.....	99
Figura 22 – Resposta à questão número 2 do inquérito aos Enc. de Educação.....	99
Figura 23 – Resposta à questão número 3 do inquérito aos Enc. de Educação.....	100
Figura 24 – Resposta à questão número 5 do inquérito aos Enc. de Educação.....	100

Figura 25 – Resposta à questão número 6 do inquérito aos Enc. de Educação.....100

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das competências chave da educação para o empreendedorismo .....	38
Quadro 2 – Estrutura do capítulo Expressão e Educação Plástica no Programa do 1.º Ciclo .....	45
Quadro 3 – Estrutura do capítulo da Educação Artística no documento das Competências Essenciais.....	47
Quadro 4. Competências da Educação Visual no documento das Competências Essenciais.....	50
Quadro 5 – Competências específicas da Educação Visual (Ministério da Educação, p.157).....	50
Quadro 6 – Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados.....	61
Quadro 7 – Categorias de significação.....	61
Quadro 8 – Caracterização dos entrevistados.....	68
Quadro 9 – Categorização das respostas das entrevistas: O papel das artes na formação das crianças e na sua relação com outras áreas do saber.....	82
Quadro 10 – Categorização das respostas das entrevistas: Importância do projecto para o desenvolvimento integral dos alunos .....	84
Quadro 11– Categorização das respostas das entrevistas: Desenvolvimento da criatividade.....	86
Quadro12 – Categorização das respostas das entrevistas: Estimulação do conhecimento do património local como processo de afirmação da cidadania.....	88
Quadro13 – Categorização das respostas das entrevistas: Reforço da identidade cultural do concelho.....	89
Quadro14 – Categorização das respostas das entrevistas: Importância destas actividades se manterem ao longo do percurso escolar.....	91
Quadro 15 – Análise de conteúdo do Inquérito aos alunos do 4.º ano .....	98
Quadro 16 – Análise de conteúdo do Inquérito aos Encarregados de Educação dos alunos do 4.º ano.....	101

“ (...) objectivo é fomentar desde cedo nos alunos uma cultura empreendedora que ultrapasse a aversão ao risco e o estigma do insucesso ainda prevaletentes na cultura e identificados repetidamente como grande factor de inibição da actividade económica.”

Estratégia de Lisboa – Portugal de Novo  
Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005-2008

## **Introdução**

### **1. Apresentação e justificação da problemática**

A problemática subjacente a esta investigação ação é delineada em três eixos principais: o primeiro prende-se com a nossa profissão de docente do ensino básico; o segundo, com a ocupação do cargo de vereadora na Câmara Municipal do Cadaval, que nos colocam a par das debilidades e constrangimentos, apontados pelas análises sociológicas feitas sobre o concelho; e o terceiro relaciona-se com a nossa motivação intrínseca e o gosto pessoal pela arte, educação e cultura em geral, e do património do concelho do Cadaval em particular.

Em relação à nossa profissão de docente do ensino básico tendo como base a nossa experiência, obtida a nível profissional, temos vindo a verificar que, tal como refere Fróis (2006, p. 75), “as escolas deram a primazia às operações intelectuais relacionadas com a aquisição de factos, resolução de problemas através do modo hipotético-dedutivo de resolução de problemas. Fizeram-nos, deste modo, esquecer que a forma primária de pensamento tem a sua origem na sublimação dos dados oriundos do corpo e da imaginação que advém da sua integração.” Ou seja, dão primazia ao pensamento convergente, em detrimento do pensamento divergente. Ora, o pensamento convergente permite resolver problemas racionais de resposta única. Por outro lado, o pensamento divergente segue uma linha de resolução de problemas não prevista e, portanto, imprevisível. É com este tipo de pensamento que um individuo consegue alcançar a inovação de pensar fazer, aquilo que mais ninguém se lembrou de fazer.

Krishnamurti (citado por Santos, 2001, p.72) refere: “Tem-se dado demasiada importância a exames e diplomas. Não é esse o principal fim para que as escolas foram criadas” e que “as escolas existem essencialmente para contribuir para uma profunda transformação dos seres humanos”, o que não quer dizer que o jovem fique com uma preparação deficiente. Pelo contrário, as novas abordagens do ato de aprender (Goleman 1998, Damásio 2010), vieram mostrar que as nossas representações habituais da aprendizagem se tornaram obsoletas, ou no mínimo inadequadas. Hoje não basta ensinar os meninos a ler, escrever... é necessário “dirigir

o olhar do educando, para o sentido da vida e da acção; da sua vida e da sua acção na vida” Patrício (2004, p.69), proporcionando-lhes momentos de satisfação e de prazer para que possam desenvolver a sensibilidade e habilidade estéticas de pensar analítica e criticamente dando-lhes liberdade física e mental para as suas criações.

A escola é chamada a desempenhar um papel de grande relevo na promoção da aprendizagem. É necessário modificar a relação com o conhecimento, tentando reflectir sobre essa acção educativa, refletindo sobre a co-implicação do ser do educador e do educando incluindo uma análise dos problemas e das propostas que se pretendem modificar. O professor de hoje não se pode cingir ao manual, tem que criar hábitos de reflexão e crítica de modo a formar cidadãos que saibam agir de acordo com as circunstâncias, tornando-se numa esperança para a sociedade. E além de contribuir para que os alunos tomem consciência de que fazem parte dessa mesma esperança, à medida que são encorajados a adquirir conceitos científicos nas diversas actividades, vão, conseqüentemente, modificando a sua relação cognitiva com o mundo.

O cargo de vereadora na Câmara Municipal do Cadaval, coloca-nos a par das debilidades e constrangimentos tais como: reduzido dinamismo e espírito empresarial; falta de mão-de-obra qualificada; falta de expectativa dos jovens face à escolaridade e vida profissional; pouca valorização da escola; falta de empregabilidade; insucesso e abandono escolar; fraca ligação entre competências escolares e profissionais; cidadania passiva; pouca ligação Escola/Comunidade.

Com efeito, é notória a persistência de défices de cidadania não só no concelho do Cadaval, mas também na sociedade portuguesa - cidadanias passiva, dependente ou limitada que denunciam desigualdade, discriminação, fragilidade da cultura crítica e várias formas de iliteracia ou de apatia cívica - atingem a qualidade da democracia e do desenvolvimento.

É ainda, patente a fragilidade na apropriação individual e coletiva de alguns valores e atitudes que configuram a vivência democrática, sendo igualmente evidentes os constrangimentos e lacunas que se verificam nos diversos contextos sociais, incluindo as instituições educativas, e a insuficiente generalização das práticas de cidadania, o que também demonstra os resultados ainda limitados da escola e reforça a sua responsabilidade.

A nossa motivação e gosto pessoal contribuíram para que o tema e a problemática da investigação se debruçassem sobre a intersecção de dois campos de estudos principais: o Património local e a Educação para a Cidadania/ Empreendedorismo. Sendo o Património considerado como um recurso educativo.

A Educação para o Empreendedorismo é considerada uma área-chave de intervenção estrutural (Relatório do Conselho “Educação” para o Conselho Europeu, 2001) e a sua importância encontra-se fundamentada e publicada num conjunto vasto de relatórios de boas práticas, recomendações, políticas e planos de acção europeus.

Empreendeder significa ser ativo e responsável. É, portanto, inegavelmente um ato de cidadania nas sociedades contemporâneas onde inovação, experimentação, cooperação e competição são dimensões estruturantes na esfera da economia, da política e da vida social.

Neste âmbito, a educação para o empreendedorismo, no ensino básico é entendida enquanto experiência prática na qual são protagonistas os saberes escolares adquiridos. Apresenta-se, por isso, como mobilizadora de saberes nucleares e transversais.

A revisão de literatura que nos ajudou a clarificar um conjunto de conceitos chave, bem como o constatar da desvalorização do património natural e cultural do concelho, do reduzido dinamismo, espírito de iniciativa e participação na vida cívica dos jovens, justificavam a realização de um estudo empírico com os alunos. Interessou-nos pois, perceber o que os alunos sabem sobre o património local, e a partir daí, integrar o património escolhido pelos mesmos, com a realização de visita de estudo ao local como recurso educativo.

## **2. Objectivos do Estudo**

Esta problemática permitiu-nos formular o plano de trabalho da nossa investigação, desenvolvendo a questão de partida através de hipóteses, de questionamentos fundamentados nos conceitos e nos quadros teóricos que orientaram a escolha dos meios utilizados. Tendo em consideração estes pressupostos formulámos a nossa questão de partida, que orientou toda a nossa investigação e que se prende com o facto de sabermos se o património local contribui positivamente para fomentar desde cedo nos alunos do 1º ciclo, uma cultura empreendedora.

Este trabalho de investigação ação tem como objetivo, estudar se a utilização de uma metodologia de intervenção na área da educação para a cidadania versus empreendedorismo, tendo como base a arte e o património local, promove alterações ao nível dos conceitos, comportamento, atitude e desempenho na vida em sociedade.

Relativamente às questões de investigação, elegemos as seguintes:

Este projecto promoverá o desenvolvimento integral do aluno?

Terá este projecto contribuído para o conhecimento do património local, para o desenvolvimento da identidade cultural do concelho?

Será que aplicação deste tipo de projecto modifica o desempenho e o comportamento das crianças em relação às outras áreas do saber?

Este projecto estimulou o conhecimento cultural como processo de afirmação da cidadania e um meio de desenvolver a literacia cultural?

Este tipo de projecto contribuirá para a motivação dos alunos pelo desenvolvimento de novos projectos?

A investigação ação tem adquirido, ao longo dos últimos tempos, uma grande relevância, contribuindo assim, para a criação de um clima de revisão e transformação de determinadas questões da realidade educativa. Permitindo superar algumas das discrepâncias existentes entre o binómio teoria-prática e possibilitando melhorias significativas no que diz respeito à qualidade da educação. Pois é através da investigação ação que o professor tem a oportunidade de indagar acerca do seu próprio trabalho, permitindo-lhe focalizar problemas, determinar a sua etiologia e mobilizar estratégias que permitam superá-los, potenciando todo o processo de ensino-aprendizagem. (Natércio, 2005).

### **3. Identificação do Estudo**

O presente trabalho de investigação explana um estudo de caso que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.89), “ (...) consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.”

A necessidade de compreender melhor a questão central deste estudo levou-nos a escolher a metodologia qualitativa. Pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), é um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas, na medida em que, poderemos compreender profundamente os problemas, permitindo ao professor observar-se a si próprio, distanciar-se de si, ou seja, ser mais sensível a refletir sobre si mesmo e sobre o que interage consigo (p.291).

As técnicas de recolha de dados utilizadas foram a entrevista, observação e questionários por inquérito.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.48), “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto.” Neste estudo, o local tem grande impacto, pois é a instituição educativa onde exercemos funções de professores do ensino básico 1.º Ciclo, o que permitiu observar a problemática em

questão, procurando compreender acontecimentos e contextos, nos quais estão envolvidos diversos fatores.

Através desta abordagem de investigação qualitativa, formuladas e analisadas as categorias em questão, pretendemos conhecer as percepções dos atores envolvidos na pesquisa, e chegar a algumas conclusões.

#### **4. Apresentação do estudo**

Este estudo, como referido anteriormente, pretende demonstrar que a utilização de uma metodologia de intervenção na área da educação para a cidadania versus empreendedorismo, tendo como base a arte e o património local, promove alterações ao nível dos conceitos, comportamento, atitude e desempenho na vida em sociedade.

O presente estudo foi realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Educação pela Arte, da Escola Superior de Educação João de Deus, com as orientações formais do Professor Orientador Rui André Alves Trindade.

O relatório apresenta-se num volume dividido em introdução, parte I, parte II conclusões e discussão de dados.

A parte I – Enquadramento Teórico, refere-se à revisão da literatura, onde clarificamos alguns conceitos-chave importantes para a problemática em estudo.

A parte II diz respeito ao estudo empírico. Abordamos a metodologia utilizada, o âmbito da pesquisa, caracterizando o campo e alvo. Explicamos quais as fontes, as técnicas, os critérios e os instrumentos que utilizamos para a recolha de dados.

Para finalizar apresentamos as conclusões e discussões dos resultados.

De mencionar que as regras cumpridas para a redação e apresentação do estudo, estão de acordo as normas APA, American Psychological Association.

**PARTE I**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## Capítulo 1 – Arte e Educação

Desde a Antiguidade Clássica até aos dias de hoje, diversos autores têm perspectivado um relacionamento entre Arte e Educação, procurando acentuar o benefício dessa ligação. Especialmente no domínio da Estética, a Filosofia tem desempenhado um papel preponderante na tentativa de definição de Arte e na relação desta com o indivíduo (Eisner, 1997).

Embora hajam diversas concepções que adotam diferentes argumentos, a importância da Arte na educação é mais ou menos consentânea.

Se nos reportarmos à Grécia Antiga, na República, Platão aponta as duas realidades do ser humano como sendo a inteligível e a sensível. Os gregos baseavam as suas convicções educativas na harmonia entre o desenvolvimento físico e intelectual, atribuindo às artes um lugar privilegiado.

Durante o Renascimento reaparece a forma humanista de educar. O desenvolvimento científico e cultural conduz à reforma do pensamento e o ensino não se reduz à transmissão de conhecimentos, mas também à moral. Na Europa, grande parte da população continua a não ter acesso a qualquer tipo de ensino.

É no chamado “século das luzes”, que se atribui ao Estado a responsabilidade da escola, deixando esta de ser pertença da igreja. Abrem-se as primeiras escolas leigas. As assimetrias entre os mais e os menos favorecidos não se extinguem facilmente. O povo é, na sua maioria, analfabeto.

No século XVIII, como refere Arquimedes Santos (1989, p.31), na perspectiva das relações entre educação e arte, abrem-se duas vias: uma, a da educação, pouco a pouco vai levar às pedagogias modernas; a outra, a da Arte, abre-se à reflexão filosófica. Schiller, inspirado por Kant, publica as suas “cartas sobre a educação estética do homem”, lançando um marco iniciático quando concebe a Arte como a melhor educadora do homem e fator da sua libertação.

É durante o século XIX, que o Estado cria a escola obrigatória e gratuita. A educação começa a ter um papel transformador de mentalidades e o progresso advém dessa transformação, sendo encarada como forma de contribuição para o bem-estar social.

Filósofos e pedagogos como Rousseau (com o novo humanismo), Froebel, Pestalozzi, Dalcroze, Maria Montessori e Lowenfeld, influenciam de modo decisivo, não só os seus contemporâneos, como as próximas gerações.

O século XX é marcado pela viragem para a democracia e a pedagogia assume um estatuto de ciência, a par de outras como a sociologia, a psicologia ou a antropologia.

Há várias décadas que a teoria evidencia o valor da educação artística no desenvolvimento global do indivíduo. As teorias da Arte, as teorias sobre Educação, sobre o desenvolvimento da criança enquadram o contributo de autores, continuando as suas obras a ser referências, quando nos referimos à “educação artística” e se relaciona educação com arte. Tais como:

– John Dewey, que em 1934 publicou a obra “Art as Experience”;

– Herbert Read, que tendo sido presidente da Unesco e presidente da Associação Internacional de Educação pela Arte (INSEA) foi um dos defensores da integração das artes na escola. A sua tese “Education Through Art”, publicada em 1942, assenta na ideia de que a Arte deve ser a base de toda a educação e o meio através do qual o indivíduo expressa sentimentos e ideias, desenvolvendo capacidades motoras, de raciocínio, de afirmação e cooperação, bem como espírito crítico, o que proporciona uma formação global e contribui em simultâneo para uma harmoniosa integração do indivíduo na sociedade;

– Viktor Lowenfeld e a obra “A Criança e a sua Arte”, publicada em 1954;

– Jean Piaget através da obra produzida em torno do desenvolvimento da criança, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia, publicando entre outros “A Representação do Espaço na Criança” (1972);

– Ana Mae Barbosa e a sua vasta obra que teve início com a publicação de “Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo” (1978);

– Howard Gardner e a obra “Arte, Mente e Cérebro Uma abordagem cognitiva da criatividade” publicada em 1982, “ Inteligências Múltiplas”: “A Teoria na Prática”, publicada em 1995;

– Michael Parsons do qual destacamos “Compreender a Arte” (com edição portuguesa publicada em 1992).

Salientamos ainda a referência aos autores portugueses: Eurico Gonçalves e Dalila D'Alte Rodrigues que publicaram, respetivamente, “A Arte Descobre a Criança” em 1991 e “A Infância da Arte, a Arte da Infância” em 2002; Alberto de Sousa em 2003, publicou três volumes sobre Educação pela Arte; Fróis em 2005, através da

publicação da tese de doutoramento “As Artes Visuais na Educação: perspectiva histórica”.

## **1.1. Arte e Educação em Portugal**

Em Portugal e durante muitos anos a educação foi concebida como um processo que dava primazia ao racional, destinada a fortalecer a capacidade de raciocínio em detrimento de formas de expressão mais espontânea. Neste aspeto, vale a pena reler a concepção de Alves (2000) que refere relativamente a este assunto:

As nossas escolas têm-se dedicado a ensinar o conhecimento científico, com todos os esforços para que isso aconteça de forma competente. Isso é muito bom. A ciência é indispensável para que os sonhos se realizem. Sem ela não se pode plantar nem cuidar do Jardim. Mas há algo que a ciência não pode fazer. Ela não é capaz de fazer os homens desejar plantar jardins. Ela não tem o poder de fazer sonhar. Não tem portanto o poder para criar um povo. Porque o desejo não é engravidado pela verdade. A verdade não tem o poder de gerar sonhos. É a beleza que engravida o desejo. São os sonhos de beleza que têm o poder de transformar indivíduos isolados num povo, pois como disse Santo Agostinho «um povo é um conjunto de seres racionais unidos por um mesmo objecto de amor».

Por isso me assombra a incapacidade das escolas para criar sonhos (p.20).

Segundo Sousa (2003, p.29), “ao abordarmos a História da Educação em Portugal numa perspectiva de estudo da inserção da arte no sistema educativo escolar, poderemos constatar quatro grandes períodos: as artes na educação; uma educação incluindo uma formação estética; a educação pela arte e a educação artística.”

Em 1829, pela primeira vez em Portugal, defende-se o papel das artes na educação, Almeida Garrett no documento pedagógico “Da Educação” indica a concepção de uma educação que incluía uma formação estética, abrangendo uma educação a todas as artes, posteriormente um ensino artístico específico. Pedagogo, poeta e pensador criou o Conservatório Nacional, onde proliferaram as suas ideias e se formaram diversos artistas. (Sousa, 2003)

São vários os pedagogos que seguem a perspectiva de Garrett, defendendo “o valor educativo das artes como elemento essencial na formação do Homem”, entre eles: A. Quental, J. Deus, J. Barros, Cardoso Júnior, Adolfo Coelho, César Porto, Álvaro Viana de Lemos. (Sousa, 2003, p.30)

Barros (citado em Santos, 1989, p.22) afirmava “não há sociedade democrática que possa viver progredindo sem o culto da Arte. O aspecto mais grave da educação

artística é o aspecto que ela possui como factor de educação cívica e educação moral no primeiro ensino”.

Após a Implantação da República, uma instituição pioneira – os jardins escola João de Deus – introduziu novos conceitos, conjugando o “sistema pedagógico” com a “arte na escola”.

Durante o Estado Novo, e com a Reforma Educativa de 1936, «o ensino estrito das letras e dos números, eram saberes bastantes para formar cidadãos preparados para a obediência ao regime» (Amaral, 2005, p.434) e estava fora de questão o incentivo à criatividade. O currículo do ensino primário incluía Português, Aritmética, Moral, Ginástica e Canto, e excluía o Desenho, que já anteriormente era pouco valorizado.

Nóvoa (citado em Santos, 1989, p.22) afirma que os contributos das reflexões sobre “expressão artística” da época como os vetores da expressão artística como instrumento de auto-educação; a expressão artística como meio facilitador das aprendizagens, - a expressão artística como espaço de sensibilização estética e artística, foram “varridos” da nossa memória pelos ideólogos do Estado Novo que, ao defenderem uma perspectiva cognitivista do ensino, “empurram” e desvalorizam a expressão artística para a área marginal dos currículos escolares.

No ano 1956 é fundada a Associação Portuguesa de Educação pela Arte por pedagogos como João dos Santos, Calvet de Magalhães, Alice Gomes, Almada Negreiros, Chiró, J.F. Branco, António Pedro, Adriano Gusmão, Cecília Melano, entre outros. Apareciam então as primeiras ideias da Educação pela Arte, um modelo pedagógico que preconiza uma educação efectuada através das artes. Sousa (2003) afirma que:

O objectivo não são as artes, mas a educação, considerando as artes como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afectivo, cognitivo, social e motor. (...) Propondo como técnica educativa para tal propósito a expressão (dos sentimentos, dos afectos, das emoções) artística (pelas artes, através da arte). (p.30)

Em 1971, Arquimedes de Sousa Santos foi responsável pela criação do curso de *Professores de Educação Pela Arte*, que tinha por finalidade a formação de professores e educadores com formação artística e pedagógica para utilizar as artes como metodologia de ensino. Salientamos ainda o trabalho que desenvolveu sempre ligado às concepções da arte, da estética e da educação, no âmbito das propostas de Herbert Read e a sua atividade enquanto estudioso da psicopedagogia das expressões artísticas que decorreu no Centro de Investigação Pedagógica do Instituto

Gulbenkian de Ciência e no Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian (respectivamente, nos anos sessenta e oitenta do século XX). Santos (1981) sistematiza:

“Concebe-se hoje a Educação pela arte, não como formação contemplativa da beleza, mas activamente, procurando despertar a criatividade na criança. E a educação pela arte, que decorre do encontro da pedagogia moderna com as novas experiências artísticas, promoverá a formação humanística do indivíduo, pela integração e harmonia de experimentações e aquisições, facilitando mesmo o aproveitamento escolar geral e especial, num equilíbrio físico e psíquico.” (p. 31)

A reforma do ensino artístico (1971) levado a efeito pelo Ministro Veiga Simão e presidida por Madalena Perdigão deu ênfase à introdução das artes no sistema de ensino. É criado, no Conservatório Nacional, o curso de professores de Educação pela Arte. Nos programas acentua-se agora «uma linha pedagógica mais fundada na psicologia e centrada nas necessidades e no desenvolvimento da expressividade criativa dos alunos» (Amaral, 2005, p.453).

Com o 25 de Abril de 1974, a preocupação com uma integral educação, propicia institucionalmente mais abertura, e assiste-se à inserção nos programas de escolaridade primária da área de movimento, música e drama.

A Educação Artística (quarto período da história da arte, como já foi referido segundo Alberto de Sousa), tem origem na Lei de Bases do Ensino Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro). Pela primeira vez se exige uma acção na esfera das “expressões plástica, dramática e musical”.

É chegado o momento de esboçar a concepção por nós adoptada de educação pela Arte, e como a distinguimos “de uma educação para a arte”, ou “ensino artístico”, não sem deixarmos de referir que fundamental é considerar a importância de uma actividade pedagógica pelas expressões artísticas, no desenvolvimento bio-sociopsicológico das nossas crianças. Assim, enquanto o “ensino artístico” tem como objectivo a formação de artistas (o objecto é a arte), a educação pela arte enquanto procedimento metodológico tem como objectivo educar – formação da pessoa no seu todo (o objecto é a pessoa).

## **1.2. – Educação pela Arte**

O conceito de Educação pela Arte foi desenvolvido na segunda metade do século XX, por Herbert Read, especificamente na obra «Education through art» que defendia que a “arte deve ser a base da Educação”. Para Read “o objectivo da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser

humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence.” (Read, 1982, p.18).

Mas se, o fim da educação é a integração, a preparação de cada criança para o seu lugar na sociedade, então não é só de informação que ele necessita, mas também de sabedoria, equilíbrio, auto-estima, auto-realização – qualidades que apenas podem provir de um exercício unificado dos sentidos. Dito de outra forma, “a escola deve ser um microcosmo do mundo, e o ensino uma actividade que se transforma imperceptivelmente na vida”. (Read, 1982, p.278).

Read concebe a educação como um processo simultaneamente de individualização e integração ao qual subjaz o princípio de liberdade. Ora, a liberdade como princípio orientador da educação, embora já tivesse sido referido por Platão, surge pela primeira vez com Rousseau. Seguiram-se-lhe Pestalozzi, Froebel, Montessori. Mas apenas com Dewey e Holmes nos aproximamos de uma educação integrada nos princípios democráticos da sociedade. (Leite e Malpique, 1986, p.10).

Segundo Sousa (2003, p.121), o conceito de “liberdade”, “liberdade criadora” em educação refere-se fundamentalmente à criação de um clima de aceitação, de tolerância, de abertura às iniciativas e opções da criança, sendo um tal clima prioritário a todas as metodologias e técnicas educativas.

Calvet de Magalhães e Aldónio Gomes (1964, citados em Sousa, 2003, p.121) afirmam “para que a criança voe no céu da sua poesia e da sua representação, temos de lhe dar liberdade primeiro, e depois de lhe satisfazer a necessidade do maravilhoso, de sonho, de fantasia – necessidade que, como anotava Mistral, gera os santos e os heróis, os poetas e os artistas”.

O conceito de educação, tal como em Read, aparece-nos frequentemente associado ao conceito de desenvolvimento. Mas o que é o desenvolvimento?

Piaget, por exemplo, considerou o desenvolvimento como um progresso constante em direcção a modos de pensamento formais operacionais. Freud considerou-o como o primado dos processos de pensamento secundário sobre o primário, da civilização sobre o instinto.

O desenvolvimento é considerado vulgarmente como um processo de evolução físico e gradual, de maturação acompanhado de um desenvolvimento correspondente de várias faculdades mentais como o pensamento e a compreensão.

Para Read (1982), trata-se de um processo complexo, já que:

Se trata na realidade, de um ajustamento muito complexo dos sentimentos e emoções subjectivos ao mundo objectivo, em que a qualidade do pensamento e da compreensão e todas as variantes da personalidade e do carácter dependem em larga medida do êxito desse ajustamento. (p.20).

A função fundamental da educação está pois relacionada com esta orientação psicológica e por conseguinte, a educação da sensibilidade estética é de importância fundamental.

Para Read, a educação estética ultrapassa o conceito restrito de educação artística (visual ou plástica) e abarca todos os modos de expressão individual: Verbal (literária e poética), musical ou auditiva. A educação estética é a educação dos sentidos com vista a uma tomada integral da realidade.

Garrett (1829, citado em Sousa, 2003, p.75) afirma que o objectivo da formação estética é “despertar nos sentidos do nosso pupilo o inato sentimento do belo, que é o seu objecto e princípio”.

Francine Best (citada em Santos, 1989, p.26) refere “A educação estética faz intervir a totalidade da pessoa: inteligência, sensibilidade, afectividade são integradas no acto de criação e no acto de contemplação. Sendo assim, abre-se uma dimensão educativa própria, conduzindo a uma necessária educação estética. Esta implica, antes de mais, uma atenção ao evoluir afectivo da criança, pressupões mesmo um estimular dos sentidos, da vida psicomotora, do mundo perceptivo da sensibilidade e da afectividade”.

Mesmo Piaget, apesar de uma concepção epistemológica genética, na sua proposta teórica de um balancear adaptativo de assimilação-acomodação, considera que na vida da criança há duas necessidades reais: a da adaptação à realidade material e social, e a do conjunto das realidades individuais expressas pelos jogos simbólicos.

Ainda segundo Read, o jogo dialéctico entre forma e criatividade mediado pelo biológico e social, engloba todos os aspectos psíquicos da experiência estética.

A experiência estética é então a mediadora das informações ambientais e a apropriação pelo indivíduo dessas informações.

Não podemos ainda deixar de referir que é através dos laços familiares que se desenvolvem as primeiras formas de educação estética e artística. Dependendo das características de envolvimento cultural de cada família, as crianças vão sendo

imersas numa quantidade muito variada de estímulos estético-artísticos. Ainda que ligada a factores sócio - económicos é na entrada para a escola que estes estímulos tendem a ser passados de uma forma mais homogénea através dos currículos e programas das disciplinas específicas desta área de estudo. É uma área fundamental da educação e pode ser transversal no desenvolvimento curricular ao longo de todos os ciclos de ensino.

Segundo Wojnar (1963, citada em Sousa, 2003):

Distingue-se actualmente a ideia de Educação pela Arte aquela que implica, como consequência do contacto do homem com o meio, o seu efeito sobre o conjunto da personalidade, e a ideia de uma educação estética constituindo uma parte do processo educativo geral, e paralela a uma educação moral e intelectual.

A ideia de Educação pela Arte não se trata de um só domínio da educação correspondendo à formação de uma sensibilidade estética, do gosto pela beleza, mas de uma larga concepção da formação do homem, toda ela baseada no princípio estético e concedendo-lhe o primado entre os outros factores exercendo o seu efeito sobre o ser humano. A formação do homem deve ser concebida como um processo total. A arte nela intervém em diversos planos da vida, o que tem consequências não somente para a sensibilidade estética propriamente dita, mas também para a vida intelectual, afectiva e moral. (p.80)

A Educação pela Arte surge, assim, como alternativa educativa, ou seja, como um modelo metodológico educacional, com o propósito de utilizar a Arte como meio de promover a Educação.

Tal como refere Sousa (2003):

A Educação pela Arte não é uma metodologia com intenção de ensinar à criança conceitos teóricos sobre a arte, história da arte ou sobre a vida e obra de grandes artistas. Também não tem por seu objectivo o levá-la a aprender a contemplar obras de arte, de lhe ensinar técnicas de produção artísticas, de a iniciar no contexto da arte dos adultos, ou de procurar a formação precoce de pequenos artistas. (p.80)

A metodologia proposta vai além da simples transmissão de conhecimentos, tendo entre outros objectivos, o aperfeiçoamento da percepção e da actividade simbólica, ou seja a, a aquisição e desenvolvimento dos instrumentos básicos do pensamento: sentimentos, imagens, palavras, ideias. Sendo que quanto mais ricos e variados forem estes instrumentos básicos do pensar, mais rico e profundo será o próprio pensamento. O pensamento decorre de imagens visuais, sonoras, tácteis, palatativas constituídas pelo conjunto de experiências vivenciadas desde o nascimento do indivíduo. Em cada indivíduo a actividade simbólica baseia-se em imagens e sentimentos. A Educação pela Arte proporciona aprendizagem, desenvolvimento

afectivo-emocional e intelectual da criança, permitindo-lhe colocar em acção uma serie de mecanismos psicológicos de defesa (catarse, compensação, sublimação...) que robustecem a criança na sua luta contra as frustrações e conflitos da vida. As bases psicopedagógicas da sua acção traduzem sobretudo os princípios da espontaneidade, da actividade, do ludismo, da criação, da expressividade em todas as áreas artísticas. (Sousa, 2003).

A estimulação das capacidades da criança, através destas vivências (perceptivas e de interacções motoras) faz com que adquira conhecimento. Este conhecimento é o chamado conhecimento simbólico de primeira ordem, sendo nesta altura que o ser humano começa a usar os sistemas simbólicos da sua cultura – palavras, imagens, gestos, modelos musicais, e o gosto (Gardner, 1990). Este tipo de conhecimento relaciona-se directamente com aquilo a que Vygotsky chamou de símbolos de primeira ordem, já que estes símbolos têm uma referência directa da palavra ou da imagem para aqueles referentes com que a criança se familiarizou durante a aquisição precedente do conhecimento intuitivo (Gardner & Davis, 2002).

Kozulin, seguindo a teoria sócio-cultural de Vygotsky, refere que as ferramentas psicológicas são artefactos simbólicos – signos, símbolos, textos, fórmulas, aparelhos gráfico-simbólicos – que ajudam os indivíduos a dominarem as suas funções psicológicas “naturais” da percepção, memória, atenção, entre outras. As ferramentas psicológicas servem de ponte entre os actos individuais de cognição e os pré-requisitos simbólicos sócio-culturais desses actos. Encontram-se bastantes semelhanças quando comparamos o sistema de aprendizagem desenvolvido por Vygotsky com os estudos do Psicólogo Jean Piaget. Ambos os sistemas são percebidos através da transição da acção para o pensamento enfatizando assim a organização do desenvolvimento da criança como um sistema em vez de um conjunto separado de capacidades, habilidades ou unidades de informação.

No entanto, existe uma diferença central entre Vygotsky e Piaget – têm diferentes concepções quanto ao sujeito activo que desenvolve o processo de aprendizagem. Para Piaget, a criança assume o papel principal no desenvolvimento das suas aprendizagens através da interacção com o ambiente físico e social em que está inserida. Para Vygotsky, as mudanças no esquema cognitivo ocorrem segundo um processo de aprendizagem caracterizado por aspectos sócio-culturais, visando para além da criança, o adulto e instrumentos simbólicos provenientes duma determinada sociedade.

Posto isto, e tendo em conta que “Piaget em 1926, mostrou que cada pessoa assimila a realidade e acomoda-se a ela de maneira diferente, à sua própria maneira e diferentemente de todas as outras pessoas” e que as emoções estão intimamente ligadas ao acto cognitivo (Souza, 2003, p.84) mais se justifica a implementação da metodologia proposta na educação pela arte.

Para Wallon (1945, p.23), “a emoção é um facto psíquico inicial a partir do qual se articulam o biológico e o social. Daí nascerá progressivamente o pensamento, a partir da relação afectiva”, sendo que, no decurso da infância, ao confrontar-se a criança com as suas próprias emoções, a representação do mundo vai elaborando lentamente e a afirmação de si é uma conquista permanente.

Por conseguinte defendemos que a educação artística, pelo menos no primeiro ciclo, deve ser generalista e integrada, deve ser um espaço de expressão de sentimentos e emoções, um espaço de desenvolvimento pessoal e social que utiliza como meio privilegiado as expressões artísticas. No entanto, na nossa opinião isso não contradiz a necessidade de aprendizagem de saberes e competências específicas desta ou daquela expressão artística (defendida por uma corrente de educadores – Frois, Marques, 2005 – e tal como se encontram definidas no projecto das metas educativas). Exactamente, porque as Expressões Artísticas também são um domínio do conhecimento humano que contém saberes e competências que se podem aprender. Quanto maior for esse domínio, esse conhecimento sobre as linguagens artísticas, tanto mais será a liberdade na criação individual.

### **1.3. – A Educação Artística**

Nesta primeira década do século XXI, observamos como as esperanças das grandes organizações intergovernamentais se ancoraram na educação. Lançaram recomendações, prioridades e programas estratégicos, anunciando a educação para a sustentabilidade, para a cidadania, para o empreendedorismo numa tentativa de fazer face à crise socioeconómica mundial.

Em março de 2009, o Parlamento Europeu aprovou uma Resolução que emitia as seguintes recomendações: «a educação artística deve ser obrigatória em todos os níveis de ensino; a educação artística deve utilizar as mais recentes tecnologias da

informação e da comunicação; o ensino da História da Arte deve promover encontros com artistas e visitas a espaços culturais» (Eurydice, 2010, p.8).

Neste contexto a educação artística pode desenvolver um papel crucial, pois pela sua própria natureza encerra os pilares básicos da educação, podendo responder ao repto do desenvolvimento, da criatividade, do empreendedorismo, da inovação e ao chamamento da educação para a cidadania, para os valores e diálogo intercultural.

Para o OCDE a chave do sucesso passa por um novo paradigma da educação que estimule o desenvolvimento de capacidades como a literacia e a numeracia, chaves para o acesso à educação ao longo da vida, conhecimentos disciplinares, pensamento crítico, habilidade para estabelecer conexões, curiosidade, abertura de espírito, resolução de problemas, criatividade, autoconfiança, perseverança, capacidades comunicativas, de trabalho e em grupo, esforço e capacidade empreendedoras (Eurydice, 2002).

Ora, se manifestamente a sociedade em geral e a Portuguesa em particular têm demonstrando falta destes processos intrínsecos do desenvolvimento humano é talvez na arte que devemos encontrar a base de toda a educação.

No entanto, a educação, concentrada na escola pública tem contribuído para uma homogeneidade e uma massificação que retira as potencialidades do desenvolvimento individual a que cada pessoa tem direito. Tal como refere Fróis (2006, p. 75) “As escolas deram a primazia às operações intelectuais relacionadas com a aquisição de factos, resolução de problemas através do modo hipotético-dedutivo de resolução de problemas. Fizeram-nos, deste modo, esquecer que a forma primária de pensamento tem a sua origem na sublimação dos dados oriundos do corpo e da imaginação que advém da sua integração. Mas à educação tem sido atribuído um dos esforços institucionalizados para realizar desejos, reais ou imaginários, conforme o que é permitido socialmente.”

Neste contexto, se a educação pretende preparar os indivíduos para o mundo, que indivíduos serão estes se os continuarmos a preparar através de um ensino massificado?

Quer como profissionais da educação que a entendem numa perspectiva integral que não pode ignorar o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e do poder criativo e crítico, quer ainda como pessoas racionais mas também sensíveis e emotivas, acreditamos ser possível ir contrariando essa concepção de educação ainda

dominante, que a reduz à transmissão de conhecimentos e ao fornecimento de métodos e técnicas.

### **1.3.1. – A Educação Artística no Sistema Educativo Português**

A Educação Artística no Sistema Educativo Português é oficializada pelo Ministério da Educação através da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema educativo), do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro (Lei para o ensino artístico especializado) e Decreto-Lei n.º 6/2001 (definindo um conjunto de competências estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, segundo Sousa (2003, p.35), “estabelece um novo quadro geral do sistema escolar português, considerando, pela primeira vez, a integração curricular de uma formação de valores estéticos:

«Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico» (art.º 3.º b.).”

Refere direitos constitucionais adquiridos com a “Constituição da República Portuguesa” (C.R.P.) de 1976, tais como o facto de “todos os Portugueses terem direito à educação e à cultura” (art.73º,1).

O sistema escolar encontra-se então organizado em quatro níveis de escolaridade (art. 4.º): Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior.

Em relação ao Ensino Básico, apresenta como um dos seus objectivos gerais “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a Educação Artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (art.7.º, c).

O Decreto-Lei 344/90 (Lei para o ensino artístico especializado) estabelece as bases gerais da organização da Educação Artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, desenvolvendo os princípios contidos na Lei de Bases do Sistema Educativo.

No seu preâmbulo, considera a necessidade de compatibilizar os processos da Educação Artística em Portugal com aqueles que vigoram na maioria dos países

européus. Define que Educação Artística se refere, nomeadamente, às seguintes áreas: música, dança, teatro, cinema e audiovisual, e artes plásticas. Este Decreto – Lei considera quatro grandes vias da Educação Artística: Educação Artística Genérica (processada em todos os níveis do sistema escolar); Educação Artística Vocacional, (processada em escolas de formação profissional específica de artistas); Educação Artística em Modalidades Especiais (no ensino especial); e Educação Artística Extra-Escolar.

Segundo as disposições legais, a Educação Artística inclui, portanto, aspectos da Educação pela Arte, de Artes na Educação e de Ensino Artístico. (Sousa, 2003)

O Decreto-Lei n.º 6, de 2001, define um conjunto de competências estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional. O elemento central para o cumprimento destas competências é a publicação Currículo Nacional do Ensino Básico (C.N.E.B.). O C.N.E.B. define as competências gerais a desenvolver ao longo do ensino básico e as competências específicas de cada área curricular. Segundo este documento, a competência “procura salientar os saberes que se consideram fundamentais, para todos os cidadãos, da nossa sociedade actual, tanto a nível geral como nas diversas áreas do currículo” (C.N.E.B., 2001, p.10).

A educação de base para todos, assumida pelo Governo como objectivo estratégico neste Decreto-Lei, contempla a Educação Artística enquanto componente curricular e pela primeira vez inclui esta área no contexto das actividades de enriquecimento do currículo, a enquadrar no desenvolvimento do projecto educativo das escolas.

Nos novos planos curriculares, aprovados por um diploma legal de Janeiro de 2001, foi alterado por um outro de Outubro de 2002, prevendo-se, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a frequência obrigatória da área das expressões artísticas e físico-motoras.

Em 2002, o Currículo Nacional do Ensino Básico prevê que este deve ser o espaço privilegiado para a convivência dos alunos com experiências artísticas diversas, estabelecendo linhas orientadoras para o desenvolvimento da literacia em artes. As actividades artísticas desenvolvidas nas escolas são consideradas parte integrante do currículo do Ensino Básico.

O Ensino Secundário foi reorganizado através do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. Esta legislação traça as grandes linhas orientadoras da “formação e aprendizagens diversificadas”, entre as quais os cursos tecnológicos, cursos artísticos especializados e cursos profissionais.

No ano lectivo de 2006/07, enquadradas pelo Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3.º e 4.º ano e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Despacho 12.591/2006, de 16 de Junho), tiveram início nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico actividades opcionais de enriquecimento curricular no domínio das artes.

A organização destas actividades foi delegada nas autarquias que, por sua vez, contrataram empresas privadas, professores ou outras pessoas que, de alguma forma, possam cumprir os programas do Ensino da Música e das Outras Expressões Artísticas. Os programas são elaborados pelas pessoas responsáveis pela dinamização das Actividades de Enriquecimento Curricular.

Desde de 2005, a Educação Artística tem sido um tema de debate com relevo. Portugal tem sido o local escolhido para se debaterem a nível internacional questões no campo do ensino das artes. Foram diversos os encontros científicos em que se discutiu a importância da Educação artística no desenvolvimento global das crianças e o seu enquadramento nos currículos e nas práticas de professores e educadores.

Salientamos alguns fóruns de nível nacional e internacional, tais como a “Conferência Mundial de Educação Artística” promovida pela UNESCO e realizada em Lisboa no ano de 2006; a “Conferência Nacional de Educação Artística” promovida pelo Ministério da Educação, Ministério da Cultura e pela Comissão Nacional da UNESCO e realizada no Porto em 2007; e o “Congresso Ibero-Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos” realizado em Beja em 2008; a “conferência Mundial sobre a Educação Artística” realizada em Seul entre 25 e 28 de Maio de 2010. Outras iniciativas com objetivos semelhantes também têm sido levadas a cabo por associações de professores das áreas das expressões artísticas ou por organizações que se dedicam à promoção da educação artística em contextos de educação formal e não formal.

Destes espaços de debate têm emergido diversas recomendações, dirigidas a diferentes intervenientes da educação artística (educadores e professores, entidades formadoras, instituições artísticas e culturais, investigadores, poderes públicos e decisores políticos, diretores de escolas, pais, entre outros). Algumas dessas

recomendações dizem respeito, especificamente, ao lugar e à integração das expressões nos currículos e às práticas dos professores.

Baseado nos debates realizados, no decurso e após a Conferência Mundial sobre Educação Artística, aprovou-se o “Roteiro para a Educação Artística” em que se propõe “explorar o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006). Neste “Roteiro” apontam-se quatro grandes objectivos da Educação Artística: defender o direito humano à educação e à participação cultural; desenvolver as capacidades individuais; melhorar a qualidade da educação e promover a expressão da diversidade cultural.

«Os processos de mudança curricular iniciados em 2001 e a sobreposição de tradições de escolarização muito diferentes, consolidados ao longo do século XX, requerem uma reorganização e clarificação da globalidade das prescrições e orientações curriculares.» (Ministério da Educação, 2010)

Assim surge o Projecto das Metas de Aprendizagem (2010), que se insere na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional delineada pelo Ministério da Educação em Dezembro de 2009. O projecto consiste na concepção de referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo de ensino, desenvolvidos na sua sequência por anos de escolaridade.

As metas na área das expressões ditas “artísticas” – Plástica, Musical, Dramática/Teatro e Dança – estão estruturadas de acordo – com os mesmos quatro domínios em que assenta o desenvolvimento das competências em “Literacia nas Artes” no Ensino Básico: Apropriação das linguagens elementares das artes; Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; Desenvolvimento da criatividade e Compreensão das artes no contexto.

Com estes domínios cruzam-se três subdomínios, que os complementam e especificam: Experimentação e Criação, Fruição e Análise e Pesquisa.

O Ministério com o desenvolvimento do projecto “Metas de Aprendizagem”, decidiu lançar o Programa de Educação Estética e Artística, com uma componente de

formação e valorização dos professores, conta com o co-financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian.

O referido programa abrangeu no ano letivo de 2010/2011 cerca de cinco mil alunos da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo em 22 agrupamentos de escolas e perspetiva-se que se generalize a sua implementação no ano letivo 2012/2013. Com este programa procura-se o alargamento de horizontes culturais dos alunos e a melhoria das práticas educativas no âmbito das expressões artísticas. Especificamente, as suas finalidades são: desenvolver ações conjuntas e mutuamente enriquecedoras entre Escola e Instituições Culturais, antecipando a cultura como uma necessidade no processo educativo; incentivar a dimensão estética da educação através da apropriação da linguagem das várias formas de arte; implementar estratégias, interativas e participantes, cujas ações assegurem a articulação curricular e integrem a dinâmica de diversas linguagens; sensibilizar os docentes e as famílias para o papel da arte na formação das crianças e para a sua relação com outras áreas do saber; estimular o conhecimento do património cultural e artístico como processo de afirmação da cidadania, assim como um meio de desenvolver a literacia cultural (DGIDC, 2010).

Este programa tem como eixos de intervenção as parcerias com as instituições culturais; a dinamização de oficinas nos contextos escolar e cultural; a formação de docentes em contexto de trabalho tendo por base o desenvolvimento das práticas pedagógicas com as crianças; a definição de linhas de investigação, com a participação ativa dos diferentes agentes educativos; e a produção e divulgação de materiais educativos (DGIDC, 2010).

#### **1.4. – A Expressão Plástica**

De acordo com Sousa (2003b, p.159), o termo “expressão plástica” utiliza-se para designar o «modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos». O barro, o gesso, a madeira, os metais, entre outros, são exemplos de materiais plásticos que podem ser utilizados em atividades de expressão plástica.

A expressão plástica é uma atitude pedagógica que não se centra na produção de obras de arte, mas sim, tem como objetivo a expressão de emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos (Sousa, 2003b).

Civit & Colell (2004, p.100) entendem a linguagem plástica como uma ferramenta capaz de gerar a aquisição de novos conhecimentos, de desenvolver a sensorialidade, de enriquecer a capacidade de comunicação e expressão e de ampliar a forma de ver, entender e interpretar o mundo.

A expressão plástica contribui para o desenvolvimento das capacidades e para a satisfação das necessidades de expressão da criança, que desenha, pinta, modela e constrói apenas pelo prazer que estes atos lhe proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «arte». Sousa (2003a, p.160) refere que «é a ação que interessa, é o ato de criar que é expressivo e não a obra criada». Gonçalves (1976) acrescenta que “a criança desenha por jogo e por curiosidade” .

Ao realizar estas atividades, a criança “é motivada pelo que mais a impressiona. Não admira portanto, que quando pega nos pincéis e tintas, exprima com emoção não o tema propriamente dito, mas o que mais a impressiona e contribui para a sua maneira de agir.” (Gonçalves, 1991)

Segundo Eisner (citado por Almeida, 2001, p.34), “através da realização de atividades artísticas, as crianças tornam-se capazes de expressar melhor ideias e sentimentos, desenvolvem a auto-estima, a autonomia, a flexibilidade de pensamento, a capacidade de criar símbolos, de analisar e de avaliar.”

A importância das expressões artísticas na educação reside na possibilidade de permitir aos alunos o direito à descoberta e à liberdade de criação, pela capacidade única e inerente a cada um para se exprimir utilizando diferentes linguagens (Beltrán, 2000).

No mundo plástico da criança distinguem-se as características próprias de cada etapa de evolução. A cada fase da criança corresponde um aspecto particular do seu mundo plástico. O mundo plástico da criança distingue-se do mundo plástico do adulto, tendo valores e leis específicas, características próprias, segundo as fases da sua evolução. (Stern, 1974)

Gonçalves (1976) afirma também que o mundo plástico da criança revela características próprias, tendo em conta as próprias fases da evolução do desenho infantil, que vão desde a garatuja dos primeiros anos (0-2 anos), ao desenho pré-figurativo (3-4 anos) e figurativo (a partir dos 4 anos).

Neste contexto, apresentamos no texto seguinte aspectos que possam contribuir para uma melhor compreensão do desenho infantil.

### **1.4.1. – O desenvolvimento gráfico e plástico na infância**

As crianças utilizam de diferentes formas os elementos da linguagem plástica nas suas criações, dependendo da fase de desenvolvimento em que se encontram. É interessante observar que todas passam pelas mesmas etapas na evolução dos seus desenhos, no entanto, não há dois indivíduos que façam uma evolução idêntica. (salvador, 1988).

Focaremos de seguida os aspectos que caracterizam a evolução gráfica das crianças através dos contributos de alguns autores relativamente aos diferentes estádios de desenvolvimento, tais como Lowenfeld & Brittain (1977) e de Luquet (1979).

As diversas fases do desenho infantil verificam-se aproximadamente entre os dezoito meses e os três anos de idade, a criança manifesta nas suas experiências gráficas o prazer de riscar. As primeiras manifestações – denominadas por garatujas (Lowenfeld & Brittain, 1977) – são traços instintivos, fortuitos e descontrolados, em que a criança observa no papel o que resulta dos seus impulsos instintivos e segundo as suas possibilidades psicomotoras ao utilizar um material riscador.

À medida que os traços começam a resultar de uma maior ligação com o gesto e o movimento, e a revelar maior minúcia, controle e intencionalidade. Estas garatujas denominam-se por controladas e continuam a evoluir revelando cada vez mais o controle dos movimentos. Posteriormente, a criança começa a dar nome às suas garatujas, fazendo analogias com a realidade e utilizando cada vez mais combinações de traços.

Segundo Gonçalves (1976, p.21) “do emaranhado de linhas da fase das garatujas, surge, numa nova fase, a da forma arredondada ou a fase pré figurativa ou simbólica dos 3-4 anos de idade. Gonçalves considera que a forma arredondada é a primeira forma esquemática a partir da qual a criança vai elaborar o seu vocabulário figurativo.

Por volta dos três anos, poderão existir imitações da escrita do adulto através de traços horizontais e paralelos, organizados da esquerda para a direita e de cima para baixo, sendo estas produções exemplos de *pré-escrita* (Rodrigues, 2002).

Em relação a esta fase Luquet (1979, p.136) refere que, para a criança, «a consciência que tem de possuir um poder criador valoriza-a na sua própria estima e é a origem de um prazer que procura renovar recomeçando os seus desenhos, que, primeiro esporádicos, se tornam depois intencionais». Na classificação de Luquet (1979), as etapas que se seguem denominam-se por realismo fortuito e realismo falhado. Para este autor, o realismo é a principal característica do desenho infantil, «pela natureza dos seus motivos e temas que trata» (p.123).

Ao realismo fortuito correspondem as produções em que a criança reconhece analogias entre o que desenhou e objetos reais, tratando-se apenas de interpretações, podendo no mesmo conjunto de traços ver representações de objetos diferentes. Esta etapa ocorre, geralmente, aos 4 anos de idade.

Ao realismo falhado, correspondem os desenhos feitos com intenção figurativa prévia. A criança anuncia o que vai desenhar e as suas tentativas, que resultam do modo como já sabe dirigir e controlar os seus movimentos gráficos, começam a ter semelhanças com os objetos representados (Salvador, 1988).

Rodrigues (2002, p.24) designa estes momentos por fase pré-figurativa e neles enquadra o aparecimento das primeiras formas esquemáticas o círculo e a cruz, que associados evocam a forma antropomórfica do girino ou cabeçudo. A criança associa a forma arredondada – que Arnheim denomina de «círculo primordial» a segmentos de recta, para simbolicamente representar de pessoa, animais e objetos, não facilmente identificáveis pelo adulto. Rodrigues (2002, p. 28) refere também que, o desenho é ideográfico, característica central a que se associam outras características tais como a transparência, a humanização e a perspectiva afectiva isto é, a criança representa muito mais o que sabe do que o que vê. Estes aspectos caracterizam a Fase Pré-Esquemática na classificação de Lowenfeld & Brittain (1977).

A transparência (representar o que está dentro dos objetos), a humanização (representar objetos com elementos do corpo humano), e a perspectiva afetiva (dimensões desproporcionadas de objetos e pessoas) são elementos relacionados com o ideografismo e que caracterizam a etapa do realismo intelectual, segundo Luquet (1979), na qual também se insere o rebatimento (que consiste em rebater ou deitar os «suportes» dos objetos, tais como pés dos animais e pessoas ou as rodas dos carros).

Na representação das figuras humanas também coexistem a mistura de perspectivas, por exemplo, a cabeça e pernas são representadas de perfil enquanto que o tronco e os braços são representados de frente. O uso da cor tende a ser

estereotipado, muitas vezes por pressão dos adultos, que sugerem que o céu é azul, as árvores verdes, entre outros exemplos que se poderiam dar (Salvador, 1988).

Esta etapa decorre entre os 6 e os 8 anos, aproximadamente e, na classificação de Lowenfeld & Brittain (1977), corresponde à Fase Esquemática.

Segue-se, a etapa do “realismo intelectual” relativamente à representação do espaço, da figura humana e ao uso da cor. Começam nesta fase as mudanças que se referem a uma nova etapa, o “realismo visual”, a última na classificação de Luquet (1979). No desenho, os elementos passam a ser representados segundo um único ponto de vista, desaparecendo os rebatimentos e a mistura de perspetivas; a transparência é substituída pela opacidade, sendo suprimidos os pormenores não visíveis do objeto; quanto à profundidade, representam-se mais pequenos os objetos afastados e maiores os objetos próximos. Esta etapa, que começa aproximadamente entre os 8-9 anos, é também marcada pelo forte sentido crítico da criança relativamente aos seus trabalhos, pois esta exige a si própria que as suas produções tenham semelhanças com a realidade.

Estes termos usados por Luquet na fase do “realismo” têm como referente a realidade objectiva, à qual se contrapõe a subjectividade emocional ou afectiva da expressão livre da criança defendida por Stern (1974), Gonçalves (1976), Rodrigues (2002), e Sousa (2003).

Na classificação de Lowenfeld & Brittain (1977), esta etapa tem aspetos comuns com a fase do “realismo” que, segundo estes autores, ocorre os 9 e os 12 anos. Na representação da figura humana, começa a haver um grande investimento no desenho de pormenores que individualizam as figuras representadas, na representação do espaço, começa a libertação da linha de base, a procura da linha do horizonte, e da profundidade. A criança recorre a diferentes planos; à utilização da cor associando-se a experiência subjetiva.

A esta fase, segue-se o “pseudonaturalismo” (Lowenfeld & Brittain, 1977), que ocorre aproximadamente entre os 12 e os 14 anos. A figura humana é representada em ação, com proporções, em diferentes posições e com ênfase na expressão. Na representação do espaço, é notória a necessidade da expressão tridimensional e da representação da distância e profundidade e também do envolvimento, quando este tem importância; a cor é utilizada com diferentes critérios, ou explorada de forma a estar relacionada com a realidade ou não.

A última fase da evolução do desenho na classificação de Lowenfeld & Brittain (1977) é Arte dos Adolescentes, que ocorre entre os 14 e os 17 anos.

Resumindo, segundo a classificação de Luquet (1979) as fases da evolução do desenho são: Garatuja, Realismo Fortuito, Realismo Falhado, Realismo Intelectual e Realismo Visual. De acordo com Lowenfeld & Brittain (1977): Garatuja, Fase Pré-Esquemática, Fase Esquemática, Realismo, Pseudonaturalismo, e a Arte dos adolescentes.

Nesta investigação procuraremos identificar características dos desenhos dos alunos e relacioná-las com as fases de evolução gráfica a que nos referimos.

## **1.5. – A criatividade**

Criatividade deriva das palavras “criar” e “criação”. Criar é dar existência a; inventar; originar; gerar; produzir; fundar; instituir; educar, segundo o Dicionário Enciclopédico Lello Universal (citado por Souza p.188).

Segundo Fonseca (1990), deriva da capacidade que se tem em dar vida a alguma coisa, de tirar alguma coisa do nada, de estabelecer relações entre as coisas, até aí não encontradas, de inventar de descobrir algo de novo, de inovar.

A conferência intitulada “Creativity”, proferida em 1950 por J. P. Guilford, à data presidente da American Psychological Association, desecandearam uma serie de estudos sobre as capacidades criadoras do homem. Entre estes destacam-se pela sua importância, trabalhos desenvolvidos por E. P. Torrance, na década de 1960, centrados na identificação e prognóstico do potencial criativo entre os indivíduos.

Guilford (1956) encara a criatividade como “ a habilidade de gerar um leque de soluções possíveis para um problema que não tem uma resposta directa e simples” e J.E. Drevdahl, (citado em Sousa, 2003, p.189) considera também a criatividade como capacidade e específica que, “ a criatividade é a capacidade do homem de produzir resultados de pensamento de qualquer índice, que sejam essencialmente novos e que eram previamente conhecidos de quem os produz. Pode tratar-se de imaginação ou de uma síntese mental que seja mais do que um mero resumo. A criatividade pode implicar a generalização de novos sistemas e combinações de informações

conhecidas, como também a transferência de relações conhecidas a novas situações e o estabelecimento de novas correlações.”

Embora Guilford, (1956, citado em Pinto, 2001, p.182), a exemplo de outros estudiosos, já defendesse a existência de um *pensamento convergente*, em contraposição a um *pensamento divergente*, conjunto de operações mentais, ou pensamento que sai à procura, muda de rotas e produz respostas múltiplas, é Rogers (1964) que vem dar uma visão mais abrangente a esta matéria, ao assumir o potencial criador como um meio vital para sua auto-actualização enquanto permanente tendência à auto-realização do indivíduo ou, nos termos próprios deste autor, um processo inerente à natureza humana (Pinto, 2001).

Segundo Sousa (2003, p. 188), “começa-se a estabelecer uma distinção entre aquela inteligência e outra forma, característica, de pensamento, em que não se processa uma sequência de raciocínio associativo, surgindo a visão imediata e intuitiva, de modo aberto e imaginativo, não proporcionando apenas uma solução, mas várias hipóteses de solução, para um mesmo problema. Este tipo de inteligência inventiva, imaginativa, foi designado como pensamento divergente, criativo ou um grande valor original”.

Existem várias perspectivas em relação à criatividade: uma defende que a criatividade não está associada à inteligência e a outra entende que a capacidade criativa é uma dimensão da inteligência geral. Este prefere acreditar que a criatividade e a inteligência estão interligadas, sugerindo que a inteligência potencia a criatividade, dependendo ainda de factores como a motivação, a emoção, a personalidade. (Pinto 2001).

A sociedade e a comunidade educativa continuam a atribuir um grande valor ao pensamento lógico e sistemático, dando demasiado valor à reprodução de saber de reter informação.

Segundo D’Alte (2002), o sistema educativo estimula sobretudo o pensamento convergente, lógico e objectivo, baseado na observação da realidade, em detrimento do desenvolvimento da fantasia e da imaginação, do campo do pensamento divergente, mais intuitivo e subjectivo.

A escola deveria criar um equilíbrio entre o pensamento convergente e o pensamento divergente, pois sendo complementares fazem parte da formação integral do indivíduo.

A criatividade é sem dúvida um dos aspectos mais preciosos de uma pedagogia, centrada no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo e cabe à escola em geral e ao docente em particular o papel de criar condições para potenciar quer a criatividade e a inteligência.

De Bono (2005), um dos líderes do movimento do pensamento criativo, diz que para se resolver problemas é necessária uma visão fresca, uma visão desviada do pensamento lógico. É o que ele chama de "pensamento lateral", mais intuitivo e menos lógico. Caracteriza o "pensamento lateral", como um "outro tipo de pensamento", uma outra forma de pensar e de agir, não linear, não sequencial ou lógica; procurar "lateralmente", a solução do problema, como se o procurássemos por uma estrada paralela, através de outra visão. Seria tentar encontrar através de outras abordagens, alternativas diferentes.

No fundo, a criatividade é tudo aquilo que o indivíduo necessita para fazer face às questões, problemas ou dificuldades, com que se depara no dia-a-dia, não sendo parte delas mais do que situações imprevisíveis. E para conseguir resolver tais situações precisa reunir os instrumentos de apoio que são a sua capacidade intelectual e motivação intrínseca que, por sua vez, o ajudam a descobrir os meios que lhe permitem pôr o seu talento em prática e a procurar outras formas ou percursos diferentes para resolver um mesmo problema ou uma dada situação.

### **Modelo Componencial de Criatividade, de Teresa Amabile (1980-1990)**

O modelo proposto por Amabile (1983) procura explicar como factores cognitivos, motivacionais, sociais e de personalidade influenciam no processo criativo. Grande ênfase é dada ao papel da motivação e dos factores sociais no desenvolvimento da criatividade. O modelo consiste de três componentes necessários para o trabalho criativo:

(1) Expertise – Habilidades de domínio, competências técnicas e conhecimentos acumulados.

Espaço intelectual que utiliza para resolver os problemas, tempo que ocupa a pensar neles.

(2) Creative Thinking Skills – Processos criativos relevantes.

a) Thinking Styles – Modos de pensamento.

b) Personality – Personalidade.

c) Work Styles – Perseverância, Incubação e Perspectivas.

(3) Motivation – Motivação intrínseca e extrínseca.

É importante fazer a distinção entre a motivação extrínseca e intrínseca. A primeira, vem de motivadores externos, por exemplo, alguém que executa um trabalho motivado pelo desejo de adquirir fortuna. A motivação intrínseca é o prazer de realizar

um determinado trabalho, interesse pessoal, é o desejo pessoal de ver um problema solucionado, o desafio pelo desafio. Segundo, Teresa Amabile a motivação extrínseca constitui um entrave à criatividade ao passo que a motivação intrínseca é essencial ao processo criativo.

Para que a criatividade ocorra é necessário que os três componentes estejam em interação. Embora o modelo inclua, predominantemente, componentes intra-individuais, o ambiente, assim como na Teoria de Sternberg, exerce influência crucial sobre cada um desses componentes, em todas as etapas do processo criativo que se desenvolvem em nove fases, com características próprias.

As nove características do desempenho criativo:

- 1- Quebrar com os padrões perceptivos (eu concebo as coisas assim);
- 2- Quebrar com os padrões cognitivos, no sentido da resolução de problemas ;
- 3- Lidar bem com as complexidades, no sentido de estar receptivo a coisas novas, não tendo medo do desafio;
- 4- Deixar as questões em aberto enquanto possível, (não tentar resolver logo o problemas, obrigando-nos a ter uma atitude que vem mais de dentro.)
- 5- Suspender julgamentos e juízos de valor;
- 6- Usar categorias amplas – o nosso retrato;
- 7- Precisão de memória (acuidade de memória);
- 8- Quebrar com guiões de desempenho (manuais de instruções);
- 9- Perceber criativamente, com outro olhar, novas maneiras de olhar um mesmo fenómeno.

### **A Perspectiva de Sistemas, de Csikszentmihalyi (década de 90)**

Csikszentmihalyi (citado por Alencar e Fleith, 2003) defende a ideia de que o foco dos estudos em criatividade deve ser nos sistemas sociais e não apenas no indivíduo. Para ele, o fenómeno criatividade é construído por meio da interação entre o criador e sua audiência. Nesse sentido, mais importante do que definir criatividade é investigar onde ela se encontra, ou seja, em que medida o ambiente sócio-histórico-cultural reconhece ou não uma produção criativa. Portanto, criatividade não é resultante do produto individual, mas de sistemas sociais que julgam esse produto. O modelo de sistemas propõe, pois, criatividade como um processo que resulta da intersecção de três fatores: (1) indivíduo – bagagem genética e experiências pessoais –, (2) domínio – cultura – e (3) campo – sistema social.

Com relação ao indivíduo, dois aspectos são apontados pelo autor: características associadas à criatividade e sua bagagem social e cultural. As características mais evidentes das pessoas criativas são a curiosidade, entusiasmo, motivação intrínseca, abertura a experiências, persistência, fluência de idéias e flexibilidade de pensamento. O domínio consiste no conjunto de regras e procedimentos simbólicos estabelecidos culturalmente, ou seja, o conhecimento acumulado, estruturado, transmitido e compartilhado em uma sociedade ou por várias sociedades. Para Alencar e Fleith (2003) uma resposta criativa tem mais probabilidade de ocorrer quando o indivíduo tem amplo acesso à informação relativa a um domínio e quando as informações a ele pertinentes são conectadas entre si, são claras, relevantes e aprofundadas e se despertam o interesse do indivíduo e impulsionam o seu engajamento na área.

O terceiro componente do modelo é o sistema social; que inclui todos os indivíduos que atuam como “juízes”. Estes têm a função de decidir se uma nova idéia – ou produto – é criativo e se deve, portanto, ser incluído no domínio (Csikszentmihalyi, 1996). É o sistema social que seleciona e retém o material a ser reconhecido, preservado e incorporado ao domínio. Cabe ao criador convencer o campo quanto ao seu valor e quanto à pertinência de incluí-lo no domínio e, por outro lado, o campo pode estimular a produção de idéias novas. Em alguns momentos históricos, algumas áreas foram mais valorizadas pelo campo e atraíram indivíduos mais talentosos, favorecendo o surgimento de idéias originais. Portanto, para que uma idéia nova seja aglutinada ao domínio é essencial que ela seja socialmente aceita.

Segundo Csikszentmihalyi, em seu livro ‘Fluir’ (2002), as pessoas que procuram desempenhar tarefas criativamente encontram mais prazer no que fazem. O prazer, por sua vez, é altamente motivador, propondo uma espiral positiva com três elementos: criatividade, prazer e motivação.

### **As múltiplas inteligências de Howard Gardner (1983)**

Segundo Gardner (1999), todos os indivíduos têm potencial para serem criativos “mas somente o serão se o quiserem ser, se estiverem dispostos a contestar a ortodoxia, a aceitar as críticas, a não se perturbarem com ataques e insultos. Não vê a criatividade como uma propriedade em geral, vê as pessoas como criativas ou não-criativas em domínios específicos, que geralmente mapeiam a inteligência; e a criatividade envolve não apenas mentes humanas, mas também domínios em que os indivíduos trabalham, e campos que realizam julgamentos sobre a qualidade e a novidade do trabalho. São cinco os tipos diferentes de actividades criativas: – a

solução de um problema bem definido; – a concepção de uma teoria abrangente; – a criação de uma obra congelada; – a execução de um trabalho ritualizado e – uma execução de “alto risco”.

“Segundo a minha definição, um indivíduo criativo resolve problemas, molda produtos ou levanta novas questões dentro de um campo de uma forma inicialmente considerada incomum, mas depois aceita em pelo menos um grupo cultural” (Gardner, 1994, p.151).

Para Gonçalves (1991), a criatividade desperta-se «através do fazer» e da «experimentação constante» e apela para uma pedagogia não diretiva, flexível e aberta que permita «que seja a própria criança a descobrir o seu modo de agir e de se exprimir, bem como o material e a técnica que melhor se adaptam à sua expressão pessoal» (p.13).

A criatividade pode ser estimulada através de experiências que apelem ao pensamento divergente ou intuitivo. Gonçalves (1991) descreve este tipo de pensamento como «aquele que, perante um problema, procura todas as soluções possíveis, sendo menos adstrito à conformidade da resposta do que à sua originalidade, tranquilo em face das questões amplas e mal definidas, capaz de apreender relações entre os factos nunca anteriormente notados e de produzir novas formas, através de ensaios e erros, por “aproximação experimental”» (p.24).

Díaz (1986) refere que o pensamento divergente ajuda a formar atitudes de abertura e compreensão do real e da sua complexidade, e que essa compreensão não se atinge só pela lógica. A esta forma de pensamento opõe-se o pensamento convergente ou lógico, que por sua vez, também perante um problema, conduz a uma solução única em que a «atividade mental e manual é canalizada, encerrada em normas restritas, submetida a instruções rígidas» (Gonçalves, 1991, p.24).

Concluindo, “Estimular a criatividade será também provar à criança que se confia nela, nas suas possibilidades de realização, levando-a a descobrir que a criação é mais importante que a simples execução reprodutiva. Ela própria reparará que afinal a técnica é apenas um meio para dar forma à sua imaginação criativa.” (Souza,2003 p.196). A educação deve procurar desenvolver nos nossos alunos a capacidade que têm de conseguir imaginar, inventar e criar, pois é essa capacidade que os torna únicos. Apenas uma educação voltada para a criatividade poderá permitir desenvolver nas crianças, a capacidade de ir para além do conhecido, a capacidade de fazer descobertas e criar coisas novas.

## 1.6. – A Educação para a Cidadania

A urgência em repensar a Educação para a Cidadania e o seu papel no mundo em acelerada mudança e a necessidade de reestruturar a organização curricular do ensino básico, expressa na reorganização curricular (Decreto-Lei n.º 6/2001), surge do reconhecimento da importância da educação inicial e continua do saber e das aprendizagens. Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, constituem os pilares que devem nortear as aprendizagens do ser humano ao longo da sua vida e que devem ser considerados como condições imprescindíveis para que a Educação para a Cidadania, de forma que seja apreciada como “um valor urgente e vital perante um mundo complexo e não isento de ameaças ao próprio reconhecimento dos direitos do cidadão que nele habita” (Fonseca, 2002, p.10).

As sociedades democráticas têm demonstrado interesse na forma como os jovens desenvolvem e adquirem consciência dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos e como aprendem a participar nos assuntos públicos. O papel da educação em construir uma cultura cívica, uma cidadania eficaz é uma questão importante não só para os governos, mas também para a sociedade em geral. Neste contexto, o sistema educativo é apontado como um elemento chave na promoção da educação para a cidadania e para a formação de futuros cidadãos que participem activamente e de modo crítico na construção de uma sociedade mais justa e solidária, colocando como valores fundamentais a democracia, os direitos humanos e a tolerância. O grande objectivo final da Educação para a Cidadania é a participação responsável e consciente dos cidadãos na vida pública do país, quer através dos processos de representação política ou do empenho nas instituições da sociedade civil. Tal só será possível se os indivíduos adquirirem um conjunto de conhecimentos, competências e capacidades de intervenção que a escola deve desenvolver.

Assim, ao conceito de escola que apenas transmite conhecimentos opõe-se o conceito de escola que ensina a fazer uso do conhecimento e da informação, na compreensão da realidade, de modo a formar cidadãos mais intervenientes e participativos, detentores de saberes e de capacidades de agir e de conviver em sociedade. Tal como estabelece a Lei de Bases do sistema Educativo, no art.º 2º:

“O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social. Contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da

personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários”

Segundo Fonseca (2000, p.27), aprender a ser cidadão é “simultaneamente, uma tarefa cognitiva e socioafectiva, em cuja concretização a pessoa exerce um papel activo, tornarmo-nos cidadãos adquire uma natureza desenvolvimental e trata-se de uma tarefa para a qual concorrem domínios diversos do desenvolvimento psicológico, como sejam o desenvolvimento cognitivo, estético, moral e pró-social”.

Segundo Perrenoud (2001), “não se trata, apenas de valores e de saberes mas de competências, logo de uma formação, ao mesmo tempo teórica e prática, mobilizáveis nas situações reais da vida, na escola e fora dela, desde a infância e ao longo de todos os ciclos da vida.” (p.99). Pois, como defende Gardner (1990), as situações que facilitam a integração de novos conhecimentos acontecem quando as crianças as encontram em situações naturais, integradas em projectos, ou seja, em “situações de aprendizagem contextualizadas”.

Roldão (1999), distingue duas vertentes com dois níveis de profundidade relativamente à Educação para a Cidadania. Esta autora considera que existe uma vertente de formação cívica, situada entre a socialização e a educação para os valores, que dizem respeito aos «conhecimentos e aos comportamentos necessários à inserção na vida civil da sociedade e nos seus mecanismos jurídico-políticos» (Roldão, 1999, p.12). Esta educação cívica, que a autora considera de nível mais superficial, «faz contudo parte da função educativa da escola e permite que a partir dela se construam níveis mais profundos de participação social e de práticas informadas por valores» (*ibidem*). São exemplos desta vertente, o conhecimento dos órgãos políticos, saber o modo como são investidos e como se intervém na sua acção, ou a competência necessária para agir civicamente. Descurar esta vertente cívica mais elementar pode comprometer a eficácia da educação para a cidadania ao nível dos valores e da intervenção social. A educação para a cidadania, de nível mais profundo, não se esgota na formação de um cidadão nos valores democráticos e abrange «as práticas construtoras da identificação cultural, a inserção nas rotinas sociais e convenções de uma época, os rituais sociais, que podem não ser necessariamente valoráveis em termos éticos» (*ibidem*).

Resumindo, pressupõe-se a definição de cidadania em três registos: a cidadania como condição (da autonomia individual, da igualdade de oportunidades, de justiça social e da vivência, ou melhor, da convivência democrática geradora de

coesão social num quadro de interdependência), como cultura (integradora daqueles valores) e como competência (que requer aprendizagens e conhecimentos). Uma competência chave, transversal, particularmente importante no plano da cidadania como acção e que condensa o sentido performativo da cidadania. Uma competência que não se decreta mas se aprende exercendo-se.

Assim, e no que concerne à escola, segundo as recomendações decorrentes do fórum educação para a cidadania, há que ter presente:

– A necessidade de a educação para e na cidadania integrar temáticas, não só transversais a todas as áreas curriculares disciplinares, mas também inseridas nas áreas curriculares não disciplinares como a Formação Cívica e a Área de Projecto;

– O carácter fundamental da motivação de alunos e alunas – enquanto sujeitos de direito com opinião, a ter adequadamente em conta na linha do preconizado pela Convenção dos Direitos da Criança - já que, por um lado, têm dificuldade em aceitar disciplinas sem avaliação quantitativa, dada a perspectiva do ressarcimento, e, por outro lado, não compreendem a importância da cidadania quando em muitas situações parece corresponder mais a um conceito sem correspondência na vida prática do que a uma exigência individual e colectiva de responsabilidade e dever. (p.18)

Desenvolver acções, incluindo orientações curriculares, para que a educação de alunos e alunas contribua para lhes oferecer aprendizagens de postura cívica individual e de relacionamento interpessoal, social e intercultural inerentes ao exercício da cidadania global, que desenvolvam competências para a vida e potenciem inovação social, incluindo, aspectos práticos e concretos como: - a escrita e a expressão falante tendo em conta a elevação cultural que elas podem proporcionar. A aquisição e desenvolvimento de competências de cidadania não passam apenas pela transmissão de mensagens na sala de aula em que o professor apenas informa. Segundo Menezes, Xavier e Cibele, (1997) “estas competências adquirem-se em práticas efectivas de cidadania, dentro ou fora da sala de aula, desencadeadas por propostas que podem surgir de formas diversificadas e a partir das mais variadas situações de vida escolares ou não escolares” (p.12).

É neste contexto que o património local constitui assim um recurso pedagógico, próximo do universo dos alunos, pois faz parte do seu quotidiano visual e das memórias da sua localidade. Conhecer, compreender e valorizar o universo cultural permite aumentar a auto-estima individual e colectiva, promover a integração social e

a participação cívica no meio envolvente e acaba por constituir uma das formas de conservação passiva mais importantes do património cultural, sobretudo o codificado.

Salgado (1993) afirma que “valorizar o meio é valorizar o aluno, ajudá-lo a desenvolver o auto-conceito. É, deste modo, mobilizá-lo, criar-lhe maiores predisposições para a aprendizagem, é motivá-lo; ligar os conteúdos programáticos ao seu quotidiano, interagir com os seus conhecimentos, penetrar na sua cultura.” (p.14). É no meio que o aluno se desenvolve e socializa. Ao valorizar o meio, a escola também está a valorizar o aluno, fomentando a sua motivação intrínseca, auto-construção, integração social o que permitirá um bom desempenho cívico.

A escola cria no aluno uma maior motivação, um maior interesse e envolvimento para a aprendizagem. O meio funciona para a escola como um importante recurso pedagógico. “Partir de objectos, de situações, de práticas do universo dos alunos (...) que tragam o contributo dos pais e do meio, são potencialidades que, para além de motivarem as aprendizagens, as facilitam, uma vez que permitem uma integração dos saberes escolares no universo cultural dos alunos (p.15)”.

## **1.7. – A Educação para o Empreendedorismo**

Na Educação para o Empreendedorismo são utilizadas abordagens metodológicas participativas, uma vez que são potenciadoras das competências-chave e do espírito empreendedor. Neste sentido, as actividades empreendedoras têm por base cinco factores críticos de sucesso, nomeadamente: participação activa dos alunos; todo o processo é liderado pelos jovens (com a tutoria do educador); constituição de grupos; Integração dos conteúdos das disciplinas curriculares nas próprias actividades propostas pelos alunos; Os conteúdos são integrados e adaptados à realidade contextual dos alunos, aos seus interesses, problemas e necessidades reais; Concepção e concretização de actividades empreendedoras passam por um processo empreendedor: definição de uma missão (1), organização (2), execução (3) e avaliação (4); e Contextualização e orientação de todo o processo empreendedor e potenciação das competências-chave dos alunos é da responsabilidade dos educadores. (DGIDC).

A Educação para o Empreendedorismo é considerada uma área-chave de intervenção estrutural (Relatório do Conselho “Educação” para o Conselho Europeu, 2001) e a sua importância encontra-se fundamentada e publicada num conjunto vasto de relatórios de boas práticas, recomendações, políticas e planos de acção europeus.

O conceito de Empreendedorismo tem vindo a ser amplamente difundido em Portugal, nomeadamente nestes últimos anos e assenta fundamentalmente na capacidade e no desejo de agir consciente, determinado e voluntário, tendente a obter uma mudança. O acto de empreender revela-se numa atitude dinâmica perante a realidade, em que, face a determinados contextos internos ou externos, se imaginam respostas de modificação dessa realidade. É por isso que se associa, regra geral, o empreendedorismo à inovação, pois o empreendedor tende a realizar as suas acções de forma diferente, para obter resultados alternativos e mais eficazes.

Empreender significa ser activo e responsável é, portanto, inegavelmente um acto de cidadania nas sociedades contemporâneas onde inovação, experimentação, cooperação e competição são dimensões estruturantes na esfera da economia, da política e da vida social.

Desta forma, a educação para o Empreendedorismo não se limita à educação para a criação de empresas ou para o auto-emprego, por isso pode abranger os vários ciclos de ensino. Neste âmbito, a educação para o empreendedorismo, no ensino básico deve ser entendida enquanto experiência prática na qual são protagonistas os saberes escolares adquiridos. Apresenta-se, assim, mobilizadora de saberes nucleares e transversais.

Porque formar cidadãos implica formar pessoas activas, responsáveis, críticas, participativas, cooperantes, competitivas e solidárias e é um desígnio de todos. A escola é um dos espaços da Educação para a Cidadania, um dos locais mais privilegiados para o efeito e pode fazê-lo alertando, sensibilizando, informando e formando os alunos em temas diversos que são estruturantes, quer da vida pública quer da vida privada.

Na Educação para o Empreendedorismo é fundamental criar as oportunidades para o aluno aprender, pensar e agir de forma empreendedora. É necessário criar os contextos autênticos de «vida real», de forma a proporcionar uma aprendizagem que envolva actividades experimentais, de reflexão e de trabalho colaborativo. O ensino

que visa promover o empreendedorismo baseia-se em seis princípios: autonomia, flexibilidade, inovação, mudança, participação e cooperação.

A metodologia base de aprendizagem da Educação para o Empreendedorismo é o aprender-fazendo, que tem um enfoque dinâmico orientado pelo próprio aluno integrado na aprendizagem através da prática. Implica também que o aluno seja actor da sua própria formação; obtenha a informação, selecione, execute, planeie e trabalhe em grupo.

Através da educação para o Empreendedorismo, os alunos têm a oportunidade de explorar uma abordagem mais motivante, dinâmica e compensadora que eles poderão aplicar no seu dia a dia. A sociedade actual precisa de cidadãos capazes de actuar numa economia global e competitiva. Por conseguinte, e se é fundamental integrar o Empreendedorismo nos currículos do Ensino básico, que competências desenvolver?

Segundo o Guião de Educação para o Empreendedorismo, editado pelo Ministério da Educação, foram seleccionadas seis competências-chave, consideradas essenciais no acto de empreender: Autoconfiança/Assumpção de riscos; Iniciativa/energia; Resistência ao fracasso; Planeamento/ Organização; Criatividade/ Inovação; Relações interpessoais.

Quadro 1. Síntese das competências chave da educação para o empreendedorismo.

Competência - chave	Ser por parte do aluno	Acções potenciadoras por parte do educador
Autoconfiança / Assumpção de riscos	O jovem tem uma imagem positiva de si próprio, bem como o desejo de exercer e confiar na sua capacidade de julgamento e na sua capacidade para resolver as dificuldades. É capaz de arriscar, uma vez que confia que é capaz de resolver os problemas que possam surgir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar espaço de actuação que promova a resolução de dificuldades de forma positiva, não substituindo o jovem na sua resolução;</li> <li>• Demonstrar confiança nas capacidades do jovem para correr riscos e ultrapassar as dificuldades que surjam.</li> </ul>
Iniciativa/ energia	O jovem sabe avaliar, seleccionar e actuar com vários métodos e estratégias para resolver problemas e atingir objectivos, antes de lhe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar ao jovem a possibilidade de inventariar e escolher métodos e estratégias para lidar com problemas e dificuldades;</li> </ul>

	perguntarem ou pedirem para o fazer. Jovem sabe actuar de forma proactiva e enérgica, em vez de esperar passivamente por ordens ou instruções.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer positivamente as iniciativas assumidas pelo jovem, não o desresponsabilizando das suas consequências, mas enquadrando os eventuais erros como formas de aprendizagem.</li> </ul>
Resistência ao fracasso	O jovem revela a capacidade para manter um comportamento equilibrado bem como a sua auto-estima, quando confrontado com a oposição dos outros ou quando as coisas não correm de acordo com as suas expectativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar experiências potencialmente geradoras de Contrariedades e com as quais o jovem tem capacidade para lidar de forma positiva;</li> <li>• Proporcionar espaços para análise do que correm menos bem, para que o jovem seja capaz de desenvolver estratégias de análise adequadas para lidar com situações de frustração.</li> </ul>
Planeamento / Organização	O jovem estabelece planos de acção para si próprio ou para os outros, de forma a assegurar o cumprimento de objectivos específicos. Decompõe os problemas em partes e organiza-as de forma sistemática. Determina prioridades, faz a alocação do tempo e de recursos eficazmente e controla o seu cumprimento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar actividades que impliquem decompor uma actividade em partes, dispô-las num cronograma lógico e garantir a sua execução;</li> <li>• Proporcionar actividades em que o jovem se vê confrontado com várias solicitações e em que tem de definir prioridades lógicas em termos da sua resolução.</li> </ul>
Criatividade/ Inovação	O jovem gera ideias novas e abordagens originais e utiliza-as para melhorar ou desenvolver novos processos, métodos, sistemas, etc.. Revela um pensamento aberto e fora dos esquemas habituais para resolver problemas, apesar dos obstáculos e/ou resistências.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar actividades que impliquem soluções novas e diferentes das tradicionais;</li> <li>• Promover actividades que estimulem a criação de novas ideias, métodos, processos, etc., reconhecendo-os positivamente, mesmo que não sejam passíveis de implementação.</li> </ul>
Relações interpessoais	O jovem estabelece facilmente relações com os outros, desenvolvendo e promovendo uma rede de relacionamentos que	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar actividades em que seja necessário colaborar e/ou pedir ajuda a outros para atingir os objectivos individuais e do colectivo;</li> </ul>

	<p>podem ajudar a concretizar objectivos e/ou processos de aprendizagem/trabalho.</p> <p>Jovem coopera com os outros para atingir os objectivos estabelecidos pelo grupo. Jovem colabora com os outros no trabalho e na procura de soluções que possam ser positivas para todas as partes envolvidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar actividades de equipa em que o resultado que conta é o do conjunto no seu todo e não o de cada membro do grupo.</li> </ul>
--	---	--

Assim, a Educação para o Empreendedorismo assenta no desenvolvimento de competências-chave, através da realização de acções e nesse sentido existem muitas oportunidades para promover o espírito empreendedor na escola.

Como implementar a educação para o empreendedorismo, para a cidadania, como formar cidadãos, pessoas activas, responsáveis, críticas, participativas, cooperantes, competitivas e solidárias?

Por todos os motivos explanados ao longo desta revisão de literatura o caminho escolhido foi o da Educação pela Arte.

## Capítulo 2 – O currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com o artigo 8.º da Lei Bases do Sistema Educativo, o ensino básico, embora compreenda três ciclos (o 1º, de quatro anos; o 2º, de dois anos; e o 3º, de três anos) perspectiva-se como uma unidade global. A unidade do currículo básico decorre da referência a um mesmo quadro de objectivos gerais.

No 1º ciclo do Ensino Básico desenvolve-se ao longo de quatro anos e tem uma carga horária obrigatória de 25 horas por semana. O currículo é constituído por áreas integradas e é assegurado em regime de monodocência, havendo a possibilidade de este ser coadjuvado.

O professor titular da turma organiza o Projeto Curricular de Turma (PCT) – que é elemento de trabalho central da gestão do currículo e que apresenta o conjunto das experiências de aprendizagem a proporcionar aos alunos e o modo como as diversas áreas se articulam, tendo como referência as aprendizagens e competências essenciais formuladas a nível nacional.

O Projeto Curricular de Turma enquadra-se nos princípios do Decreto-Lei n.º 6/2001 e nas orientações consignadas da Lei de Bases do Sistema Educativo. Tem como finalidade contribuir para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente, ou seja, propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber.

Deste modo, surge como um instrumento facilitador da organização de dinâmicas de mudança, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. A avaliação destas aprendizagens será entendida como um processo regulador das mesmas, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos.

O Projeto Curricular de Turma é analisado e acompanhado por um Conselho de Docentes, de acordo com a organização das estruturas pedagógicas da escola.

O plano curricular do 1º Ciclo centra-se nas áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões (artísticas e físico-motoras); pelas áreas curriculares não disciplinares de Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica; pela área curricular disciplinar de frequência facultativa de Educação Moral e Religiosa; pelas Atividades de Enriquecimento, que também são de carácter facultativo, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira com ênfase na sua expressão oral, de acordo com os recursos possíveis (Fig.1)

<b>Ensino básico 1.º Ciclo</b>
Componentes do currículo
Áreas disciplinares de frequência obrigatória (a):
Português; Matemática; Estudo do Meio; Expressões:
Artísticas; Físico -Motoras.
Áreas não disciplinares (b):
Área de projeto; Estudo acompanhado; Educação para a cidadania.
Total — 25 horas (a).
Disciplina de frequência facultativa (c): Educação Moral e Religiosa.
Total — 1 hora. Total — 26 horas.
Atividades de enriquecimento curricular (d).

Figura 1 – Plano Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º139/2012, de 05 de julho).

(a) Do total das horas letivas previstas, no mínimo:

- i) 7 horas letivas de trabalho semanal para o Português,
- e ii) 7 horas letivas de trabalho semanal para a Matemática.

(b) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas Disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente no plano de turma.

(c) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final.

(d) Atividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 14.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 9.º

O Decreto-Lei n.º139-2012, de 5 de julho, revoga Decreto-Lei 6/2001, e no que diz respeito ao plano curricular das vinte e cinco horas lectivas semanais previstas para o cumprimento do Programa do Primeiro Ciclo, catorze horas no mínimo estão destinadas ao desenvolvimento da área de Português e Matemática (sete horas para

cada área). Salienta-se uma alteração nas restantes áreas disciplinares não curriculares, que eram Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Mantêm-se as áreas: Área de Projecto, Estudo Acompanhado, e a área de formação cívica é substituída pela Educação para a cidadania.

#### Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) – Competências Essenciais

Em 2001, o Departamento do Ensino Básico do Ministério da Educação (DEB) fez publicar um documento intitulado como Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais com o objectivo de definir quais as competências gerais que os alunos deverão atingir no final dos nove anos da escolaridade obrigatória, sustentada num conjunto de valores e princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo.

O documento enumerava dez competências gerais e transversais a atingir no final da escolaridade básica:

- “1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- 2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- 3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- 4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- 5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- 6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- 7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- 8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- 9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- 10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.” (DEB, 2001, p.15).

Segundo este documento, a competência é um saber em uso, necessário à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos, e que a sua aquisição deverá ser promovida gradualmente ao longo da educação básica (DEB, 2001,p. 15).

Os valores e princípios definidos no documento, relacionados com a educação para a cidadania, são os seguintes: “A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.” (DEB, 2001,p. 15).

As novas orientações apresentadas nestes documentos, ou seja, a reorganização curricular, não significou a alteração dos programas, mas sim uma nova organização do ensino a partir de uma multiplicidade de competências (gerais, transversais, e específicas) e de um conjunto de experiências de aprendizagem que deveriam ser proporcionadas aos alunos no seu percurso escolar. (DEB, 2001,p. 15)

#### As Metas de Aprendizagem (2010)

No âmbito da Estratégia Global de Desenvolvimento do currículo Nacional, definida pelo Ministério da Educação, o programa “metas de Aprendizagem” consiste na concepção de referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo, e nível de ensino, desenvolvidos na sua sequência por anos de escolaridade, entendidos de modo tendencial e passíveis de ajustamentos no interior da gestão autónoma de cada escola/unidade orgânica. Traduzem-se na identificação de desempenhos específicos esperados dos alunos que demonstrem a efectiva concretização das aprendizagens pretendidas em cada área ou disciplina e nos domínios transversais, preconizados nos documentos curriculares de referência ( DGIDC, 2010).

As Metas de Aprendizagem não se constituem como um documento normativo, mas como um «instrumento de gestão curricular de apoio ao trabalho dos professores, ao explicitar com clareza os resultados de aprendizagem que os alunos devem demonstrar no final de um percurso curricular» (Ministério da Educação, 2010). Por conseguinte, é considerado «um instrumento de apoio à gestão do currículo» a ter em conta no trabalho de planificação, estruturação de estratégias de ensino e de avaliação de forma a possibilitar aos alunos atingirem os resultados previstos.

## 2.1. – A Expressão e Educação Plástica no Programa do 1º ciclo do Ensino Básico

No Programa do 1º Ciclo (Ministério da Educação, 1998), as componentes orientadoras do currículo «propõem fundamentos e apontam para perspetivas estratégicas de desenvolvimento das práticas educativas». Os blocos de aprendizagem são «conjuntos de atividades de aprendizagem designados por um conceito», constituídos por «conjuntos de listas de atividades de aprendizagem ou experiências educativas enunciadas sob a forma de objetivos de ação» (p.33).

O documento inicia com os Princípios Orientadores e está estruturado do seguinte modo:

- Princípios Orientadores
- Bloco 1, Descoberta e Organização Progressiva de Volumes;
- Bloco 2, Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies;
- Bloco 3, Exploração de Técnicas Diversas de Expressão.

No quadro seguinte, tentaremos sintetizar a estrutura do documento.

Quadro 2. Estrutura do capítulo Expressão e Educação Plástica no Programa do 1.º Ciclo

Blocos	Subdomínios		Objectivos
<b>I – DESCOBERTA E ORGANIZAÇÃO PROGRESSIVA DE VOLUMES</b>	<b>MODELAGEM E ESCULTURA</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade de: terra, areia, barro, massa de cores, pasta de madeira, pasta de papel;</li> <li>▪ Modelar usando apenas as mãos;</li> <li>▪ Modelar usando utensílios;</li> <li>▪ Esculpir em barras de sabão.</li> </ul>
	<b>CONSTRUÇÕES</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fazer e desmanchar construções;</li> <li>▪ Ligar, colar, atar, agrafar, pregar elementos para uma construção;</li> <li>▪ Inventar novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados;</li> <li>▪ Construir brinquedos, jogos, máscaras, adereços, fantoches, instrumentos musicais elementares;</li> <li>▪ Fazer construções a partir de representações no plano (aldeias, maquetas);</li> <li>▪ Adaptar e recriar espaços utilizando materiais ou objetos de grandes dimensões (cabanas, casa de bonecas).</li> </ul>
<b>II – DESCOBERTA E ORGANIZAÇÃO PROGRESSIVA DE</b>	<b>DESENHO</b>	<b>DESENHO DE EXPRESSÃO LIVRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenhar na areia, em terra molhada;</li> <li>▪ Desenhar no chão do recreio e no quadro da sala</li> <li>▪ Explorar as possibilidades técnicas de: dedos, paus, giz, lápis decor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, feltros, tintas, pincéis, etc.</li> </ul>

<b>SUPERFÍCIES</b>			E utilizando diferentes tamanhos, espessuras, texturas, cores.
		<b>ATIVIDADES GRÁFICAS SUGERIDAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ilustrar de forma livre e pessoal;</li> <li>▪ Inventar sequências de imagens de forma livre e pessoal;</li> <li>▪ Criar frisos de cores preenchendo quadrículas;</li> <li>▪ Desenhar plantas e mapas;</li> <li>▪ Contornar objetos, formas, pessoas;</li> <li>▪ Utilizar livre mente a régua, o esquadro e o compasso;</li> <li>▪ Desenhar em superfícies não planas;</li> <li>▪ Desenhar sobre um suporte previamente preparado (com anilinas, tinta de escrever...).</li> </ul>
	<b>PINTURA</b>	<b>PINTURA DE EXPRESSÃO LIVRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pintar livremente em suportes neutros;</li> <li>▪ Pintar livremente em grupo, sobre papel de cenário em grandes dimensões;</li> <li>▪ Explorar as possibilidades técnicas de: mãos, esponjas, trinchas, pincéis, rolos, com pigmentos naturais, guache, aguarela, anilinas, tintas de água...</li> </ul>
		<b>ATIVIDADES DE PINTURA SUGERIDA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fazer digitinta;</li> <li>▪ Fazer experiências de misturas de cores;</li> <li>▪ Pintar superfícies e desenhar por descoloração;</li> <li>▪ Fazer jogos de simetria dobrando uma folha pintada;</li> <li>▪ Fazer pintura soprada e lavada;</li> <li>▪ Pintar utilizando dois materiais diferentes (guache e cola, guache e tinta da china);</li> <li>▪ Pintar cenários, adereços, construções.</li> <li>▪ Pintar em superfícies não planas.</li> </ul>
<b>III – EXPLORAÇÃO DE TÉCNICAS DIVERSAS DE EXPRESSÃO</b>	<b>RECORTE, COLAGEM, DOBRAGEM</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explorar as possibilidades de diferentes materiais (lãs, cortiça, tecidos, objetos recuperados, jornal, papel colorido, ilustrações) rasgando, desfiando, recortando, amassando, dobrando...</li> <li>▪ Fazer composições colando diferentes materiais rasgados, desfiados, cortados, recortados;</li> <li>▪ Fazer composições colando mosaicos de papel;</li> <li>▪ Fazer dobragens;</li> <li>▪ Explorar a terceira dimensão a partir da superfície (destacando figuras e pondo-as de pé, abrindo portas...).</li> </ul>
	<b>IMPRESSÃO</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estampar a mão, o pé, elementos naturais...</li> <li>▪ Fazer monotípias;</li> <li>▪ Fazer estampagem de água e tinta oleosa;</li> <li>▪ Estampar utilizando moldes – positivo e negativo – feitos em cartão, plástico,</li> <li>▪ Imprimir com carimbos (feitos em vegetais, cortiça,);</li> <li>▪ Imprimir utilizando o limógrafo.</li> </ul>
	<b>TECELAGEM E COSTURA</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizar em tapeçarias diferentes materiais: tecidos, tiras de pano, lãs, botões, cordas, elementos naturais;</li> <li>▪ Desfazer diferentes texturas (tecidos, malhas, cordas, elementos naturais);</li> <li>▪ Entrançar;</li> </ul>
<b>III – EXPLORAÇÃO</b>			

<b>DE TÉCNICAS DIVERSAS DE EXPRESSÃO (cont.)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bordar pontos simples;</li> <li>▪ Tecer em teares de cartão;</li> <li>▪ Tecer em teares de madeira (simples);</li> <li>▪ Colaborar em tapeçarias de elementos tecidos, elaborados a partir de desenhos imaginados pelas crianças.</li> </ul>
	FOTOGRAFIA, TRANSPARÊNCIAS E MEIOS AUDIOVISUAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizar a máquina fotográfica para a recolha de imagens;</li> <li>▪ Construir transparências e diapositivos;</li> <li>▪ Construir sequências de imagens;</li> <li>▪ Associar imagens, sons (montagens audiovisuais simples);</li> </ul>
	CARTAZES	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem e a palavra): recortando e colando elementos, desenhando e escrevendo, imprimindo e estampando.</li> </ul>

### **3.2. – A Expressão e Educação Plástica no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) – Competências Essenciais**

No documento Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) – Competências Essenciais, a área Educação Artística enquadra as competências Educação Visual, a Música, a Dança e a Expressão Dramática/Teatro. Para cada uma destas áreas são definidas competências específicas, tendo como objectivo desenvolver a literacia em artes.

Apresentamos o quadro 2 que sintetiza a estrutura do capítulo da Educação Artística no documento das Competências Essenciais, de forma a contextualizarmos a análise que faremos do mesmo.

Quadro 3. Estrutura do capítulo da Educação Artística no documento das Competências Essenciais

Contextualização	As artes no currículo do Ensino Básico Relação com as competências gerais	
Áreas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educação Visual</li> <li>▪ Educação Musical</li> <li>▪ Expressão Dramática/Teatro</li> <li>▪ Dança</li> </ul>	São definidas competências específicas para cada uma das áreas.
Objectivo	Desenvolver a Literacia em Artes	
Através de	- Apropriação das linguagens elementares das Artes;	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;</li> <li>- Desenvolvimento da criatividade;</li> <li>- Compreensão das artes no contexto.</li> </ul>
Operacionalização:	
Experiências de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas de investigação</li> <li>- Produção e realização de espectáculos, oficinas, mostras, exposições, instalações e outros</li> <li>- Utilização das tecnologias da informação e comunicação</li> <li>- Assistência a diferentes espectáculos/exposições/instalações e outros eventos artísticos</li> <li>- Contacto com diferentes tipos de culturas artísticas</li> <li>- Conhecimento do património artístico nacional</li> <li>- Intercâmbios entre escolas e outras instituições</li> <li>- Exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais</li> </ul>

Da análise feita salientamos o aparecimento do conceito “literacia em artes”, que segundo este documento “pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele.” (DEB, 2001, p.151)

As competências necessárias à literacia artística, a desenvolver ao longo do ensino básico, organizam-se em quatro eixos interdependentes: apropriação das linguagens elementares das artes; desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; desenvolvimento da criatividade e compreensão das artes no contexto.

O documento refere ainda as “experiências de Aprendizagem” que os alunos deverão ter “oportunidade de vivenciar” de forma a adquirir as competências definidas. Também neste ponto são notórias as diferenças, as experiências sugeridas em maior quantidade denotam mais qualidade, nomeadamente quando refere a assistência a diferentes espectáculos/exposições/instalações e outros eventos artísticos.

Pela primeira vez, no 1º ciclo, as artes passam a ser o centro da Educação artística. Este documento é bastante elucidativo em relação ao papel das artes na educação.

“As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.” (DEB, 2001, p.149).

“A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.” (DEB, 2001, p.149).

As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.” (DEB, 2001, p.149).

No capítulo de Educação Visual assume-se que a Arte, como forma de apreender o Mundo, «permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura» (p.155).

Afirma-se que “A Arte não está separada da vida comunitária, faz parte dela” e vai mais longe sugerindo “Uma relação dialógica entre dois mundos: o do Sujeito e o da Arte “ convidando a uma abordagem pedagógica da obra de arte em contexto educativo.

Mais à frente, clarifica que “o diálogo com a obra de arte constitui um meio privilegiado para abordar com os alunos os diferentes modos de expressão, situando-os num universo alargado, que permite interrelacionar as referências visuais e técnicas com o contexto social, cultural e histórico, incidindo nas formas da arte contemporânea” (DEB, 2001, p. 162).

Este convite, tem como intenção a “educação do olhar e do ver”, pretende desenvolver nos indivíduos a capacidade de “sentir a composição de uma obra” e de “tornar-se capaz de identificar, de analisar criticamente o que está representado” e ainda, de “agir plasticamente”. (DEB, 2001, p. 155).

Assim, o documento propõe uma metodologia que relacione “ a percepção estética com a produção de objectos plásticos” (p.115).

## Competências da Educação Visual

Quadro 4. Competências da Educação Visual no documento das Competências Essenciais

Áreas programáticas da Educação Visual	Comunicação Visual Elementos da Forma
Dimensões das Competências Específicas (eixos estruturantes)	Fruição/Contemplação Produção/Criação Reflexão /Interpretação
Meios e técnicas de Expressão Plástica (operacionalização)	Desenho Explorações Plásticas Bidimensionais Explorações Plásticas Tridimensionais Tecnologia da imagem

As dimensões em que o sujeito se relaciona com as Artes Visuais estruturam-se em três eixos: Fruição/Contemplação, Produção/Criação e Reflexão /Interpretação, tal como podemos verificar no quadro 4.

Estas dimensões vêm ao encontro daquilo a que autores como Arnheim (1991) e Gardner (1994, p.25-30) designam como as dimensões em que os sujeitos operam no campo artístico (Ver, Fazer e Pensar). Estas três dimensões foram enunciadas também no Programa primeiro olhar, desenvolvido na Fundação Calouste Gulbenkian entre 1997 e 2000, com a designação de Ver, Dialogar e Fazer.(Gonçalves 2002).

Quadro 5 – Competências específicas da Educação Visual (Ministério da Educação, p.157).

### Fruição/Contemplação

“Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento sociocultural;

Reconhecer a importância da harmonia e do equilíbrio do espaço natural e construído, público e privado;

Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico;

Identificar e relacionar as diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional;

Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal, o multicultural e o particular.”

A dimensão Produção/Criação

“Utilizar diferentes meios expressivos de representação;

Compreender e utilizar diferentes modos de dar forma baseados na observação das criações da natureza e do homem;

Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual;

Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica;

Interpretar os significados expressivos e comunicativos das artes visuais e os processos subjacentes à sua criação.”

A dimensão Reflexão/Interpretação implica: “Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes;

Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das artes visuais;

Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos; Analisar criticamente os valores de consumo veiculados nas mensagens visuais; Conhecer os conceitos e terminologias das artes visuais.”

Em sintonia com o que é apresentado neste documento, Fróis (2005) afirma que a “Educação nas Artes Visuais revela-se como um processo contínuo, com implicações no desenvolvimento cultural dos indivíduos, condição necessária para alcançar um nível cultural mais elevado, prevenindo novas formas de iliteracia” uma vez que permite “desenvolver capacidades, destrezas e saberes próprios.” (p.221) Este documento, que entre outras, identifica um conjunto de competências específicas em Educação Visual a adquirir e a desenvolver pelos alunos do 1º Ciclo, veio complementar e enriquecer as orientações curriculares incluídas no programa da área de Educação e Expressão Plástica.

A educação artística refere-se à aprendizagem das artes segundo programas que exploram a concepção e percepção das diferentes especialidades artísticas. “O artístico diz respeito ao que é criado ou conseguido intencionalmente com a finalidade de obtenção de valor estético. O estético está relacionado com a recepção e o artístico com a realização” (Fróis, 2006, p.45).

No entanto, no desenvolvimento dos programas do primeiro ciclo, as actividades apelam exclusivamente ao fazer e portanto à educação artística. Não encontramos nenhuma orientação para o desenvolvimento da educação estética no Programa do Primeiro Ciclo do Ensino Básico em vigor (1998). Em 2001, com a apresentação do Currículo do Ensino Básico – Competências Essenciais, a educação

estética já aparece de uma forma muito generalista. Pensamos que estes dois documentos não se encontram articulados relativamente à educação estética, e que a grande parte dos docentes ainda desenvolvem as actividades segundo o primeiro documento referido.

Esta mudança no currículo prescrito não terá tido os efeitos pretendidos sobre as práticas dos professores, alguns dos nossos colegas não são conhecedores do seu conteúdo. As diferenças entre os dois documentos ministeriais são imensas, deduzindo-se também uma difícil aplicação.

### **2.3. – As Metas de Aprendizagem (2010)**

As metas na área das expressões ditas “artísticas” – Plástica, Musical, Dramática/Teatro e Dança - estão estruturadas de acordo - com os mesmos quatro domínios em que assenta o desenvolvimento das competências em “Literacia nas Artes” no Ensino Básico: Apropriação das linguagens elementares das artes; Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; Desenvolvimento da criatividade e Compreensão das artes no contexto.

Com estes domínios cruzam-se três sub-domínios, que os complementam e especificam: Experimentação e Criação; Fruição e Análise e Pesquisa.

Neste sentido, as metas propostas baseiam-se em processos pedagógicos integrados que progressivamente levam a criança a:

- Fruir e contemplar universos visuais diversificados para enriquecer e ampliar o conhecimento do mundo desenvolvendo o seu sentido estético;
- Experimentar a criação de trabalhos plásticos integrando a linguagem específica da área com os temas, os conceitos e as vivências;
- Reflectir sobre os diferentes universos visuais e sobre as suas produções plásticas, inventariando critérios de “julgamento”.

Para o processo de desenvolvimento destas aprendizagens concorrem actividades e estratégias que assentam nos seguintes pressupostos:

- a criança, desde cedo, deve ter acesso à arte e à cultura, que se traduz na vivência de contextos culturais ( museus, galerias e outros centros de cultura) para promover, de um modo sistemático, uma estreita relação com a obra de arte; - a Expressão Plástica deve ser um processo que integra o “olhar e o ver, o diálogo sobre a obra/ objecto e o “fazer plástico”de forma a ampliar as possibilidades imagéticas da criança;

– o desenvolvimento de uma linguagem específica nesta área deve ser fomentado de modo a que a criança verbalize o que vê com um vocabulário adequado; - os materiais e as técnicas a utilizar devem ser diversificados e de boa qualidade (tintas, pastel de óleo e seco, grafite, carvão, entre outros) e os suportes devem incluir, papéis em vários formatos e gramagens, adequados a cada material, de acordo com a intencionalidade do trabalho plástico a realizar. Deve, ainda, ser proporcionado à criança a possibilidade de trabalhar em cavaletes para não privilegiar, apenas, o trabalho na dimensão horizontal; - os ambientes educativos devem ser cuidados: exposições com trabalhos das crianças organizados de acordo com critérios que sejam pertinentes em dado momento. Outras imagens afixadas nas paredes devem ter como principal objetivo o de despertar a criança para universos criativos; - a deformação enquanto critério estético pode constituir um factor de desenvolvimento criativo, na medida em que dá possibilidade à criança de não pretender, apenas, a imitação do “real” numa atitude mimética do mundo; - a utilização dos recursos digitais (computador, Internet, CDROM) como meios de realização de actividades no âmbito artístico (resolução de puzzles; poesia visual, cadavre-exquis, pintura, técnica mista, jogos de fragmentação e desfragmentação de imagens, entre outras). (DGIDC, 2010).

Verificamos uma dicotomia entre os diversos documentos publicados pelo Ministério da Educação para o ensino básico, uns enfatizam as potencialidades didácticas e pedagógicas da educação artística e outros retiram o tempo efectivo para a operacionalização dessas potencialidades. Assim, se por um lado se programam actividades promotoras e catalisadoras de novos saberes, novas aprendizagens e experiências significativas e transformadoras, vitais para e no desenvolvimento integral da criança, quer ao nível pessoal quer social, numa perspectiva de educação para a cidadania, mas por outro se eliminam os tempos lectivos, a qualidade é certamente reduzida ou, como é o caso do 1.º Ciclo, corre-se o risco de desaparecer da prática docente.

**PARTE II**  
**ESTUDO EMPÍRICO**

## Capítulo 3 – Problemática e Metodologia

### 3.1. Problemática e questão de partida

A problemática subjacente a este relatório é delineada em três eixos principais: o primeiro prende-se com a nossa profissão de docente do ensino básico, o segundo com a ocupação do cargo de vereadora na Câmara Municipal do Cadaval, que nos colocam a par das debilidades e constrangimentos, apontados pelas análises sociológicas feitas sobre o concelho; e o terceiro relaciona-se com a nossa motivação intrínseca e o gosto pessoal pela arte, educação e cultura em geral, e do património do concelho do Cadaval em particular.

Assim, o facto de sermos professores do Ensino Básico no concelho do Cadaval, fez com que a escolha da população recaísse sobre os alunos que frequentaram este nível de ensino, especificamente os alunos do quarto ano, entre os 9 e os 11 anos de idade.

A nossa motivação e gosto pessoal contribuíram para que o tema e a problemática da investigação se debruçassem sobre a intersecção de dois campos de estudos principais: o Património local e a Educação para a Cidadania. O Património pode e deve ser considerado como um recurso educativo.

A revisão de literatura ajudou-nos a clarificar um conjunto de conceitos chave, bem como o constatar da desvalorização do património natural e cultural do concelho, do reduzido dinamismo, espírito de iniciativa e participação na vida cívica dos jovens, justificavam a realização de um estudo empírico com os alunos. Interessou-nos pois saber o que os alunos sabem sobre o Património local, e a partir daí, integrar o património escolhido pelos mesmos, com a realização de visita de estudo ao local como recurso educativo. A pedagogia centrada no aluno visando o desenvolvimento integral do mesmo.

Esta problemática permitiu-nos formular o plano de trabalho da nossa investigação, desenvolvendo a questão de partida:

Poderá o património local contribuir positivamente para fomentar desde cedo nos alunos do 1.º Ciclo, uma cultura empreendedora?

Relativamente às questões de investigação, elegemos as seguintes:

Este projecto promoverá o desenvolvimento integral do aluno?

Terá este projecto contribuído para o conhecimento do Património local, para o desenvolvimento da identidade cultural do concelho?

Será que aplicação deste tipo de projecto modifica o desempenho e o comportamento das crianças em relação às outras áreas do saber?

Este projecto estimulou o conhecimento cultural como processo de afirmação da cidadania e um meio de desenvolver a literacia cultural?

Este tipo de projecto contribuirá para a motivação dos alunos pelo desenvolvimento de novos projectos?

### **3.2. Instrumentos de recolha de dados**

Os instrumentos de recolha de dados são fundamentais para termos percepção e interpretarmos aquilo que os sujeitos pensam e sentem. A opinião do público selecionado, que protagonizam o estudo é essencial para respondermos às questões levantadas nesta investigação.

Sendo a investigação qualitativa um processo rigoroso, que contribui para a interpretação da realidade, no desenvolvimento deste estudo serão utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, tais como: a entrevista, o inquérito por questionário e a observação. Estas técnicas, segundo Afonso (2005, p.88), são as mais frequentemente utilizadas num estudo qualitativo.

Para cada técnica e critério de recolha de dados, foram criadas instrumentos específicos: guiões de entrevista (Anexo 1, 2 e 3), inquéritos por questionário (Anexo 8 e 9), grelha de observação (Anexo 11).

#### **3.2.1. – Entrevista**

A entrevista é considerada por Ludke e André (2008, p.33) como um dos instrumentos básicos para colecta de dados, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados em ciências sociais. Consiste em conversas orais individuais ou de grupos de pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações. A escolha desta técnica justifica-se por ser a mais adequada à obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem,

desejam, fazem, bem como acerca das suas explicações ou razões. Esta técnica distingue-se entre entrevistas estruturadas, não estruturadas e semi estruturadas, em função das características do dispositivo montado para registar a informação fornecida (Natércio, 2005).

A entrevista, relativamente a outros métodos de recolha de dados, permite um conhecimento mais aprofundado dos casos, pois possibilita o acesso ao que o sujeito (entrevistado) conhece, ao que gosta e não gosta, e ao que pensa (identificando assim, os seus valores, preferências, atitudes e crenças). Cohen & Manion (1994).

Por combinarem perguntas fechadas e abertas, onde os informantes têm a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, escolheram – se as entrevistas semi-estruturadas. Estas são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista. No entanto, na entrevista a relação que se cria é de interacção, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e responde. Não há a imposição de uma ordem rígida de questões e na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira autêntica, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Ludke e André (2008, p.34).

Neste contexto, utilizámos a entrevista semi-estrurada, para a qual elaborámos um guião construído a partir das questões de pesquisa e das categorias de análise do projecto de investigação. Os guiões das entrevistas realizadas encontram-se em anexo (anexos 2, 3 e 4).

Tal com é sugerido por Ludke e André (2008, p.35), foi tomada em consideração uma série de cuidados, a par do respeito muito grande pela cultura e pelos valores do entrevistado, estimulou-se o fluxo natural de informações por parte de entrevistado evitando o risco de parcialidade, o local e o horário foram marcados e cumpridos de acordo com a conveniência do entrevistado. Foram assegurados aspectos como: o tempo, o local, a criação de ambiente empático, a clarificação dos objectivos das entrevistas e a sua inserção no contexto da investigação, revelando honestidade, integridade e imparcialidade na sua condução (Bell, 2004).

Assim, nesta perspectiva a marcação das entrevistas foi efectuada tendo em conta a disponibilidade dos entrevistados. Na fase preliminar (10 min.) foi explicado com detalhe o objectivo da entrevista, a sua inserção no projecto de investigação e a importância do seu contributo para o enriquecimento da investigação em educação.

O clima de estímulo e de aceitação mútua foi determinante para o sucesso das mesmas. A duração das entrevistas foi de 20 minutos (+10), em função do tempo que cada entrevistador necessitou para exprimir as suas opiniões e ideias e ainda para efectuar alguns esclarecimentos concretos na abordagem dos vários tópicos.

As entrevistas não foram gravadas, pois os entrevistados preferiram que assim não fosse, por se sentirem mais à vontade, foram tomadas notas e, posteriormente, transcritas em texto que foi revisto e aprovado pelos mesmos. Foram efectuadas entrevistas: à Vereadora da Educação e da Cultura da Câmara Municipal do Conselho do Cadaval, ao Director da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas do Cadaval e à Coordenadora do 1.º Ciclo do Agrupamento de Escolas do Cadaval. Os entrevistados foram codificados respetivamente, da seguinte forma: E1, E2 e E3.

### **3.2.2. – Inquéritos por questionário**

Hoz (1985, p.58) refere que o inquérito por questionário tem como finalidade recolher dados constituídos “por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar.”

O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos (inquiridos), que podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio. (Bogdan e Biklen, 1994)

A opção pela realização e aplicação de dois inquéritos por questionários deveu-se essencialmente ao tipo de população, ao qual o estudo incidia, à representatividade da amostra e ao tipo de dados pretendidos.

Para procedermos à recolha de dados aplicámos inquéritos por questionário a 13 alunos e a 13 encarregados de educação. As questões do inquérito por questionário foram formuladas com uma linguagem clara e adequada ao contexto, ou seja, foi utilizada uma linguagem acessível para que os pais e os alunos conseguissem responder rápido e com facilidade, desta forma, a sua construção foi

realizada como forma de ajudar os inquiridos no seu preenchimento. Tal como sugere Erickson (1986, p.142): “A responsabilidade ética deve andar a par com a preocupação científica numa investigação conduzida no campo.” Assim informámos correctamente os indivíduos, logo no início do trabalho de campo, sobre os objectivos da investigação e as actividades que pretendíamos desenvolver, garantindo a confidencialidade dos dados e, protegendo a identidade dos mesmos.

Os questionários foram construídos de acordo com as questões da investigação e foram analisados tendo em conta as categorias pré definidas. Foram previamente testados e encontram-se em anexo (anexo 5 e 6).

O inquérito por questionário aos alunos foi construído com uma maioria de questões fechadas, existindo apenas uma questão (Q11) de resposta aberta de forma a justificar a sua resposta. As questões pretendem avaliar a importância do projecto implementado “O património e a Escola” (aprendizagens e motivações) e as preferências dos alunos em relação às visitas de estudo realizadas, aos materiais utilizados e às actividades de Expressão plástica.

Para a identificação destes inquéritos foi atribuído uma letra “IA” e um número segundo a ordem da realização dos mesmos. Os dados obtidos a partir dos inquéritos foram analisados pelo número de respostas a cada questão e pelas respetivas justificações através da análise de conteúdo.

O inquérito por questionário aos Encarregados de Educação é composto por uma breve nota explicativa dos objectivos do mesmo, garantindo a confidencialidade dos dados. E ainda por oito questões, sendo que quatro questões são de resposta aberta, a (Q7) permite emissão de opinião e a Q3, a Q6 e a Q8 permitem a justificação da resposta.

Para a identificação destes inquéritos foi atribuído uma letra “IE” e um número segundo a ordem da realização dos mesmos. Os dados obtidos a partir dos inquéritos foram analisados pelo número de respostas a cada questão e pelas respetivas justificações através da análise de conteúdo. As questões pretendem avaliar a importância do projecto implementado “O Património e a Escola”, a sua pertinência e contribuição para o desenvolvimento integral dos seus educandos; a importância destas actividades para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação e a importância de se manterem ao longo do percurso escolar.

### **3.2.3. – Observação**

A observação, enquanto Técnica de recolha de dados é considerada importante por permitir o acesso aos significados que os participantes atribuem às situações sociais. Neste contexto, os investigadores viraram-se para a observação e para a observação participante. (Burgess, 1997)

Na observação participante, o principal instrumento de pesquisa, é o investigador, num contacto direto com o grupo observado. Ou seja o observador assume, de certa medida, o papel de membro do grupo, permitindo chegar ao conhecimento do grupo partindo do interior do mesmo.

A observação não participante pode tomar a forma de entrevistas e inquérito por questionário.

Para Bogdan & Biklen (1994, p.150), os registos que resultam da observação participante são “ notas de campo”, isto é “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha de dados”.

Nesta ação investigação realizámos observação participante de forma estruturada. Registámos numa grelha “as notas de campo”, as actividades desenvolvidas, as ações observadas, comentários dos alunos e as inferências (a visão pessoal, logo subjetiva, do investigador sobre aquilo que observou (anexo 11). A informação relativa ao que foi observado foi organizada sem referir o nome dos alunos, ou outros dados que os identificassem e foi registada, principalmente, após as observações de modo a não interferir nos comportamentos e atitudes dos mesmos.

### **3.3. Critérios de análise e apresentação de dados**

Terminada a recolha de dados através de entrevista, de inquéritos por questionário e por observação, torna-se necessário organizar todo o material estatístico descritivo, ou seja, recorrer a técnicas de análise de dados. Bell (2002, p. 160) afirma “que os dados em estado bruto, proveniente de inquéritos, esquemas de entrevistas, etc., têm de ser registados, analisados e interpretados.”

Assim sendo torna-se necessário efetuar a análise de dados, procedendo à sua codificação. Para Morse (2007), codificar é o processo central da investigação, pois permite ao investigador classificar os dados e demonstrar os resultados subjacentes no texto. Os excertos são categorizados de acordo com “ (...) temas comuns e as categorias assumem um nome.” (p. 39)

O primeiro passo foi então como sugerem Ludke e André (1986, p.48) a “construção de um conjunto de categorias descritivas”. Para uma melhor compreensão da categorização, o quadro que se segue, ajuda a clarificar melhor a atribuição de códigos que foram selecionados para interpretar os dados recolhidos.

**Quadro 6 – Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados**

Designação do código	Designação do instrumento de recolha de dados
E <sub>1</sub> , E <sub>2</sub> , E <sub>3</sub>	Entrevistas
IA <sub>1</sub> a IA <sub>13</sub>	Inquérito de alunos
IE <sub>1</sub> a IE <sub>13</sub>	Inquérito de Encarregados de Educação
Q	Questões do inquérito

**Quadro 7 – Categorias de significação**

O papel das artes na formação das crianças e na sua relação com outras áreas do saber
Importância do projecto para o desenvolvimento integral dos alunos
Desenvolvimento da criatividade
Motivação
Conhecimento da história e património local
Estimulação do conhecimento do património local como processo de afirmação da cidadania
Reforço da identidade cultural do concelho/
Importância destas actividades se manterem ao longo do percurso escolar
O Património como recurso educativo
Formação na área das Expressões

A codificação e caracterização dos protagonistas do estudo estão implicados nos vários instrumentos de recolha de dados utilizados, e aquando da análise dos respetivos dados, estes surgem codificados, assim como todas as unidades de registo (UR) criadas pelo investigador.

A apresentação de dados deste estudo será feita no capítulo 4, de acordo com a caracterização que apresentamos no quadro anterior. Este tratamento, e interpretação permitiram organizar todo o material empírico de forma precisa e objectiva, visando responder às questões de investigação apresentadas no início do estudo, num registo coerente com o enquadramento teórico.

### **3.4. Análise de conteúdo**

Berelson (1952, citado por Vala, 1986, p. 103) definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite «a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação».

Segundo Bardin (2000, p.42), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / receção (variáveis inferidas) destas mensagens”. A análise de conteúdo consiste na “explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo” tendo por base a utilização de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, que permitem chegar a uma interpretação fundamentada das mensagens.

Vala (1986, p.104) afirma que este processo trata da “desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”. Assim, a função do investigador será a construção de modelos de análise que permitam inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção.

De acordo com Bardin (2000, p.117), os procedimentos inerentes ao processo de análise de conteúdo incluem a definição de categorias através de uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento”. As categorias são rubricas ou classes que reúnem um conjunto de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo).

Bardin (2000, p.120) refere ainda que a categorização visa “a passagem de dados brutos a dados organizados” e “que uma boa categorização deve suscitar exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e fidelidade e a produtividade”.

Neste trabalho identificámos nas entrevistas as unidades de registo que tinham relação com as diferentes categorias. Para tal organizamos grelhas de análise das entrevistas (anexo4).

## **Capítulo 4 – Caracterização do Projecto de Estágio**

“A escola deve ter como meta fundamental a formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autónomos, responsáveis e solidários democraticamente comprometidos na construção de um destino colectivo e de um projecto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano”

**In “ As artes no currículo do ensino básico”**

### **4.1. Caracterização do Meio Envolverte**

A escola localiza-se na freguesia de Painho, concelho do Cadaval e distrito de Lisboa. Situa-se no extremo norte do concelho e a uma distância de 15 Km da sede de agrupamento.

A freguesia do Painho confina a norte com a freguesia de A-dos-Francos (concelho de Caldas da Rainha); a sul com Figueiros (concelho de Cadaval); a nascente com Alguber (concelho do Cadaval) e Landal (concelho de caldas da Rainha); a poente com Vermelha (concelho do Cadaval) e Carvalhal (concelho do Bombarral).

A freguesia do Painho é banhada pelo Rio Arnóia, que desagua na Lagoa de Óbidos. Desta aldeia pode-se avistar a serra do Montejunto.

Conta-se pelos mais antigos que o nome desta freguesia tem origem no seguinte facto: inicialmente, este lugar foi habitado por pessoas que vinham de outras localidades, para aqui trabalharem, de entre as quais se destacavam as famílias “Almeidas” e “Farias”. Com esses trabalhadores veio também um padre, que depressa começou a fazer paios muito pequeninos, a que dava o nome de “painhos”. Esses produtos atingiram muita fama e este lugar passou a ser conhecido por Painho.

A freguesia de Painho, tal como o concelho de Cadaval, desde sempre foi considerada uma freguesia predominantemente agrícola, em que os homens se dedicavam essencialmente ao cultivo da vinha, do trigo e da fruta, contando para isso com a ajuda dos filhos e da esposa, que além de colaborar na lide agrícola era também dona de casa.

Contudo, e devido a alterações na economia, e face à crise que se vive na agricultura actualmente, a grande maioria das pessoas optou por arranjar emprego, sobretudo na cidade de Caldas da Rainha e na vila do Cadaval, relegando para

segundo plano as actividades agrícola. Actualmente, a agricultura funciona como um pequeno suplemento para o orçamento familiar, e por vezes, na maioria dos casos, acabam por produzir apenas aquilo que consomem.

## **4.2. Enquadramento histórico e geográfico**

Os primeiros vestígios humanos encontrados no que actualmente se designa por concelho do Cadaval remontam à pré-história (período do neolítico), nomeadamente em artefactos encontrados nas grutas existentes na Serra de Montejunto, junto à aldeia de Pragança.

Com a conquista do território pelos romanos, toda a região da Estremadura Central foi colonizada e surgiram cidades e diversas vilas rurais onde os romanos se estabeleceram.

Perto de Óbidos, edificaram a cidade de Eburobrittium e na sua área administrativa estava incluída a região do Cadaval. Uma ara romana epigrafada encontrada em S. Tomé de Lamas e datada do século II refere este município de Eburobrittium.

Outros vestígios romanos do Cadaval foram encontrados na Quinta do Cidral, perto de Alguber, no Juncal, perto de Pragança, em Borjigas, perto da vila do Cadaval e na Quinta de S. Lourenço, no Peral.

Posteriormente, este território também foi habitado pelos árabes durante a sua permanência na Península. No ano de 1371, recebeu carta de foral, concedido pelo rei D. Fernando, tendo beneficiado também da reforma administrativa empreendida por D. Manuel, o qual, em 1513, lhe outorgou novos privilégios.

Por acção de D. João IV, tornou-se cabeça de ducado, o que deu origem a uma das casas nobres mais sólidas ao nível do país. Em 1895, a Vila deixou de ser sede de concelho, estatuto que recuperou passados três anos, a 13 de Janeiro de 1898 (feriado municipal).

O concelho do Cadaval localiza-se geograficamente na zona denominada por “Região Oeste” numa extensão de 174 km<sup>2</sup>, na província da Estremadura, entre o Vale do Tejo e a Costa Atlântica. O seu principal ponto de interesse é a Serra de Montejunto, uma reserva natural de paisagem protegida.

Este concelho pertence ao distrito de Lisboa, no seu extremo Norte, a cerca de 70 Km da capital de distrito. A sua população, de acordo com os censos de 2011, é de 14.238 habitantes e a densidade populacional de cerca de 81,83 habitantes por km<sup>2</sup>.

O seu território é constituído por dez freguesias, a saber: Alguber, Cadaval, Cercal, Figueiros, Lamas, Painho, Peral, Pêro Moniz, Vermelha e Vilar.

O Agrupamento de Escolas do Cadaval (AEC) situa-se no concelho do Cadaval, o qual se caracteriza por ser maioritariamente rural, embora esta realidade, nos últimos tempos tenha vindo a sofrer algumas alterações, pois os sectores secundários e terciários têm registado um aumento significativo, devido à afirmação de novos pólos de comércio.

Nas últimas décadas, verificou-se um aumento dos movimentos migratórios, em busca de melhores condições de vida (económica e ambiental).

(NOTA: Retirado do Sítio Web da Câmara Municipal do Cadaval)

### **4.3. Caracterização da Instituição**

#### **O EDIFÍCIO**

A Escola Básica 1 de Painho está situada na freguesia de Painho, concelho de Cadaval, distrito de Lisboa. Esta, é um edifício do tipo Centenário, composta por três salas de aula, em que uma delas resultou do aproveitamento de um alpendre que foi fechado e desta forma adaptado para servir de sala de aula. A escola dispõe de casas de banho separadas para rapazes e raparigas que neste momento se encontram em bom estado, pois foram alvo de uma recente remodelação.

No que se refere ao equipamento existente na nossa escola, as salas de aula estão suficientemente apetrechadas, uma vez que todas possuem computador com impressora e com ligação à Internet. Apenas a sala de aula que foi adaptada não reúne tantas condições físicas como as restantes. Tem uma área bastante pequena e os quadros não são os mais adequados.

A escola tem também, em resultado de melhoramentos realizados nos últimos tempos, um pequeno campo vedado com duas balizas e duas tabelas de basquetebol, um espaço com escorregas e um baloiço e um espaço livre onde as crianças podem brincar livremente. O único inconveniente é nos dias de chuva uma vez que o telheiro existente é demasiado pequeno para o número de crianças da escola. Os alunos

podem também usufruir de uma cantina na qual almoçam diariamente e que reúne ótimas condições.

### **Horário de Funcionamento da Instituição**

A Eb1 de Painho encontra-se em funcionamento nos dias úteis entre as 9h00 e as 15 h 30, além das actividades lectivas do 1º ciclo, com as valências de prolongamento de horários, almoço e actividades de enriquecimento curricular, asseguradas pela componente de apoio à família da Câmara Municipal do Cadaval.

### **4.4. Caracterização da turma**

A turma do 4º ano de escolaridade, com 13 alunos (9 do sexo feminino e 4 do masculino).

Um dos alunos tem plano de acompanhamento e quatro tiveram plano de recuperação no ano lectivo anterior.

Em relação ao percurso escolar 85% frequentaram o pré – escolar; três alunos têm uma retenção no ciclo.

Nível sócio, económico e cultural

Em termos globais a população apresenta um nível económico, social e cultural médio/baixo. A turma tem uma aluna subsidiada com escalão A e duas com escalão B.

Os agregados familiares estão, na sua maioria, ligados ao sector primário, construção civil, industria e prestação de serviços.

Quanto às habilitações académicas dos Encarregados e Educação revela na maioria um baixo nível de escolaridade.

### **Habilitações Literárias dos Pais**

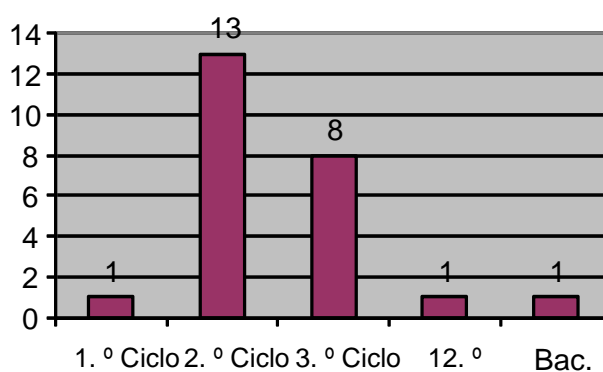


Figura 2 – Habilitações Literárias dos Pais

## Capítulo 5 – Apresentação e análise de dados

### Introdução

Neste capítulo proceder-se-á à análise dos dados recolhidos para esta ação-investigação. Tal como referido anteriormente, os dados foram recolhidos mediante a utilização de três instrumentos: observação dos trabalhos individuais e colectivos dos alunos, entrevistas e inquéritos por questionário. Após a organização de todo o material recolhido daremos ênfase à análise e interpretação de dados. Para melhor compreensão de leitura, a análise será organizada de categoria em categoria.

Quadro 8 – Caracterização dos entrevistados

Código do Entrevistado	Idade	Género		Habilitações Académicas	Anos de serviço docente
		Masculino	Feminino		
E <sub>1</sub>	47		X	Magistério Primário e Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração e Gestão Escolar	
E <sub>2</sub>	48	X		Licenciatura em 1.º Ciclo	26
E <sub>3</sub>	53		X	Licenciatura em História	30

### 5.1. – Relato das sessões com o grupo

#### 1.ª Sessão

Na primeira sessão, a docente apresentou o desafio: “estudar o património do concelho do Cadaval.” Segundo os alunos, a ideia parecia interessante. No entanto, o conceito de património não estava muito claro entre os mesmos. Assim, procedeu-se uma pequena pesquisa, consultou-se o dicionário e a internet. Esclarecidas as dúvidas, decidiu-se estudar o património arquitetónico. Era preciso então investigar sobre o património existente na nossa região.

É possível estudar todo o património do concelho?

Do património existente no nosso concelho, qual seria aquele que nos interessaria estudar? Porquê? Que interesse podia ter esse estudo? Seria melhor visitá-lo primeiro?

Como vamos materializar, tornar “público” o trabalho que pretendemos realizar?



Figura 3 – Alunos pesquisam na internet

Foi Elaborado o plano de desenvolvimento do trabalho, que poder ser consultado no projeto “A Escola e o Património” que consta em anexo 15.

## **2.ª Sessão**

Visita ao museu Municipal do Cadaval. A visita guiada pelo Doutor João Ludjero, decorreu dentro da normalidade. Segundo os alunos, foi uma visita interessante: “Gostámos de ver tudo o que nos mostraram, os fósseis de animais marinhos, como as amonites, que foram encontradas na Serra do Montejunto, vértebras de dinossauros, pedaços de troncos fossilizados....vestígios da Pré-História, como machados, pontas de lança...e muitos outros objetos que os homens pré-históricos usavam, encontrados no castros de Pragança e em grutas da serra.



Figura 4 – Vista exterior do Museu Municipal do Cadaval

Viram ainda vestígios da ocupação Romana no nosso concelho, tais como uma ara romana e algumas moedas.

Acerca da fundação do concelho, foi possível ver uma cópia do Foral do Cadaval, concedido pelo rei D. Manuel I.

Viram também uma reprodução do Cadaval antigo e fotografias de Ranchos Folclóricos, Grupos de Cantares e de Teatro que existiram no século XX.

E para finalizar, fotos da Real Fábrica do Gelo, na Serra do Montejunto, que é património arquitetónico construído e um monumento muito interessante para se visitar.

O nosso Museu tem muita coisa interessante para ver, “recomenda-se a todos que o visitem!”

Depois da visita de estudo e da pesquisa feita na internet e na biblioteca do Museu acerca do património arquitetónico, os alunos inclinavam-se para o estudo da Real Fábrica do Gelo, na Serra do Montejunto.

Considera-se importante salientar que esta visita teve também como objetivo geral, levar as crianças a «reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação» (DEB, 2001, p.110), o que se pensa que irá contribuir para a formação de cidadãos solidários e conscientes da diversidade cultural que os rodeia na sociedade democrática actual.

### **3.ª Sessão**

Nesta sessão concluíram que o património a estudar seria a Real Fábrica do Gelo na Serra do Montejunto. Na área de língua portuguesa, por se entender que o desenvolvimento de competências de linguagem são fundamentais para a aquisição da cidadania, depois de a docente ter dado algumas noções básicas sobre redação, os alunos foram divididos em grupos e redigiram uma carta à autarquia. Apresentados os trabalhos realizados, foi seleccionado aquele considerado como o melhor. Posteriormente foi enviado por correio eletrónico.

Nesta carta, pediram simultaneamente o transporte e a visita guiada a Real Fábrica do Gelo e ao Centro de Interpretação Ambiental da Serra do Montejunto.

### **4.ª Sessão**

Nesta sessão realizámos a visita já anteriormente referida.

A visita realizou-se no dia dois de março de dois mil e onze. À chegada, foram recebidos pelo guia da Câmara Municipal do Cadaval, o Sr. Carlos Pereira que fez uma visita guiada. Esteve presente a Assistente Comenius Rachel Kennedy que aceitou o convite. Deu-se início à visita do Centro de Interpretação Ambiental, onde foi visualizada a projeção de um filme sobre a floresta, a flora e a fauna da Serra do Montejunto.

Seguiu-se a visita à Real fábrica do Gelo, ao sector de produção e de armazenamento. Os alunos referiram não ter conhecimento da importância deste complexo fabril, face ao consumo de neve/gelo e os hábitos de sociabilidade do século XVII-XIX. Para além da corte, foi ainda referido o café Martinho da Arcada, como consumidor do gelo aqui fabricado e Fernando Pessoa como uma das personalidades que o frequentava.

Ouviu-se ainda, a lenda da Nossa Senhora das Neves. E para concluir, os alunos realizaram alguns esboços da vista à Real Fábrica.

A visita de estudo decorreu tal como planificado (anexo 8) e os objetivos propostos foram atingidos (anexo 9).



Figura 5 – Alunos no Centro de Interpretação Ambiental e na Real Fábrica do Gelo

### 5.ª Sessão

A sessão iniciou-se com um diálogo sobre a visita de estudo em jeito de balanço. Os alunos tiveram oportunidade de exprimir o que retiveram da visita de estudo, manifestaram as suas opiniões, fundamentando-as, assim como os seus gostos e preferências. De seguida, os alunos foram convidados a ler o relatório da visita de estudo individual, realizado em casa. Apreciação crítica das redacções.

Elaboração de um relatório de avaliação da visita em grande grupo e publicação no blogue da escola.

### 6.ª Sessão

A docente iniciou esta sessão com a apresentação de um desafio: “Imaginar e pintar com têmperas, o rosto dos trabalhadores da Real Fábrica do Gelo, tendo em conta as condições atmosféricas do local à data”. Os objectivos do desafio prenderam-se com o desenvolvimento da imaginação e criatividade; valorização da expressão espontânea; a procura de soluções originais e diversificadas e a participação em momentos de improvisação no processo de criação artística. Os alunos, ao início sentiram algumas dificuldades, mas aos poucos soltaram-se e é de salientar os resultados que consideramos bastante criativos.



Figura 6 – Retratos pintados pelos alunos.

## 7.ª Sessão

A sétima sessão iniciou-se com um momento de avaliação intermédia. O diálogo baseou-se na avaliação das tarefas realizadas, nos obstáculos e problemas que surgiram, no funcionamento dos grupos de trabalho e nas tarefas a realizar.

Após o momento de reflexão e retiradas daí algumas ilações e atitudes a melhorar, nomeadamente em relação ao respeito e aceitação da individualidade de cada um, concluíram que faria mais sentido apresentar os trabalhadores juntos. A docente sugeriu que realizassem uma composição em tela. A sugestão foi aceite e as “mãos lançaram-se à obra”. Recortaram os trabalhadores e com recurso à colagem e a pintura soprada, elaboraram as seguintes composições.



Figura 7 – Telas “Os trabalhadores da Real Fábrica do Gelo”

## 8.ª Sessão

Na oitava sessão a docente questionou os alunos acerca de como apresentar e divulgar o trabalho/projeto. Os alunos exprimiram várias ideias, entre as quais:

Exposição das duas telas e dos esboços feitos na serra no dia da visita de estudo e finalizados depois na sala; uma peça de teatro que mostrasse a importância da real fábrica por exemplo para a festa a realizar no agrupamento, no final do ano; a redação de uma aventura na Serra do Montejunto...

Todas as ideias foram aceites e consideradas pertinentes pelo grupo. A docente lembrou que no dia vinte e três de março, seria a reinauguração da Real Fábrica do Gelo e haveriam muitas actividades na Serra. Um dos alunos sugeriu que realizássemos uma pequena exposição nesse dia, na serra.

Assim, os alunos redigiram coletivamente um correio eletrónico com o objetivo de averiguar junto da Câmara Municipal do Cadaval, a possibilidade de se expor os trabalhos na Serra do Montejunto, no dia em questão.

### **9.ª Sessão**

Aquando da pesquisa realizada sobre a Real Fábrica do Gelo, surgiu Fernando Pessoa como um dos frequentadores do café Martinho da Arcada (café consumidor do gelo proveniente da Serra do Montejunto), o que despertou a curiosidade dos alunos sobre esta personalidade de relevância nacional. Esta curiosidade, levou-os a efectuar uma pesquisa na internet e à elaboração de uma pequena bibliografia sobre o referido Autor. Nesta sessão, a docente propôs a leitura da obra “ O meu primeiro Fernando Pessoa”, de Manuela Júdice, que foi aceite de bom grado, ficando a mesma para a próxima aula de língua portuguesa onde foram desafiados, à semelhança do poeta, a criar um poema Pial (anexo 10).

### **10.ª Sessão**

Esta sessão destinou-se à elaboração dos convites para a exposição. A técnica utilizada foi a do stencil. Usando pequenos tabuleiros de esferovite reciclados como suporte, os alunos desenharam o que pretendiam que figurasse no convite, de modo a criar uma matriz.

Com a caneta calcaram bem de forma a reforçar as linhas.

Redigiram os convites e procederam à sua impressão em folhas de papel cavalinho. Colocaram as tintas que escolheram e rapidamente sobrepuseram a folha sobre a matriz de esferovite. Pressionaram a folha sobre a matriz e retiraram-na.

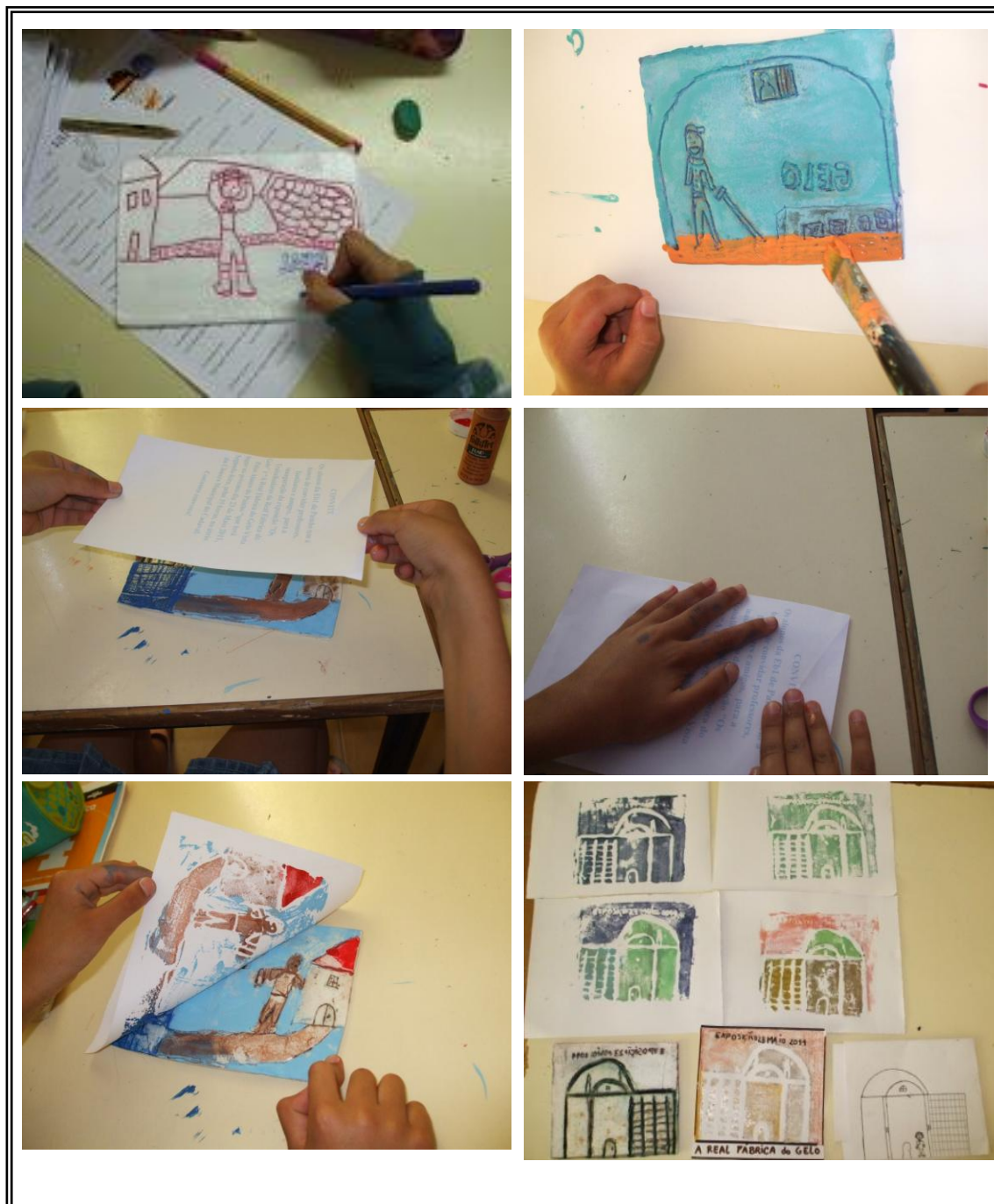


Figura 8 – Sequência fotográfica da elaboração dos convites para a exposição.

Os alunos perceberam e referiram que esta técnica tem a vantagem de permitir várias impressões, várias experiências de cor, pois puderam alterar as cores, conseguindo diversos resultados. Os alunos mostraram-se satisfeitos com os

trabalhos obtidos. Os convites foram posteriormente entregues aos pais e familiares e enviados a algumas individualidades.

Esta sessão também foi publicada no blogue da escola:

<http://reguilasdopainho.blogspot.pt/2011/05/convites-exposicao-real-fabrica-do-gelo.html>

### 11.ª Sessão

A sessão iniciou com um novo desafio: “Comer um gelado, saboreá-lo, sentir o seu cheiro e a sua textura e pintar todas essas sensações”.

Os alunos gostaram do desafio. No entanto, questionaram a professora sobre que tipo de trabalho se pretendia. A docente respondeu que era um trabalho livre, que tinha como objectivo a expressão individual. Tal como, o artista plástico Vassily Kandinsky, poderiam até pintar algo abstrato. Referiu que a arte abstrata não reproduz pessoas ou coisas reais. Acrescentou que a cor era muito importante para o artista, pois achava que a cor tal como a música, exprimia sentimentos. A docente mostrou ainda algumas pinturas do artista, tais como a “Improvisação nº 26”, pintada em 1912 e chamou a atenção dos alunos para os elementos visuais, tais como a linha, cor, textura e luz.

Finalmente esclarecidos, deram largas à sua criatividade e imaginação.



Figura 9 – Pinturas abstratas “ Sabor de gelado”

## 12.ª Sessão

A exposição correu muito bem! Os alunos explicaram aos presentes (pais, familiares, amigos, convidados: o Sr. Presidente da Junta de Painho, a vereadora do pelouro da cultura, Sr. Presidente da Câmara do Cadaval...), como se desenvolveu o projecto e o que aprenderam com ele. Quando o senhor Presidente da Câmara referiu Fernando Pessoa, como um dos intelectuais frequentemente ligado à história da Real Fábrica (por frequentar o café consumidor do gelo), os alunos responderam que conheciam muito bem a personalidade e recitaram o poema “Pial”, elaborado numa das sessões anteriores, tendo o Sr. Presidente, Aristides Sécio, acrescentado uma pia ao poema: “A Pia Fundamental, Para quem gosta muito do Património e do Concelho do Cadaval”.

Por último, o Sr. Presidente da Câmara ofereceu um livro de histórias do concelho do Cadaval a cada aluno presente e a monografia da Real Fábrica da Neve do Montejunto, para a biblioteca da escola.

Foi um final de tarde cultural e muito divertido! De salientar que existiu a preocupação de promover a aquisição de competências instrumentais para a participação cívica (como por exemplo, saber estar, expor e justificar opiniões pessoais, pedir esclarecimentos, informar, aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros e intervir oportunamente).



Figura 10 – Professora e alunos junto de alguns trabalhos, na exposição.

Foi publicada uma pequena notícia sobre a exposição no jornal local “ Mais Oeste”, no dia 3 de Junho de 2011 (anexo 12).

### 13.ª Sessão

Nesta sessão, a professora começou por apresentar em PowerPoint uma retrospectiva dos meios de transporte utilizados no percurso da Serra do Montejuento até ao Terreiro do Paço em Lisboa. Seguiu-se um diálogo sobre a evolução dos meios de transporte ao longo dos séculos e sobre a importância dos meios de transporte para a sociedade. Posto isto, a professora propôs aos alunos que desenhassem um carro de sonho...um carro do futuro. Os principais objectivos eram: «Permitir que os mais jovens compreendam a importância de sonhar através do desenho de um "Carro de Sonho", utilizando a sua imaginação criativa; Compreender e utilizar diferentes modos de dar forma baseados na observação das criações do homem; Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes; Valorizar a expressão espontânea e procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas». Mais tarde, os alunos concorreram ao o Passatempo “TOYOTA Dream Car Art”, tendo a Toyota atribuído a uma das alunas o terceiro lugar, com um diploma e um Ipod.



Figura 11 – Desenho vencedor e prémio atribuído.

Neste desenho, é notória a transparência no automóvel (representação do que está dentro do objeto). A humanização do sol e o simbolismo, são elementos relacionados com o ideografismo e que caracterizam a etapa do realismo intelectual, segundo Luquet (1979). Esta etapa decorre entre os 6 e os 8 anos, aproximadamente e, na classificação de Lowenfeld & Brittain (1977), corresponde à Fase Esquemática.

## 14.<sup>a</sup> Sessão

Por já ter sido sugerido anteriormente, esta sessão dedicou-se à escrita criativa. Inspirados na visita de estudo e nas aprendizagens efetuadas, os alunos redigiram individualmente um texto intitulado “Uma Aventura na Serra o Montejunto”. Perante esta actividade os alunos mostraram-se motivados, relataram aventuras, obstáculos e dificuldades enfrentadas, fazendo referência aos locais históricos estudados, nalguns casos até à lenda da Nossa Senhora das Neves. Sobressaíram também as características individuais de cada aluno.

Os textos foram lidos em voz alta, individualmente para o grupo turma e realizou-se uma apreciação do trabalho desenvolvido.

## 15.<sup>a</sup> e 16.<sup>a</sup> Sessões

Utilizando ideias de todos, os alunos redigiram em conjunto, com a colaboração e mediação da professora “Uma Aventura na Serra do Montejunto”. Todos os alunos colaboraram na passagem da aventura para um ficheiro de Word no computador.



Figura 12 – Aluno a redigir “Uma Aventura na Serra do Montejunto”

Na área da Língua Portuguesa, destaca-se o desenvolvimento de competências de linguagem que podem ser fundamentais para a aquisição da cidadania, pelos conteúdos (como por exemplo, estabelecer correspondência com autarquias) e também pelas estratégias (participação em debates, oficinas de escrita criativa) que são sugeridas.

## 17.ª Sessão

Nesta sessão, os alunos foram divididos em grupos de dois. Ilustraram as cenas que mais lhes agradaram. Luquet (1979) refere-se à narração gráfica como uma característica do desenho, comum a várias etapas. Refere-se ao modo como a criança encontra soluções para representar um ou mais momentos da ação ou episódio de uma história. Existem narrações gráficas de diferentes tipos, neste caso está patente o simbólico (quando é representado um momento da ação que é considerado o mais importante, e por isso, símbolo da totalidade da situação)



Figura 13 – Alunos ilustram “Uma Aventura na Serra do Montejunto”

Neste desenho, identificam-se características da etapa do realismo intelectual, segundo Luquet (1979), pois é visível o rebatimento, nomeadamente na mesa e nos bancos. Corresponde à Fase Esquemática, na classificação de Lowenfeld & Brittain (1977). Para ver análise mais aprofundada consultar notas de campo (anexo 11).

A sala de aula foi um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capaz de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua auto-estima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela sua capacidade de realização e consequente reconhecimento pelos seus pares e restante comunidade educativa. A Aventura na Serra do Montejunto foi impressa para todos os alunos da Eb1 do Painho e foi oferecido um exemplar à Biblioteca do Agrupamento de Escolas do Cadaval (anexo 15).

## **18.ª Sessão**

Nesta sessão, a docente apresentou um powerpoint com as características de um texto dramático. A redação teve como objetivo, dar a conhecer aos espetadores “um pouco da história da Real Fábrica do Gelo e o património estudado”. Os alunos, em grupos de quatro, redigiram um pequeno texto. Proporcionou-se uma actividade de escrita criativa, motivando a participação de todos, uma vez que o resultado que conta é o do conjunto no seu todo e não o de cada membro do grupo. Cada grupo leu oralmente o trabalho realizado. Por terem chegado à conclusão que cada trabalho tinha falas interessantes, posteriormente mediados pela docente, redigiram o texto dramático coletivo, para encenarem na festa de final de ano. (Anexo 14)

## **19.ª Sessão**

Nesta sessão, decorreu a dramatização da peça “Um dia na real fábrica do gelo” na festa final de ano do Agrupamento.

Esta peça, foi presenciada por inúmeros familiares e amigos dos alunos, tendo sido manifestadas diversas opiniões de agrado, deixando o grupo muito feliz!



Figura 14 – Alunos dramatizam a peça de teatro “ Um dia na real fábrica do gelo”

## **20.ª Sessão**

Esta sessão contou com a presença dos pais e dos alunos, e teve como objectivo, a avaliação do projeto desenvolvido, através do preenchimento de um questionário. Após uma breve nota explicativa dos objetivos do mesmo, garantindo a confidencialidade dos dados, foram convidados a preencher um inquérito.

Os inquéritos aos pais pretenderam avaliar a importância do projeto implementado “O património e a Escola”, a sua pertinência e contribuição para o desenvolvimento integral dos seus educandos; a importância destas actividades para

o desenvolvimento da criatividade e da imaginação e a importância de se manterem ao longo do percurso escolar.

O questionário aos alunos pretendeu avaliar a importância do projeto implementado, aprendizagens e motivações, e as preferências dos alunos em relação às visitas de estudo realizadas, aos materiais utilizados e às actividades de Expressão plástica.

A docente agradeceu a participação e a disponibilidade dos encarregados de educação.

## 5.2. – Resultado da análise de conteúdo das entrevistas

Procedeu-se à análise dos dados obtidos através das entrevistas realizadas à Vereadora da Educação e da Cultura da Câmara Municipal do Cadaval (E<sub>1</sub>); ao Director da CAP (E<sub>2</sub>) e à coordenadora do primeiro ciclo (E<sub>3</sub>) do Agrupamento de Escolas do Cadaval.

O conteúdo destas entrevistas foi analisado segundo categorias previamente definidas e que se prendem directamente com o tema desta acção investigação, assim como com os fundamentos teóricos apresentados no Capítulo I deste trabalho de investigação. (Anexo 4)

Nesta análise, as categorias serão analisadas de forma descritiva, intercalando-as com a voz dos intervenientes, de forma a justificar e enriquecer aquilo que vai sendo escrito.

### **Categoria 1 – “O papel das artes na formação das crianças e na sua relação com outras áreas do saber”**

Quadro 9 – Categorização das respostas das entrevistas: O papel das artes na formação das crianças e na sua relação com outras áreas do saber

<b>Categoria</b>	<b>Unidade de análise/ registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
	“...torna as crianças mais sensíveis ao belo e conseqüentemente com uma visão diferente do mundo que as rodeia” (UR0001)	E <sub>1</sub>
	“É na mais tenra idade que um conjunto de competências deve ser desenvolvidas. Ligadas à arte devem ser desenvolvidas: o gosto pela arte, a sensibilidade estética, a	E <sub>2</sub>

O papel das artes na formação das crianças e na sua relação com outras áreas do saber	criatividade, a motricidade fina” (UR0009)	
	“...os saberes são complementares. A arte pode ser trabalhada e orientada de forma a desenvolver até competências de outras áreas, como a das ciências e outros saberes.” (UR0010)  “É possível através das actividades artísticas desenvolver conceitos ligados à matemática, ao meio ambiente.” (UR0011)	E <sub>2</sub>
	“...foram implementadas actividades inovadoras, que desenvolveram competências em todas as áreas curriculares” (UR0023)	E <sub>3</sub>

Os entrevistados mostraram-se conscientes da importância do papel das artes na formação das crianças e na sua relação com outras áreas do saber.

Segundo E<sub>1</sub> “... torna as crianças mais sensíveis ao belo...” (UR0001, E<sub>1</sub>). Em 1829, Garrett (citado em Sousa, 2003, p.75) afirmava que o objectivo da formação estética é “despertar nos sentidos do nosso pupilo o inato sentimento do belo, que é o seu objecto e princípio”.

“...torna as crianças mais sensíveis ao belo e conseqüentemente com uma visão diferente do mundo que as rodeia” (UR0001, E<sub>1</sub>), portanto uma visão fresca, desviada do pensamento lógico. Bono (2005) chamou-lhe “pensamento lateral”, mais intuitivo e menos lógico, caracterizando-o como um “outro tipo de pensamento”, uma outra forma de pensar e de agir, não linear, procura a solução do problema, como se o procurássemos por uma estrada paralela, através de outra visão.

O entrevistado E<sub>2</sub> considera que “É na mais tenra idade que um conjunto de competências deve ser desenvolvidas. Ligadas à arte devem ser desenvolvidas: o gosto pela arte, a sensibilidade estética, a criatividade, a motricidade fina...” (UR0009, E<sub>2</sub>). Neste contexto, através da Educação pela arte, pretende-se sensibilizar e consciencializar para uma pedagogia da expressividade e da criatividade, o que vai ao encontro da “educação estética” de Wojnar. (1963, citada em Sousa, 2003, p.80). Como afirma Santos (1999, p.24) “ A Educação pela arte requererá uma perspectiva psicopedagógica fundamental, sobremaneira atenta à sensibilidade, à expressividade, à criatividade, para uma harmoniosa sociabilidade, numa permanente e reflexiva investigação e aplicação, que decorre das expressões artísticas”.

“...os saberes são complementares. A arte pode ser trabalhada e orientada de forma a desenvolver até competências de outras áreas, como a das ciências e outros saberes.” (UR0010, E<sub>2</sub>); “É possível através das actividades artísticas desenvolver

conceitos ligados à matemática, ao meio ambiente.” (UR0011, E<sub>2</sub>). A Educação pela Arte surge, assim, como alternativa educativa, ou seja, como um modelo metodológico educacional, com o propósito de utilizar a arte como meio de promover a Educação. (Sousa, 2003).

“Foram implementadas actividades inovadoras, que desenvolveram competências em todas as áreas curriculares” (UR0023, E<sub>3</sub>) deduzimos portanto, que uma conjugada expressão artística, iniciando experiências e vivências criativas e estéticas, será garante de uma educação englobante. Também Kowalski (2000, p.121-122) refere a importância da integração das áreas, afirmando que o professor terá de contribuir para que «o conhecimento não se apresente organizado em compartimentos estanques, sem ligações, mas sim como uma rede de dados diversos e interligados”, e que, nas expressões artísticas “surtem necessariamente saberes que são simultaneamente conteúdos programáticos de outras áreas, o que facilita o desenvolvimento do aluno e o trabalho do professor”. Esta autora salienta ainda que a integração implica a relação entre os saberes e que, por isso, é necessário pôr em prática actividades que exijam uma contínua busca de conhecimentos diversos.

**Categoria 2 – “Importância do projecto para o desenvolvimento integral dos alunos”**

Quadro 10 – Categorização das respostas das entrevistas: Importância do projecto para o desenvolvimento integral dos alunos

<b>Categoria</b>	<b>Unidade de análise/ registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Importância do projecto para o desenvolvimento integral dos alunos	“aprender de forma lúdica, participativa, perceptiva é extremamente importante para a formação enquanto pessoa e conseqüentemente à sensibilidade de viver em sociedade.” (UR0002)	E <sub>1</sub>
	“A arte funciona como manifestação do eu. É uma expressão individual e algo de muito pessoal.” (UR0012)	E <sub>2</sub>
	“São momentos em que a criança pode expressar a visão que tem do mundo.” (UR0013)	
	“Para além da aprendizagem é também nesta faixa etária que se verifica a formação da personalidade, estas actividades de expressão do seu mundo próprio	

	<p>poderão ajudá-lo nesse caminho.” (UR0014)</p> <p>“Não tenho dúvidas que contribui para o seu crescimento e desenvolvimento pessoal “ (UR0015)</p>	
	<p>“A Educação pela Arte promove o desenvolvimento e a integração das crianças na escola e permite pelas vivências lúdicas o bem-estar e o prazer.” (UR0024)</p> <p>“...contribui para a educação integral do aluno” (UR0025)</p> <p>“...actividades mais lúdicas que proporcionam bem-estar, a criança mais feliz está mais predisposta” (UR0026)</p> <p>“A importância do projecto foi reconhecida pela sociedade e comunidade educativa (professores, alunos, pais e familiares) que se mostrou muito agradada.” (UR0027)</p>	<p>E<sub>3</sub></p>

E<sub>1</sub> ao afirmar que “aprender de forma lúdica, participativa, perceptiva é extremamente importante para a formação enquanto pessoa e conseqüentemente à sensibilidade de viver em sociedade.” Assim como E<sub>3</sub> quando diz que “A Educação pela Arte promove o desenvolvimento e a integração das crianças na escola e permite pelas vivências lúdicas o bem-estar e o prazer.” (UR0024, E<sub>3</sub>) vêm confirmar as investigações científicas de Axline, 1950; Fleming, 1974; Snyder, 1989, (citadas em Sousa, 2003a, p.149) que ao analisar comparativamente diferentes técnicas de educação referiram “encontrou-se na actividade lúdica da criança o mais forte meio de processar a educação (no sentido do desenvolvimento da personalidade)”. A componente lúdica desencadeia o processo criativo. Associar o trabalho com as artes plásticas com as actividades lúdicas traz novos significados à intervenção pedagógica, pois, arte e jogo estão centrados na mesma busca do novo, do simbolizar, do imaginar e do criar.

E<sub>2</sub> refere “A arte funciona como manifestação do eu. É uma expressão individual e algo de muito pessoal.” (UR0012, E<sub>2</sub>) “São momentos em que a criança pode expressar a visão que tem do mundo.” (UR0013, E<sub>2</sub>). (Lowenfeld & Brittain, 1977, p.19) também consideram que a arte constitui “...primordialmente, um meio de expressão”, facto que nos leva a acreditar no quão importante se torna esta na vida das crianças, pois os seus pensamentos, anseios e angústias, são minimizados pela exteriorização que fazem através de manifestações artísticas. Este é um meio privilegiado para que os alunos “...expressem os seus sentimentos, as suas emoções

e a sua própria sensibilidade estética”, sendo fundamental, a estimulação desta para que cada um “...se identifique com suas próprias experiências”.

“Para além da aprendizagem é também nesta faixa etária que se verifica a formação da personalidade, estas actividades de expressão do seu mundo próprio poderão ajudá-lo nesse caminho.” (UR0014, E<sub>2</sub>). Santos (1989, p.44) refere que “as actividades lúdicas, através da expressão livre ou espontânea da criança ...permitem um equilibrado desenvolvimento da personalidade da criança”. Para Piaget (1961, citado em Sousa, 2003a), a expressão refere-se concretamente a uma força psicológica interna, inconsciente, que produz a energia necessária ao funcionamento da cognição:

“Expressão será a exteriorização da personalidade. Efectua-se através do jogo simbólico, realizando desejos, a compensação, a livre satisfação das necessidades subjectivas. Numa palavra, a expressão tão completa como possível do “Eu”, distinto da realidade material e social” (p.184)

“A realização de actividades diversificadas e o desenvolvimento de diferentes competências influencia o modo como se aprende, o que se reflecte no pensamento e na forma de estar das crianças” (UR0022, E<sub>3</sub>), logo no seu crescimento desenvolvimento.

“Não tenho dúvidas que contribui para o seu crescimento e desenvolvimento pessoal “ (UR0015, E<sub>2</sub>), ou seja as artes são um caminho para se conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afectivo, cognitivo, social e motor.

“A importância do projecto foi reconhecida pela sociedade e comunidade educativa (professores, alunos, pais e familiares) que se mostrou muito agradada”. (UR0027, E<sub>3</sub>).

### **Categoria 3 – “Desenvolvimento da criatividade”**

Quadro 11 – Categorização das respostas das entrevistas: Desenvolvimento da criatividade

<b>Categoria</b>	<b>Unidade de análise/ registo</b>	<b>U. C.</b>
Desenvolvimento da criatividade	“...são importantes as que estimulam a criatividade. A criatividade é necessária.” (UR0016)	E <sub>2</sub>
	“...alunos expressarem-se de uma forma criativa sobre o património local.” (UR0017)	
	“...estas actividades desenvolveram a criatividade e esta deve ser desenvolvida e estimulada desde cedo.” UR0028)	E <sub>3</sub>

Os entrevistados E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub> partilham da opinião de que a criatividade é essencial, reconhecendo que as actividades propostas “...desenvolveram a criatividade e esta deve ser desenvolvida e estimulada desde cedo.” (UR0028, E<sub>3</sub>) e que o projeto permitiu aos “...alunos expressarem-se de uma forma criativa sobre o património local.” (UR0017, E<sub>2</sub>). As actividades potenciaram o desenvolvimento da criatividade, competência chave para o exercício da cidadania, através do uso real da imaginação dos alunos e da sua abertura para as questões pertinentes e reais (como as do património local). Se criatividade é a tendência que os indivíduos têm para se exprimir e estimular todas as capacidades do organismo, na medida em que, esta estimulação reforça uma integração mais íntima com o eu, com a vida e com o mundo (Rogers, 2005, p. 55). Atrevemo-nos a afirmar que contribuímos para a estimulação da criatividade e do pensamento divergente, intuitivo, sendo que as propostas que se colocaram aos alunos constituíram desafios, para os quais eles criaram soluções individuais e únicas.

A criatividade é necessária.” (UR0016, E<sub>2</sub>). Mais, segundo Sousa (2003, p. 64), “A expressão e a criatividade são, na realidade, dois dos mais importantes factores da estruturação e desenvolvimento da personalidade”. E no nosso entender, a finalidade máxima da escola deve ser a de promover valores, criatividade e cultura.

#### **Categoria 4 – “motivação”**

Segundo E<sub>3</sub> as actividades inovadoras implementadas “contribuíram para a formação e motivação dos alunos” (UR0029, E<sub>3</sub>) “proporcionam bem-estar, a criança mais feliz está mais predisposta para realizar tarefas que exijam mais concentração. Depois dão também a possibilidade às crianças de se libertarem de certas frustrações das suas vidas, quebram a monotonia. Podem também funcionar como motivação para tarefas mais árduas (UR0026, E<sub>3</sub>). Na nossa opinião, é extremamente importante desenvolver a motivação, a predisposição nos alunos, ajudando-os a adquirir conceitos e juízos próprios e individuais, pois só assim se tornarão indivíduos totalmente capazes de exercer o seu potencial criativo. O sucesso em qualquer aspecto da educação está vinculado à motivação do aluno.

A motivação intrínseca incentiva a criatividade, enquanto a motivação extrínseca geralmente enfraquece-a. (Amabile, 1983).

E<sub>3</sub> afirma que as actividades de expressão plástica quebram a rotina, permitindo às crianças de se libertarem de certas frustrações das suas vidas. Também (Sousa, 2003<sup>a</sup>) refere:

A Educação pela Arte... contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afectivo-emocional, como permitem colocar em acção toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (catarse, compensação, deslocação, etc.) que robustecem a criança na sua luta contra frustrações e conflitos da vida. (p.83)

### **Categoria 5 – “Conhecimento da História e Património local”**

Todos os entrevistados consideraram que o projeto trouxe conhecimento da história e património local “...conseguiram demonstrar através dos seus trabalhos o conhecimento que possuem sobre a história daquele Monumento Nacional.” (UR0003, E<sub>1</sub>) “Permitiu efectivamente conhecer o património local e a sua história; conhecer algumas actividades desenvolvidas na Real Fábrica do Gelo e a sua importância na região.” (UR0018, E<sub>2</sub>) “Ficaram a conhecer parte do Património local, a sua história e importância”.(UR0030, E<sub>3</sub>)

O processo de conhecimento gerado na escola é de grande importância para promover atitudes que levem em conta uma melhor relação dos cidadãos com o património que faz parte de sua vida. É importante implementarmos actividades que promovam o conhecimento do património, que envolvam toda a sua comunidade, de modo a ficarem sensibilizados quanto ao seu valor, e necessidade de ser protegido e conservado.

### **Categoria 6 – “Estimulação do conhecimento do património local como processo de afirmação da cidadania”**

Quadro 12 – Categorização das respostas das entrevistas: Estimulação do conhecimento do património local como processo de afirmação da cidadania

<b>Categoria</b>	<b>Unidade de análise/ registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Estimulação do conhecimento do património local como processo de afirmação da cidadania	“ ...estimularam o conhecimento do património local e cultural e desenvolveram nos alunos a sensibilidade estética, a expressividade individual, a criatividade, a cidadania essencial para uma harmoniosa sociabilidade.” (UR0004)	E <sub>1</sub>

	A participação na exposição que teve lugar na Câmara Municipal,..., permitiu aos alunos uma postura cívica diferente, que sendo participativa, mostrou conhecimento e comportamento adequados à ocasião. (UR0019)	E <sub>2</sub>
	Participaram em exposições, para as quais convidaram várias personagens e entidades, envolvendo toda a comunidade, o que de algum modo reforçou a cidadania. (UR0031)	E <sub>3</sub>

Segundo E<sub>1</sub> “...estimularam o conhecimento do património local e cultural e desenvolveram na cidadania essencial para uma harmoniosa sociabilidade.” (UR0004, E<sub>1</sub>), para E<sub>2</sub> permitiu aos alunos uma postura cívica diferente, que sendo participativa, mostrou conhecimento e comportamento adequados à ocasião. (UR0019, E<sub>2</sub>) E ainda “ Participaram em exposições, para as quais convidaram várias personagens e entidades, envolvendo toda a comunidade, o que de algum modo reforçou a cidadania. (UR0031, E<sub>3</sub>). O desenvolvimento de competências de cidadania não passa apenas pela transmissão de mensagens nas aulas em que o professor apenas informa. Concordamos com (Menezes, Xavier e Cibele, 1997, p.12) quando afirmam que “Estas competências adquirem-se em práticas efectivas de cidadania, dentro ou fora da sala de aula, desencadeadas por propostas que podem surgir de formas diversificadas e a partir das mais variadas situações de vida escolares ou não escolares”.

### ***Categoria 7: “Reforço da identidade cultural do concelho”***

Quadro13 – Categorização das respostas das entrevistas: Reforço da identidade cultural do Concelho

<b>Categoria</b>	<b>Unidade de análise/ registo</b>	Unidade
Reforço da identidade cultural do concelho/	“Sem dúvida nenhuma, só assim se pode construir uma identidade cultural, conhecendo e valorizando aquilo que é próprio de um território”. (UR0005)	E <sub>1</sub>
	“a cultura é importantíssima para o desenvolvimento territorial, tendo em conta que deste fazem parte as pessoas e como parte integrante, deverão compreender o que	E <sub>1</sub>

	as rodeia, conhecendo-o e valorizando-o na sua plenitude e como está também em constante mutação deverá acompanhar e participar na mudança, mas tendo sempre em conta as raízes da essência do território.” (UR0006)	
	“...reforçando o seu sentimento de pertença ao concelho” .(UR0020)	E <sub>2</sub>

E<sub>1</sub>, considera que o conhecimento do património reforça a identidade cultural do concelho e afirma “Sem dúvida nenhuma, só assim se pode construir uma identidade cultural, conhecendo e valorizando aquilo que é próprio de um território. (UR0005, E1).

Também (Horta, 1999, p. 172) refere que o conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu património são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.

“A cultura é importantíssima para o desenvolvimento territorial, tendo em conta que deste fazem parte as pessoas e como parte integrante, deverão compreender o que as rodeia, conhecendo-o e valorizando-o na sua plenitude e como está também em constante mutação deverá acompanhar e participar na mudança, mas tendo sempre em conta as raízes da essência do território”. (UR0006, E<sub>1</sub>).

Para conhecer o património é necessário interpretá-lo, saber o porquê da sua existência, perceber por que é importante para a comunidade e que temos o dever de o preservar. Essa interpretação possibilita compreender o meio, a forma como um território evolui, o impacto que a acção do homem tem sobre o que o rodeia e o modo como factores de ordem económica e social influenciam a transformação do ambiente local. As actividades desencadeadas depois da visita de estudo guiada, realizada ao local, proporcionaram aos educandos um contacto próximo com o património e a sua interpretação, “reforçando o seu sentimento de pertença ao concelho”. (UR0020, E<sub>2</sub>) .

***Categoria 8 – “Importância destas actividades se manterem ao longo do percurso escolar”***

Quadro14 – Categorização das respostas das entrevistas: Importância destas actividades se manterem ao longo do percurso escolar

<b>Categoria</b>	<b>Unidade de análise/ registo</b>	<b>U. C.</b>
Importância destas actividades se manterem ao longo do percurso escolar	“Já neste momento fiz uma proposta que foi aceite, o património deve ser tratado desde o Pré- Escolar até ao Secundário. Foi proposto para o Projecto Educativo da escola e foi aceite, sendo transversal às diferentes disciplinas, pois só assim faz sentido.” (UR0007)	E <sub>1</sub>
	“Sim, pois mostra interesse e motivação, por parte dos alunos em continuar a participar, sob a forma de um novo projecto” (UR0032)  “Uma das vantagens das escolas agrupadas é precisamente a continuidade de projectos.” (UR0034)	E <sub>3</sub>

Os entrevistados E<sub>1</sub> e E<sub>3</sub> consideram a importância destas actividades se manterem ao longo do percurso escolar .

### **Categoria 9 – “O Património como recurso educativo”**

Na sequência do desafio que lhe foi lançado, também no projecto das Actividades de Enriquecimento Curricular, vai haver um módulo que é “ Artes “ , cujo objectivo é através da Arte conhecer o Património concelhio, nas diferentes áreas Património Construído, Imaterial e Ambiental e ao mesmo tempo promover no aluno sempre uma atitude empreendedora.(UR0008, E<sub>1</sub>)

Utilizar os recursos patrimoniais disponíveis no terreno como uma aula imensa, aberta ao mundo é essencial pois permite não só o ensino das disciplinas científicas que apelam mais ao pensamento convergente, mas também de outras matérias aparentemente menos tangíveis nesta perspectiva: os valores característicos da identidade, da língua, da história e da cultura portuguesas, assim como promover o respeito e a valorização dos diferentes saberes e culturas (como está previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo).

Interligando o Património e a expressão plástica, integramos a arte e a cultura no dia-a-dia dos alunos e da comunidade educativa, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania e da qualidade de vida.

### **Categoria 10 – “Formação na área das Expressões”**

Segundo os entrevistados E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub> “...não há muita oferta para o 1.º Ciclo. Na medida, em que temos uma taxa de sucesso relativamente elevada no âmbito das outras disciplinas, seria importante desenvolvermos um pouco mais a área das expressões. Talvez por isso, quando sugeriste a participação no Programa de Educação Estética e Artística desenvolvido pela dgidc, com formação para os docentes, o mesmo tenha sido bem aceite por todos. E daí tenha resultado o pedido de apresentação do projecto à dgidc por parte da CAP. ” (UR0033, E<sub>3</sub>), “Nesta área, no 2.º e 3.º Ciclo há alguma oferta, no 1.º Ciclo há menos. É de facto uma lacuna. “ (UR0021).

Creemos, por isso, que as ações desenvolvidas no âmbito do Programa de Educação Estética e Artística têm sentido, em virtude de colmatarem necessidades de formação e atualização dos professores.

### **5. 3. – Resultado da análise de conteúdo dos inquéritos por questionário aos alunos do 4.º ano;**

Este inquérito por questionário foi aplicado aos treze alunos de 4.º ano da turma 38.

Este inquérito é composto por onze questões.

#### Questão n.º1: Gostaste do projecto “A Escola e o Património”?

Todos os alunos referiram que gostaram muito do projecto “A Escola e o Património”.

#### Questão n.º2: Consideras o projecto “A Escola e o Património”: Muito interessante, Interessante ou Pouco interessante.

Todos os alunos consideraram o projecto muito interessante.

Questão n.º 3: Das visitas de estudo realizadas neste ano lectivo, qual é que gostaste mais?

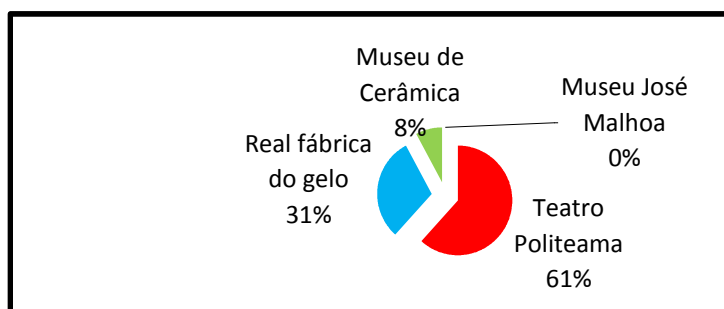


Figura 15 – Resposta à questão número 3 do inquérito aos alunos.

O resultado que confere 61% ao Teatro Politeama, tendo os alunos assistido à peça “O Sítio do Pica Pau Amarelo” de La Féria vem confirmar a convicção da docente da importância de se levar as crianças a assistir pelo menos uma vez por ano, a uma grande produção, de forma a desenvolver o gosto pelo teatro. Ao contrário do que se possa pensar as crianças são o público mais exigente, porque são muito honestos, e se não gostarem, não conseguem estar atentos. É necessário ser um bom espectáculo para mantê-los interessados e atentos no decorrer da história.

Os professores educadores devem procurar ouvir as crianças e tentar atender as necessidades deste público.

Como afirma um dos mais respeitados directores teatrais da atualidade, Peter Brook:

“As crianças são muito melhores e mais objetivas do que a maioria... elas não têm preconceitos, nem teorias, nem idéias fixas. Chegam querendo se envolver por inteiro no que estão vendo, mas se perderem o interesse não precisam disfarçar a falta de atenção.”

Alguns profissionais subestimam a capacidades das crianças, considerando-as incapazes de compreender determinadas cenas, no entanto, elas são seres completos e são capazes de estabelecer diálogos, críticas ou questões sobre o espectáculo teatral. Mais, devem analisar o espectáculo a que assistiram, recorrendo a vocabulário adequado e específico e articulando conhecimento de aspectos contextuais (relativos ao texto, à montagem...), tendo esta actividade como objectivo: desenvolver e estruturar o pensamento do aluno.

Questão n.º 4: Na tua casa alguém já conhecia a Real Fábrica do Gelo e a sua história?

Cinco alunos referiram que em casa conheciam a Real Fábrica do gelo e a sua história;

Um que conheciam a fábrica, mas não a sua história;

Dois não sabiam responder à questão,

e cinco que não conheciam a Real fábrica, nem sabiam a sua história.

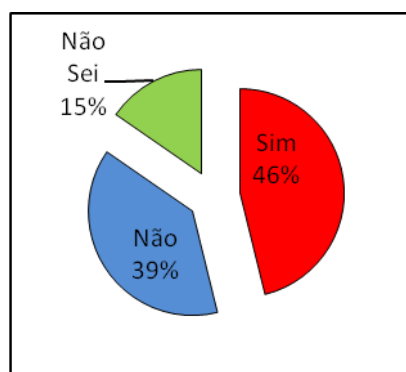


Figura 16 – Resposta à questão número 4 do inquérito aos alunos.

No universo questionado, grande parte da população não era conhecedora da Real Fábrica do Gelo e da sua história o que de alguma forma vem reforçar a pertinência do projecto.

Questão n.º 5: Ficaste a conhecer a história da Real Fábrica do Gelo (o percurso do gelo, a produção, o armazenamento e a comercialização)?

Todos os alunos responderam que sim, ficaram a conhecer a história da Real Fábrica do Gelo (o percurso do gelo, a produção, o armazenamento e a comercialização).

Questão n.º 6: Participaste na Exposição “ Os trabalhadores da Real Fábrica do Gelo”?

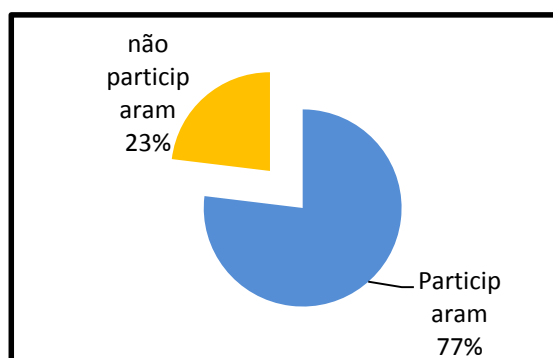


Figura 17 – Resposta à questão número 6 do inquérito aos alunos.

Considera-se que houve um envolvimento significativo da comunidade educativa (Pais, Familiares, Auxiliares, Professoras, Junta de Freguesia do Painho e Câmara Municipal do Cadaval) na exposição o que potenciou a relação entre a comunidade e a Escola. Nesta incentivou-se o gosto pela partilha de conhecimentos e saberes.

Questão n.º 7: Se respondeste sim, a tua participação foi realizada com muito entusiasmo, entusiasmo ou pouco entusiasmo?

Todos os alunos que participaram juntamente com os Encarregados de Educação fizeram-no com muito entusiasmo.

Questão n.º 8: Dos materiais que utilizámos quais os teus preferidos? Assinala três por ordem de preferência.

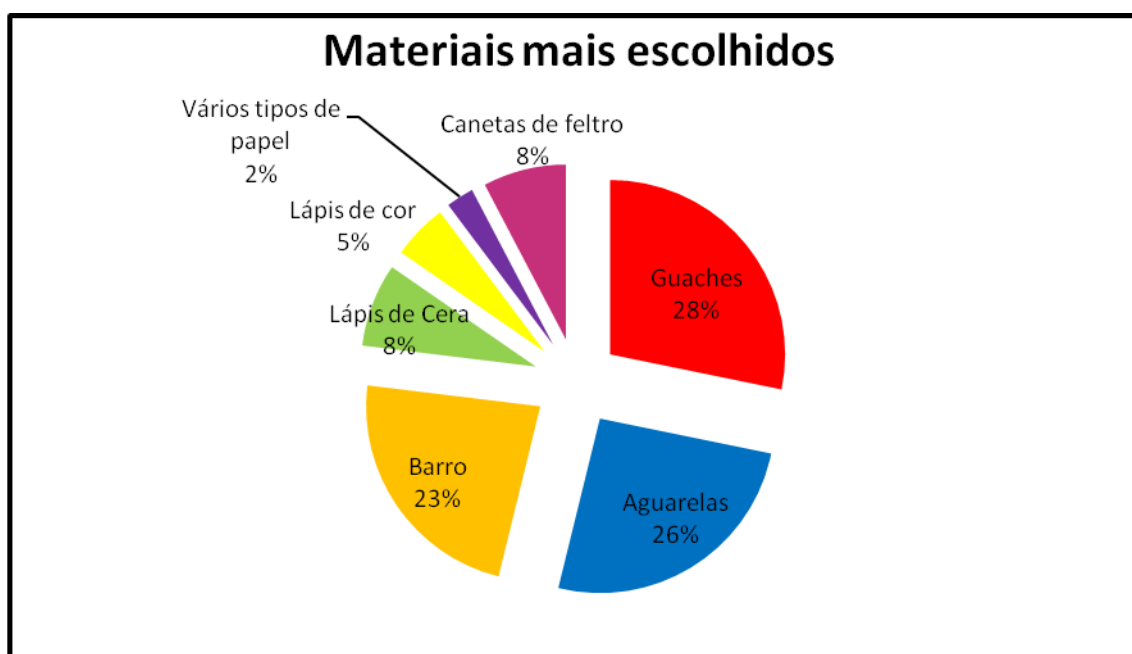


Figura 18 – Resposta à questão número 8 do inquérito aos alunos.

Na generalidade os materiais mais escolhidos foram os guaches, as aguarelas e o barro, seguindo-se lápis de cera e as canetas de feltro, os lápis de cor e os vários tipos de papel. De acordo com Lowenfeld (1980), “toda a mecânica da arte é secundária, pois uma vez despertada a curiosidade e a vontade de se expressar, a própria criança a longo prazo, pedirá mais informação e desejará conhecer mais acerca do uso dos materiais” (p.102). Este autor, referido anteriormente na revisão bibliográfica, estabelece um paralelismo entre as várias etapas do desenvolvimento da criança e os materiais que ela escolhe para explorar. Os materiais mais escolhidos por

estes alunos, considerados pelo mesmo na Etapa Esquemática (7 a 9 anos) vão ao encontro das suas sugestões.

Segundo os alunos, escolheram-nos porque são usados com menos frequência e dão mais prazer.

As técnicas e os materiais serviram sempre as necessidades expressivas dos alunos, sendo áreas de completa liberdade, de exploração criativo-expressiva e não de aprendizagem de execução técnica. Pois como refere Dalila D'Alte Rodrigues a técnica é subsidiária da expressão.

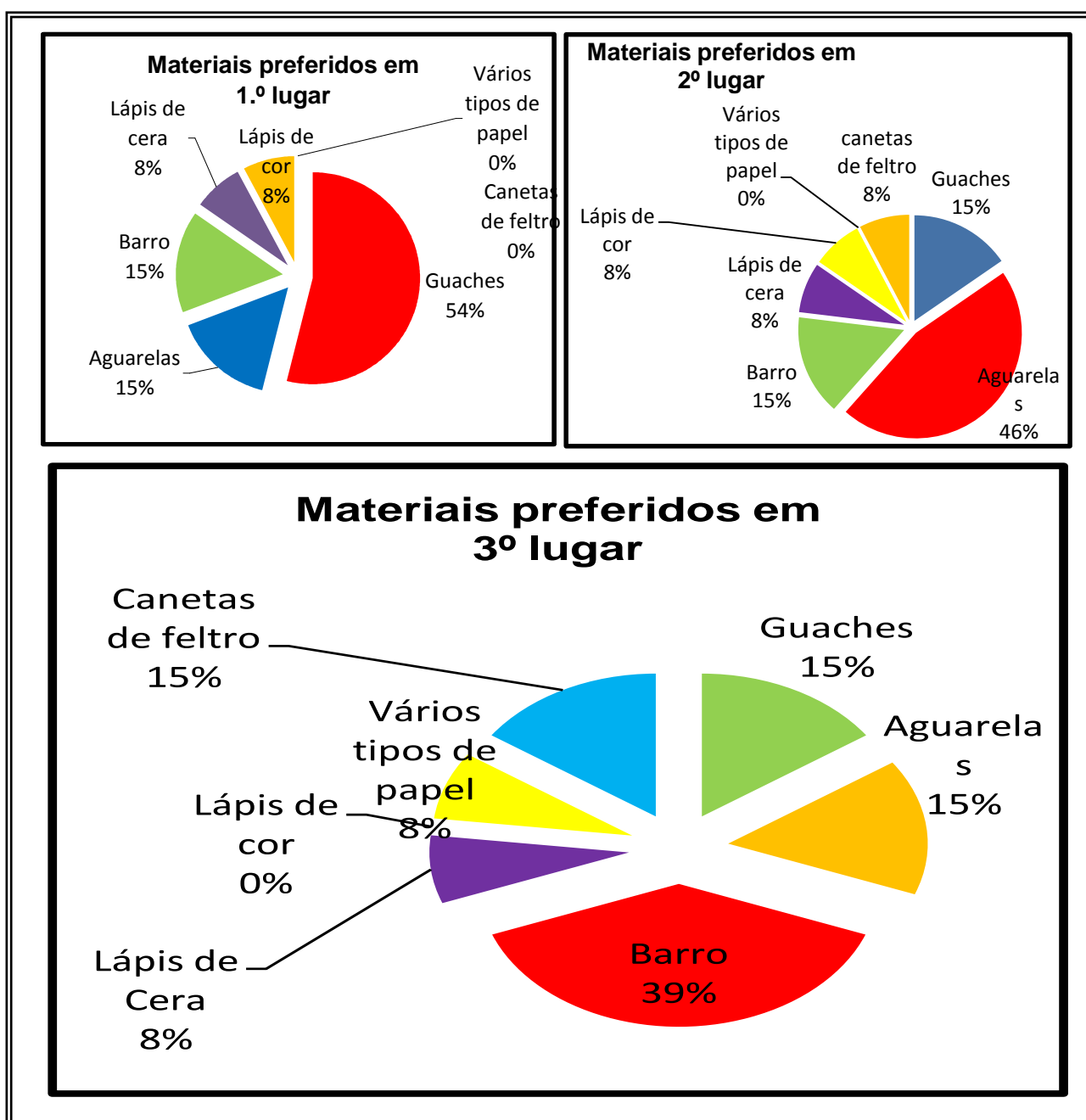


Figura 19 – Resposta à questão número 8 do inquérito aos alunos por ordem de preferência.

Questão n.º 9: Das actividades de expressão qual é que gostaste mais? Assinala quatro por ordem de preferência.

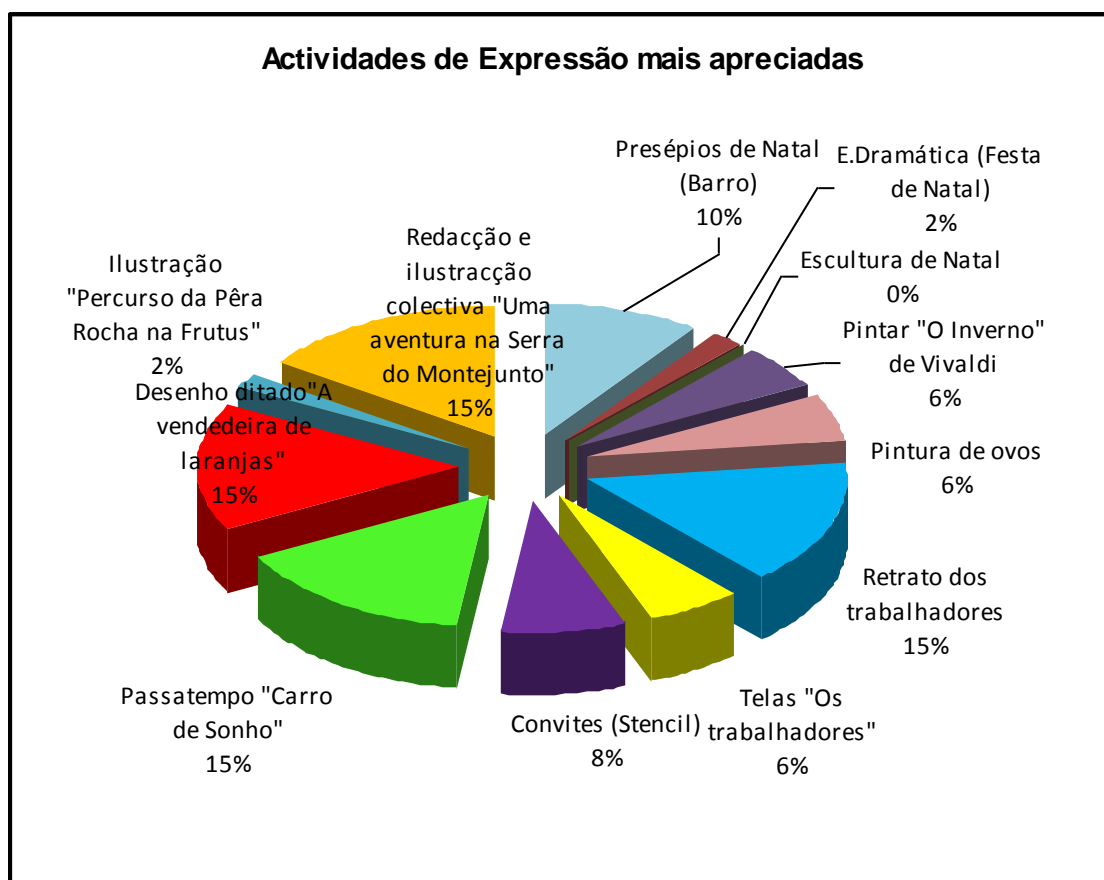


Figura 20 – Resposta à questão número 9 do inquérito aos alunos por ordem de preferência.

As actividades de expressão mais apreciadas em primeiro lugar foram o desenho ditado “A vendedeira de laranjas”, em segundo lugar a realização do retrato dos trabalhadores da Real Fábrica do Gelo, em terceiro lugar o desenho ditado “A vendedeira de laranjas” e em quarto a redacção e ilustração coletiva de “Uma aventura na Serra do Montejunto”.

Questão n.º 10: Consideras que adquiriste novos conhecimentos?

Todos os alunos responderam que adquiriram conhecimentos novos.

Questão n.º 11: Gostarias de repetir estas actividades ao longo do teu percurso escolar?

Todos os alunos referiram que gostavam de repetir estas actividades ao longo do percurso escolar.

**Quadro 15** – Análise de conteúdo do Inquérito aos alunos do 4.º ano

<b>Categoria</b>	<b>Unidade de análise/ registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Importância destas actividades se manterem ao longo do percurso escolar	“...gostei muito e queria repetir...divertimo-nos e ao mesmo tempo aumentamos os nossos conhecimentos.”	IA1
	“...Foi interessante e enriqueceu a aprendizagem escolar.”	IA3
	“...conheci coisas novas”	IA9
	“Repetiria estas actividades porque foram muito divertidas e aprendemos imensas coisas novas.”	IA13
Conhecimento da história e património local	“conhecemos melhor o passado da nossa região...”	IA1
	“...muito boas para conhecermos o passado.”	IA5
Apreciação e fruição das actividades	“A brincar aprendemos coisas importantes”	IA1
	“As actividades são muito divertidas.”	IA2
	“...desanuviámos um pouco.”	IA3
	“As actividades que nós fazemos são sempre divertidas e até ganhamos prémios ou diplomas com os nossos trabalhos...”	IA4
	“...Achei as actividades lindas e muito interessantes...”	IA5
	“adorei a expressão plástica”	IA6
	“quando faço trabalhos de expressão plástica sinto-me bem, nunca me senti tão livre.”	IA10
	“...senti-me muito bem na expressão plástica”	IA12
Desenvolvimento da criatividade e imaginação	“...fizemos com muita criatividade e demos largas à imaginação...”	IA2
	“...todos, demos ideias”	IA4
	“...tivemos de por a nossa imaginação a trabalhar.”	IA11
Aumento da confiança e autoestima	“...senti-me inspirada e fiz trabalhos fixes.”	IA6
	“...gostei de ganhar um prémio de ilustração no concurso do PNL “Uma Aventura Literária 2011”	IA9
	“Uma das coisas que mais gostei foi de ganhar o 3º prémio de desenho no passatempo carro toyota”	IA12

Foi notório o prazer e a liberdade de expressão que os alunos sentiram na realização das tarefas. Segundo a IA<sub>10</sub> “quando faço trabalhos de expressão plástica sinto-me bem, nunca me senti tão livre.” Para Schopenhauer (citado por Santos, 2001, p.51), todas as artes são libertadoras. O prazer que elas proporcionam corresponde ao cessar da dor, da necessidade, que se alcança quando o conhecimento se desvincula da vontade para se colocar na contemplação desinteressada. Tal como afirma Sousa (2003, p.121), o conceito de “liberdade”, “liberdade criadora” em educação só é possível existe um clima de aceitação, de tolerância, de abertura às iniciativas e opções da criança, sendo um tal clima prioritário a todas as metodologias e técnicas educativas.

#### 5.4. – Resultado da análise de conteúdo dos inquéritos por questionário aos Encarregados de Educação do 4.º ano

O inquérito por questionário aos Encarregados de Educação é composto por uma breve nota explicativa dos objectivos do mesmo, garantindo a confidencialidade dos dados. E ainda por oito questões, sendo que quatro questões são de resposta aberta, a (Q7) permite emissão de opinião e a Q3, a Q6 e a Q8 permitem a justificação da resposta.

Questão n.º 1: O seu educando comentou os trabalhos realizados na escola, no âmbito deste projecto?

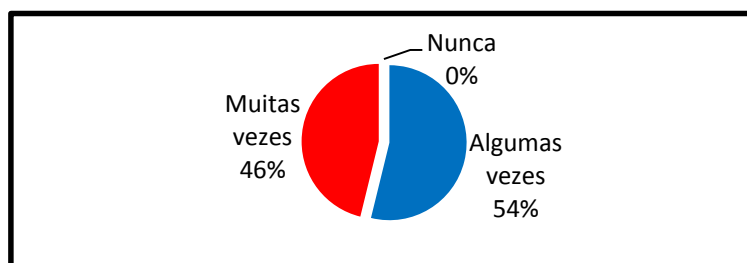


Figura 21 – Resposta à questão número 1 do inquérito aos encarregados de educação.

A frequência dos relatos das aprendizagens e vivências escolares, em casa, permitindo um maior interesse e envolvimento dos pais nas atividades escolares.

Questão n.º 2: O seu educando ficou sensibilizado para a riqueza e abrangência do património local?

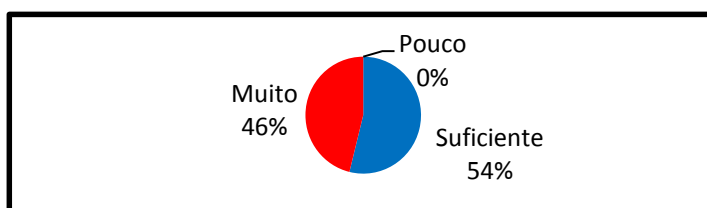


Figura 22 – Resposta à questão número 2 do inquérito aos encarregados de educação.

Questão n.º 3: Na sua casa alguém já conhecia a Real Fábrica do Gelo e a sua história?

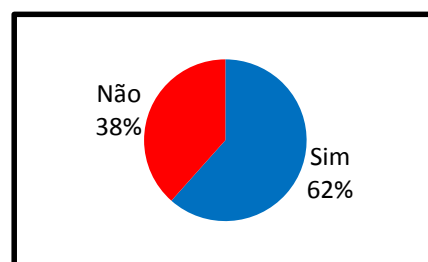


Figura 23 – Resposta à questão número 3 do inquérito aos encarregados de educação

Questão n.º 4: O seu educando ficou a conhecer a história da Real Fábrica do Gelo (o percurso do gelo, a produção, o armazenamento e a comercialização)?

Todos os Encarregados de Educação referiram que os Educandos ficaram a conhecer a história da Real Fábrica do Gelo (o percurso do gelo, a produção, o armazenamento e a comercialização).

Questão n.º 5: Participou conjuntamente com o seu educando na Exposição “Os trabalhadores da Real Fábrica do Gelo”?

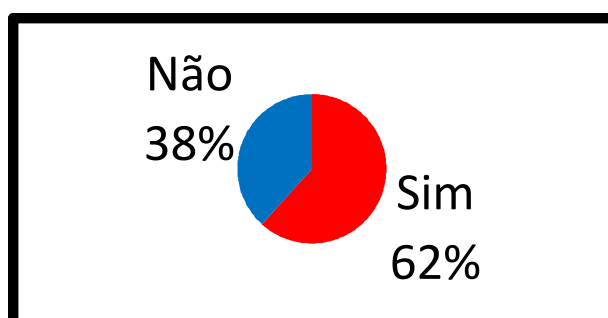


Figura 24 – Resposta à questão número 5 do inquérito aos encarregados de educação.

Questão n.º 6: Como caracteriza a exposição?

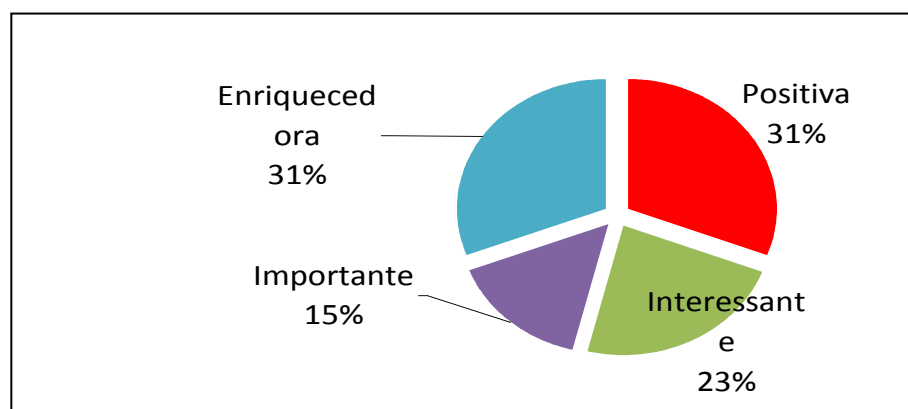


Figura 25 – Resposta à questão número 6 do inquérito aos encarregados de educação.

Questão n.º 7: Em que medida considera importante para o desenvolvimento do seu educando iniciativas deste género?

**Quadro 15** – Análise de conteúdo do Inquérito aos Encarregados de Educação dos alunos do 4.º ano

<b>Categoria</b>	<b>Unidade de análise/ registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Importância do projecto para o desenvolvimento integral dos alunos.	“ Desenvolve os métodos de trabalho dos alunos e leva-os a ter conhecimentos...”	IE2
	“...desperta mais interesse pela cultura.”	IE3
	“...importante tudo o que traga conhecimento e cultura.”	IE4
	“ O desenvolvimento destas competências reflectem-se no pensamento e no conhecimento. ” “Os alunos ficam muito mais interessados e motivados influenciando o modo como se aprende, como se comunica e se interpreta o que vêem no quotidiano.”	IE5
	“É enriquecedor e faz-lhes bem conhecer coisas novas.”	IE9
	“Importante ...para enriquecer o conhecimento.”	IE10
	“...importante porque cresceu como pessoa, aprendeu sobre o património e a história do concelho e deu-o a conhecer à família.”	IE 11

Questão n.º 8: Para o desenvolvimento da imaginação/criatividade das crianças estas iniciativas devem manter-se ao longo do percurso escolar?

Todos os Encarregados de Educação responderam que sim.

**Quadro 16** – Análise de conteúdo do Inquérito aos Encarregados de Educação dos alunos do 4.º ano

<b>Categoria</b>	<b>Unidade de análise/ registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Importância destas actividades se manterem ao longo do percurso escolar	“ Desenvolve os métodos de trabalho dos alunos e leva-os a ter conhecimentos...”	IE2
	“...importante tudo o que traga conhecimento e cultura.”	IE4
	“ O desenvolvimento destas competências reflectem-se no pensamento e no conhecimento. ”	IE5
	“É uma mais valia no percurso escolar.”	IE9
Conhecimento da história e património local	“ são importantes para o conhecimento...”	IE1
	“...É importante para as crianças conhecerem as riquezas	IE2

Conhecimento da história e património local	do nosso património...que passam muitas vezes despercebidas.”	
	“Têm mais noção da história do Concelho...desperta mais interesse pela cultura”	IE3
	“ É importante sensibilizar a população para o Património local.”	IE4
	“...É importantes eles adquirirem conhecimento.”	IE6
	”Ajuda-os a terem mais interesse nas coisas do nosso país...”	IE8
	“...faz-lhes bem conhecer coisas novas.”	IE9
	“Adorei a expressão plástica”	IA6
Desenvolvimento da criatividade e imaginação	“...trabalhos...bastante criativos e muito diversos.”	IE2
	“...desenvolveram saberes que articulam imaginação, criatividade, razão e emoção.”	IE5
	“...permitiram o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Achei as pinturas únicas”.	IE8
	“...sentem-se à vontade, põem a imaginação a funcionar e fantasiam.”	IE10
Motivação	“...descobrir coisas novas motiva muito mais as crianças”	IE3
	“os alunos ficam muito mais interessados e motivados influenciando o modo como se aprende, como se comunica e se interpreta o que vêem no quotidiano.”	IE5

Este questionário permitiu conhecer a percepção dos Enc. de Ed., em relação a esta intervenção pedagógica no domínio do conhecimento do património local, da criatividade e imaginação e à sua relevância para o desenvolvimento dos seus educandos.

Os inquiridos consideraram que o projecto contribui para o desenvolvimento integral do aluno.

Os resultados dos inquéritos revelam que através de metodologias centradas no aluno em aula, através de experiências estético-sensoriais, actividades lúdicas e expressivas, podemos proporcionar oportunidades que podem contribuir para a libertação da imaginação, da fantasia e da criatividade, o despertar e desenvolvimento da sensibilidade e ao mesmo tempo, fomentar atitudes de disponibilidade interior de abertura para consigo próprio e para com os outros. Pois, como afirma Cesana (2000) “...uma educação do sensível, desenvolverá a personalidade através do exercício da criatividade e será sem dúvida uma educação para o futuro, porque é pela actividade criadora que o homem se constrói na sua abertura permanente à vida.” (p.47).

## CONCLUSÕES E REFLEXÃO FINAL

Neste capítulo apresentámos, em primeiro lugar, os resultados do nosso estudo que se traduziu da seguinte forma:

Poderá o Património local contribuir positivamente para fomentar desde cedo nos alunos do 1.º Ciclo, uma cultura empreendedora?

Este projeto promoverá o desenvolvimento integral do aluno?

Terá este projeto contribuído para o conhecimento do Património local para o desenvolvimento da identidade cultural do concelho?

Este tipo de projeto contribuirá para a motivação dos alunos pelo desenvolvimento de novos projetos?

Através desta investigação, pudemos concluir que o projeto implementado promoveu o desenvolvimento integral do aluno, pois trouxe conhecimento, compreensão e valorização do património local, o que permitiu aumentar a auto-estima individual e coletiva, promover a integração social e a participação cívica no meio envolvente.

As sessões foram transformadas num espaço propício ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação existente em todo o ser humano em formação; proporcionaram um ambiente rico em estímulos e desafios, dando oportunidades para valorizar o trabalho individual e de grupo, reconhecendo as potencialidades dos alunos. Foram respeitadas as diferenças e as individualidades; permitiu-se contribuir para o desenvolvimento de personalidades capazes de pensar, relacionar-se positivamente uns com os outros, cooperar e tomar decisões fundamentadas, baseadas na informação recolhida; no intuito de estimular a capacidade de fazer transferências de saberes, contribuindo para uma cultura empreendedora.

Os desafios lançados, partindo de objetos, de situações práticas, motivaram e facilitaram as aprendizagens, pois permitiram interligar os conteúdos programáticos à realidade dos alunos, interagindo com os seus conhecimentos e a sua cultura. Foi notório como um bom desempenho cívico os mobilizou a adquirir outras competências mais específicas como: gosto pela leitura, pesquisa e escrita, desenho e pintura.

Concluimos que o projeto colocou em prática o processo criativo, pois os alunos tiveram oportunidade de se expressar livremente. Foi gratificante verificar a crescente evolução dos alunos, dia a dia, mais motivados a desenvolver a sua

individualidade, criatividade, imaginação e conseqüentemente a sua autonomia, a tolerância, o respeito por si próprio e pelos outros.

As visitas de estudo, ao museu Municipal do Cadaval e à Real Fábrica do Gelo, foram uma das estratégias utilizadas que mais motivaram os alunos. Para além de despoletarem a curiosidade e o interesse dos alunos pelo património local, constituíram um momento lúdico, único de aprendizagem e favoreceram a aquisição de conhecimentos.

As parcerias entre o museu e a escola são fundamentais, pois no contexto educativo actual não faz sentido o isolamento das instituições que muito têm para partilhar e enriquecer as aprendizagens dos alunos.

Foi possível desenvolver um projecto de educação pela arte na escola, através da planificação de um conjunto de atividades enriquecedoras, onde os objetivos gerais, conteúdos e estratégias foram bem definidos e adequados à faixa etária e contexto sócio cultural dos alunos.

Os inquéritos demonstram que os alunos, ao serem sensibilizados e estimulados para o que os rodeia, estabeleceram laços de pertença e proximidade afectiva com o Património, reforçando a identidade cultural do concelho. Por outro lado, a interação com a família proporcionou não só o enriquecimento dos alunos, mas também trouxe para a esfera do projecto os seus familiares.

Os entrevistados afirmaram que o projeto foi pertinente e mostraram a consciência da importância do papel das artes na formação das crianças e na sua relação com outras áreas do saber. Na opinião dos mesmos, as atividades desenvolvidas foram enriquecedoras e as estratégias inovadoras, o que se refletiu no pensamento e no modo de ser e estar dos alunos. Consideraram que ao gerar uma série de competências e de aptidões transversais e ao fomentar a motivação dos alunos e a participação ativa na aula, melhorou a qualidade da prática letiva, contribuindo assim para o desenvolvimento integral dos alunos.

A realização deste estudo trouxe-nos, também, diversos benefícios a nível pessoal. Reconhecemos que todo o percurso efetuado, serviu para aprofundar conhecimentos relativamente à educação que tem também a função de ensinar a observar, analisar e refletir, para permitir aos cidadãos, e aos jovens em particular, preservar a sua identidade, o seu património, a sua cultura. O projecto traduziu-se

assim num exercício prático de cidadania, valorizando a consciência crítica, alicerce para a afirmação da coesão, no sentido de pertença a um local e a uma comunidade.

Acreditamos que a apresentação do projeto “A Escola e o Património” e dos resultados obtidos, aos docentes do agrupamento, onde se realizou a investigação ação, suscitou a curiosidade e motivou os mesmos para a frequência no Programa de Educação Estética e Artística implementado pelo Ministério da Educação e Ciência, que decorreu no ano letivo seguinte. Permitindo aos docentes desenvolver um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte; reforçar a parceria com museus, teatros entre outras instituições; envolver as crianças e famílias para desenvolver o gosto pela Arte; sensibilizar as famílias para o papel da Arte na formação das crianças e para sua relação com outras áreas do saber.

Na qualidade de vereadora da Câmara Municipal do Cadaval, a proposta feita ao executivo da Câmara para que as Actividades de Enriquecimento Curricular fossem um projeto de Educação pela Arte, com um conjunto de actividades enriquecedoras e estratégias inovadoras, como base no estudo do Património local, teve acolhimento. Teve também como principal objetivo desenvolver nos alunos das escolas do primeiro ciclo do concelho, conhecimento, motivação e criatividade, permitindo enriquecer uma personalidade empreendedora, para que as debilidades e constrangimentos, apontadas pelas análises sociológicas feitas sobre o mesmo, possam ser debeladas. Concluimos que é urgente desenvolver nas crianças e jovens uma maior consciência não só de si próprio, mas também do meio ambiente natural e cultural, devendo o acesso ao Património local, aos serviços e práticas culturais ser um dos objetivos dos sistemas educativos.

Na atualidade, mesmo perante a complexidade dos problemas sócio – culturais, políticos e económicos da sociedade, a implementação deste tipo de projeto torna-se fundamental. As recentes mudanças na conjuntura nacional e mundial têm trazido uma série de reflexões acerca do papel social da escola.

A Educação, nas suas vertentes sociais e de interacção com a sociedade, apresenta-se como um projecto geracional. A esse nível, Portugal tem tido vários sucessos com reconhecimento internacional: Projectos de educação ecológica, acções continuadas de prevenção à droga, incentivo à leitura com a criação da rede de bibliotecas, foram exemplos que só foram possíveis desde o momento que se

equacionaram políticas sistemáticas e continuadas ao longo de uma geração. O mesmo, porventura, acontecerá com a preservação do Património.

## Limitações e implicações

No nosso entender, a principal limitação deste estudo prende-se com o facto de a intervenção ser restrita a apenas 20 sessões. Ficam em aberto os resultados que se obteriam com uma intervenção continuada no segundo ciclo.

Relativamente às implicações, consideramos que seria interessante replicar este tipo de projeto noutras turmas, noutras escolas e por um período maior de tempo.

## Referências Bibliográficas

Alencar, E. M. L. Fleith, D. (2003). *Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade*. São Paulo: Makrom Books.

Almeida, C. M. C. (2001). *Concepções e práticas artísticas na escola*, In S. Ferreira, O *Ensino das Artes*. Construindo Caminhos. São Paulo: Papyrus Editora.

Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Nova York: Springer-Verlag Incorporated.

Alves, R. (2003). *Entre a ciência e a sapiência – O dilema da educação*. Ed. São Paulo:Edições Loyola.

Arnheim, R. (2000). *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. 13.<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Pioneira.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. 3<sup>a</sup> Ed.Lisboa: Gradiva Publicações.

Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento: o papel das artes na educação*. Lisboa: Edições Asa (Colecção Perspectivas Actuais).

Bogdan, R., Biklen. (1994). *Metodologia da investigação*. Porto: Porto Editora.

Bono, E. (2005). *O pensamento lateral. Um manual de criatividade*. Cascais: Editora Pergaminho.

Cesana, L. (2000). *Educação pela arte estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Livros Horizonte: Lisboa;

Csizentmihalyi, M. (2002). *Fluir: a psicologia da experiência ótima*. Lisboa: Relógio d'Água.

Eco, U. (2006). *A definição da arte*. Lisboa: Edições 70 (Arte & Comunicação).

Eurydice - Unidade Portuguesa (2010). *Educação Artística e Cultural nas escolas da Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação.

Fonseca, A. M. (2000). *Educar para a cidadania – Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, A. M. (2002). *Formação cívica – guia de orientação para o ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Fróis, J. P. (coord.) (2000). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fróis, J. P. (2005). *As artes visuais na educação: perspectiva histórica*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tese de doutoramento.

Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: A teoria das inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gardner, H. (1999). *Arte, mente e cérebro: Uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.

Gonçalves, R. M., Fróis, J. P. e Marques, E. (2000). *A educação estética e artística na formação ao longo da vida*. In J. P. Fróis (Coord.). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian. ISBN: 972-31-0905-0.

Gonçalves, R. M., Fróis, J. P. e Marques, E. (2002). *Primeiro olhar, programa integrado de artes visuais: caderno do professor*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian. ISBN 972-31-0986-7.

Hoz, A. (1985). *Investigacion educativa: Dicionário ciências de educação*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A.

Kowalski, I. (2000). Educação estética: a fruição nos primeiros anos do ensino básico, in Vários. *Educação pela arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leite, E. e Malpique, M. (1986). *Espaços de criatividade - a criança que fomos/ a criança que somos... através da Expressão Plástica*. Porto: Edições Afrontamento.

Lowenfeld, V. (1977). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou.

Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou.

Luquet, G .H. (1979). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização Editora.

Menezes, I.; Xavier, E.; Cibele, C. (1997). *Educação cívica em Portugal nos Programas e Manuais do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ministério da Educação. (1992). *Roteiro da reforma do sistema educativo – Guia para os pais e professores, 1986-1996*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1998). *Educação, integração, cidadania – Documento orientador das políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Natércio, A. (2005). 1ª Ed. *Investigação naturalista em educação - um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.

Parsons, M. (1992). *Compreender a arte*. Lisboa: Editorial Presença.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da Escola?* Porto: Edições Asa.

Rogers, C. (2005). 11ª Ed. *A pessoa como centro*. São Paulo: Editora: E.P.U. Lda

Roldão, M. C. (1999). «*Cidadania e currículo*». In *Inovação*, Vol. 12, n.º 1, pp.9-26.

Read, H. (1982). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

Roldão, M.C. (2001). *Gestão curricular, a especificidade do 1.º Ciclo*, in *Gestão curricular no 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Salgado, L. (1993) *Educação para todos: a construção local dos currículos – a relação escola-meio*, Lisboa: Ministério da Educação,

Santos, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte (Biblioteca do Educador).

Santos, A. S. (1999). *Estudos de psicopedagogia e arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, J. (1983). *Ensaio sobre educação – “o falar das letras”*. Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, T. M. (2001). A escola e o aprender no pensamento pedagógico de Jiddu Krishnamurti. In M. Patrício (Org), *Escola, aprendizagem e criatividade*. Coleção Mundo dos Saberes. Porto: Porto Editora.

Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação. Música e artes plásticas – 1.º Vol*. Lisboa: Instituto Piaget (coleção Horizontes Pedagógicos).

Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação. Música e artes plásticas – 3.º Vol*. Lisboa: Instituto Piaget (coleção Horizontes Pedagógicos).

Sternberg & Williams (2003). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. 2ª Ed. Porto: Criapasa, Porto.

Tedesco, J. C. (1999). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Edição Fundação Manuel Leão.

Wallon, H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: PUF.

### **Webgrafia**

Horta, M. L. P. “– O que é a Educação Patrimonial”, [consultado a 20 de Novembro de 2011]. Disponível na WWW:  
<<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/tetxt1.htm>>.

Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem*. [Online] disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/> e acedido em 10/02/11.

### **Edições do Ministério da Educação**

#### ***Guiões Pedagógicos de Apoio à Educação para a Cidadania***

DGIDC (2007). *Guião de Educação para a Cidadania em Contexto Escolar*. Lisboa: DGIDC/ME.

DGIDC (2007). *Guião de Educação para o empreendedorismo*. Lisboa: DGIDC/ME.

Educação para a saúde nas escolas – 3 relatórios publicados em [www.dgipc.minedu.pt](http://www.dgipc.minedu.pt) (GTES 2005, 2007a; 2007b)

DGIDC (2006). *Boas Práticas de Cidadania* – nas áreas disciplinares, na Formação Cívica, em Trabalhos de Projecto e em Actividades de Complemento Curricular, Lisboa

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **Guião da entrevista semi-estruturada à Vereadora da Educação e da Cultura da Câmara Municipal do Cadaval**

**Guião da entrevista semi-estruturada à**  
**Vereadora da Educação e da Cultura da CMC**

## **Finalidade**

Conhecer a percepção da Vereadora da Educação e da Cultura da Câmara Municipal do Cadaval a sobre o efeito da intervenção realizada.

## **Objectivos**

- Saber se valoriza o Património e a Arte como uma forma de conhecimento;
- Conhecer a percepção da Vereadora, em relação a esta intervenção pedagógica no domínio da educação pela arte e à sua relevância na comunidade;
- Perceber se considera importante este tipo de actividades no desenvolvimento integral dos alunos e se estas podem ser consideradas uma mais valia nesse desenvolvimento;
- Saber se considera que este projecto estimulou o conhecimento do património local, reforçando a identidade cultural dos alunos.

## **Questões**

1. Qual a sua ocupação profissional?
2. Como encara as funções de vereadora com os pelouros da educação e da cultura? Que desafios tem pela frente nesta área?
3. Que importância atribui a reinauguração da Real Fábrica do gelo? Tem interesse histórico nacional e internacional?
4. Esteve presente na inauguração da exposição “Os trabalhadores da Real Fábrica do Gelo”? Como caracteriza a exposição?
5. Na sua opinião, qual a impressão que os presentes ficaram?
6. Considera importante despertar o gosto pela arte nas crianças? Em que medida?

7. O conjunto de tarefas propostas ao longo deste projecto contribuiu para o desenvolvimento integral dos alunos?
8. Para o desenvolvimento da imaginação/criatividade das crianças estas iniciativas devem manter-se ao longo do percurso escolar?
9. No futuro como gostaria de ver tratado o património ao nível da educação? Porquê?
10. Este tipo de iniciativas contribui para reforçar a identidade cultural de um concelho?
11. Uma das minhas propostas é que este projecto se estenda a todos os alunos do 1.º Ciclo. Na sua opinião, considera que o projecto será viável?
12. Na sua opinião, em que medida a educação pela arte pode contribuir para o desenvolvimento deste concelho?

## **ANEXO 2**

### **Guião da entrevista semi-estruturada ao Director da Comissão Administrativa Provisória**

**Guião da entrevista semi-estruturada ao Director da Comissão**  
**Administrativa Provisória**

## **Finalidade**

Avaliar a percepção do Director da Comissão Administrativa Provisória sobre o efeito da intervenção realizada.

## **Objectivos**

- Saber se valoriza a Arte como uma forma de conhecimento;
- Conhecer a percepção do director da C.A.P., em relação a esta intervenção pedagógica no domínio da educação pela arte e à sua relevância no ensino;
- Detectar o papel deste tipo de actividades no desenvolvimento integral dos alunos e se estas podem ser consideradas uma mais valia nesse desenvolvimento;
- Saber de que forma a área das expressões é aplicado no 1.º ciclo, neste Agrupamento

## **Questões**

1. Na sua opinião, considera importante desenvolver a Educação pela Arte nas escolas do 1.º Ciclo?
2. Considera que as actividades de Expressão Artística, modificam o desempenho e o comportamento dos alunos em relação às outras áreas do saber? Porquê?
3. Considera que as crianças que têm experiências ricas na área das expressões, no 1.º Ciclo, desenvolvem mais competências ao longo do seu percurso escolar? De que forma?
4. Na sua opinião, por que motivo há alunos que oferecem resistência a actividades de Expressão Plástica, dando como justificação, que não têm jeito, não sabem desenhar ou que não conseguem fazer?
5. Tem conhecimento da existência de algum projecto de Educação pela Arte similar a este, no primeiro ciclo deste Agrupamento?

6. Tem obtido algum *feed-back* por parte da comunidade educativa, relativamente a este projecto? Quais as reacções?
7. Os professores são incentivados, regularmente, para participarem em formações dentro da área da Educação pela Arte? Há muita ou pouca adesão?
8. Considera que o projecto “ A Escola e o Património” contribui para o desenvolvimento integral do aluno do 1.º Ciclo?
9. Para o desenvolvimento da imaginação/criatividade das crianças estas iniciativas devem existir no 1.º Ciclo e manter-se ao longo do percurso escolar?
10. Uma das minhas propostas é que este projecto se estenda a todos os alunos do 1º ciclo. Na sua opinião será viável?
11. Como é do seu conhecimento sugeriu-lhe a si e à coordenadora do 1.º Ciclo a adesão ao Programa de educação estética e artística desenvolvido pela DGIDC, como encara a possibilidade do Agrupamento manifestar interesse em participar no mesmo?
12. Considera que a concretização deste programa será uma mais valia para a qualidade do ensino no 1.º Ciclo?

## **ANEXO 3**

### **Guião da entrevista semi-estruturada à coordenadora do 1.º Ciclo**

## **Guião da entrevista semi-estruturada à coordenadora do 1.º ciclo**

### **Finalidade**

Conhecer a percepção da coordenadora do 1.º Ciclo sobre o efeito da intervenção realizada.

### **Objectivos**

- Saber se valoriza a Arte como uma forma de conhecimento;
- Conhecer a percepção da coordenadora do 1.º Ciclo, em relação a esta intervenção pedagógica no domínio da educação pela arte e à sua relevância no ensino;
- Detectar o papel deste tipo de actividades no desenvolvimento integral dos alunos e se estas podem ser consideradas uma mais valia nesse desenvolvimento;
- Se considera que este projecto estimulou o conhecimento cultural como processo de afirmação da cidadania e um meio de desenvolver a literacia cultural;
- Compreender os factores de motivação face às actividades expressivas;
- Saber de que forma a área das expressões é aplicada no 1.º Ciclo, neste Agrupamento.

### **Questões**

1. Na sua opinião, considera importante desenvolver a Educação pela Arte nas escolas do 1.º Ciclo?
2. Considera que as actividades de Expressão motivam os alunos para as outras disciplinas? Porquê?
3. Considera que as crianças que têm experiências ricas na área das expressões, no 1.º Ciclo, desenvolvem mais competências ao longo do seu percurso escolar? De que forma?
4. Na sua opinião, por que motivo há alunos que oferecem resistência a actividades de Expressão Plástica, dando como justificação, que não têm jeito, não sabem desenhar ou que não conseguem fazer?

5. Tem conhecimento da existência de algum projecto de Educação pela Arte similar a este, no primeiro ciclo deste Agrupamento?
6. Tem obtido algum *feed-back* por parte da comunidade educativa, relativamente a este projecto? Quais as reacções?
7. Nas reuniões realizadas com os professores do 1.º Ciclo são propostas actividades e estratégias relacionadas com a área das expressões?
8. Os professores são incentivados, regularmente, para participarem em formações dentro da área da Educação pela Arte? Há muita ou pouca adesão?
9. Considera que a concretização deste programa será uma mais valia para a qualidade do ensino no 1.º Ciclo?
10. Considera que o projecto “A Escola e o Património” contribui para o desenvolvimento integral do aluno do 1.º Ciclo? De que forma?
11. Para o desenvolvimento da imaginação/criatividade das crianças estas iniciativas devem existir no 1.º Ciclo e manter-se ao longo do percurso escolar?
12. Depois de questionados sobre a actividade plástica que gostaram mais durante este ano lectivo, a que surgiu mais escolhida foi a pintura das telas intituladas “Os trabalhadores da Real fábrica do gelo”, sugeriram ainda a criação de um concurso que incluísse todos os alunos do 4.º ano do agrupamento, em que eles seriam parte do júri. Parece-lhe uma ideia interessante?

**ANEXO 4**  
**Quadro de categorização das entrevistas**

## Grelha de análise de conteúdo

Categoria	Unidade de análise/ registo	Unidade de contexto
O papel das artes na formação das crianças e na sua relação com outras áreas do saber	“torna as crianças mais sensíveis ao belo e conseqüentemente com uma visão diferente do mundo que as rodeia”(UR0001)	E <sub>1</sub>
	“É na mais tenra idade que um conjunto de competências deve ser desenvolvidas. Ligadas à arte devem ser desenvolvidas: o gosto pela arte, a sensibilidade estética, a criatividade, a motricidade fina” (UR0009)	E <sub>2</sub>
	“...os saberes são complementares. A arte pode ser trabalhada e orientada de forma a desenvolver até competências de outras áreas, como a das ciências e outros saberes.” (UR0010)  “É possível através das actividades artísticas desenvolver conceitos ligados à matemática, ao meio ambiente.” (UR0011)	E <sub>2</sub>
	“foram implementadas actividades inovadoras, que desenvolveram competências em todas as áreas curriculares” (UR0023)	E <sub>3</sub>
Importância do projecto para o desenvolvimento integral dos alunos	“aprender de forma lúdica, participativa, perceptiva é extremamente importante para a formação enquanto pessoa e conseqüentemente à sensibilidade de viver em sociedade.” (UR0002)	E <sub>1</sub>
	“A arte funciona como manifestação do eu. É uma expressão individual e algo de muito pessoal.” (UR0012)  “São momentos em que a criança pode expressar a visão que tem do mundo.” (UR0013)  “Para além da aprendizagem é também nesta faixa etária que se verifica a formação da personalidade, estas actividades de expressão do seu mundo próprio poderão ajudá-lo nesse caminho.” (UR0014)  “Não tenho dúvidas que contribui para o seu crescimento e desenvolvimento pessoal “ (UR0015)	E <sub>2</sub>
	“A realização de actividades diversificadas e o desenvolvimento de diferentes competências influencia o modo como se aprende o que se reflecte no pensamento e na forma de estar das crianças” (UR0022)	E <sub>3</sub>

Desenvolvimento da criatividade	“...são importantes as que estimulam a criatividade. A criatividade é necessária.” (UR0016)	E <sub>2</sub>
	“...alunos expressarem-se de uma forma criativa sobre o património local.” (UR0017)	E <sub>3</sub>
	“...estas actividades desenvolveram a criatividade e esta deve ser desenvolvida e estimulada desde cedo.” (UR0028)	E <sub>3</sub>
Motivação	“contribuíram para a formação e motivação dos alunos” (UR0029)	E <sub>3</sub>
Conhecimento da história e património local	“...conseguiram demonstrar através dos seus trabalhos o conhecimento que possuem sobre a história daquele Monumento Nacional.” (UR0003)	E <sub>1</sub>
	“Permitiu efectivamente conhecer o património local e a sua história; conhecer algumas actividades desenvolvidas na Real Fábrica do Gelo e a sua importância na região.” (UR0018)	E <sub>2</sub>
	“Ficaram a conhecer parte do Património local, a sua história e importância”.(UR0030)	E <sub>3</sub>
Estimulação do conhecimento do património local como processo de afirmação da cidadania	“ ...estimularam o conhecimento do património local e cultural e desenvolveram nos alunos a sensibilidade estética, a expressividade individual, a criatividade, a cidadania essencial para uma harmoniosa sociabilidade.” (UR0004)	E <sub>1</sub>
	A participação na exposição que teve lugar na Câmara Municipal,..., permitiu aos alunos uma postura cívica diferente, que sendo participativa, mostrou conhecimento e comportamento adequados à ocasião. (UR0019)	E <sub>2</sub>
	Participaram em exposições, para as quais convidaram várias personagens e entidades, envolvendo toda a comunidade, o que de algum modo reforçou a cidadania. (UR0031)	E <sub>3</sub>
Reforço da identidade cultural do concelho/	Sem dúvida nenhuma, só assim se pode construir uma identidade cultural, conhecendo e valorizando aquilo que é próprio de um território. (UR0005)	E <sub>1</sub>
	a cultura é importantíssima para o desenvolvimento territorial, tendo em conta que deste fazem parte as pessoas e como parte integrante, deverão compreender o que as rodeia, conhecendo-o e valorizando-o na sua plenitude e como está também em constante mutação deverá acompanhar e participar na mudança, mas tendo sempre em conta as raízes da essência do território. (UR0006)	E <sub>1</sub>
	reforçando o seu sentimento de pertença ao concelho .(UR0020)	E <sub>2</sub>

<b>Categoria</b>	<b>Unidade de análise/ registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Importância destas actividades se manterem ao longo do percurso escolar	Já neste momento fiz uma proposta que foi aceite, o património deve ser tratado desde o Pré- Escolar até ao Secundário. Foi proposto para o Projecto Educativo da escola e foi aceite, sendo transversal às diferentes disciplinas, pois só assim faz sentido.(UR0007)	E <sub>1</sub>
	Sim, pois mostra interesse e motivação, por parte dos alunos em continuar a participar, sob a forma de um novo projecto (UR0032)	E <sub>3</sub>
O Património como recurso educativo	Na sequência do desafio que lhe foi lançado, também no projecto das Actividades de Enriquecimento Curricular, vai haver um módulo que é “ Artes “ , cujo objectivo é através da Arte conhecer o património concelhio, nas diferentes áreas Património Construído, Imaterial e Ambiental e ao mesmo tempo promover no aluno sempre uma atitude empreendedora.(UR0008)	E <sub>1</sub>
Formação na área das Expressões	Nesta área, no 2º e 3º ciclo há alguma oferta, no 1º ciclo há menos. É de facto uma lacuna. (UR0021)	E <sub>2</sub>
	“...não há muita oferta para o 1º ciclo” (UR0033)	E <sub>3</sub>

**Quadro** — Análise de conteúdo das entrevistas realizadas à Vereadora da Educação e da Cultura da Câmara Municipal Do Cadaval (E1); ao Director da CAP (E2) e à coordenadora do primeiro ciclo do Agrupamento de Escolas do Cadaval (E3).

**ANEXO 5**  
**Inquérito por questionário aos alunos**

## Inquérito por Questionário

Ano lectivo 2010/2011

Alunos do 4.º ano

1 – Gostaste do projecto “A Escola e o Património”?

- Muito
- Suficiente
- Pouco

2 – Consideras o projecto “A Escola e o Património”:

- Muito interessante
- Interessante
- Pouco interessante

3 – Das visitas de estudo realizadas neste ano lectivo, qual é que gostaste mais?

- Museu Calouste Gulbenkian
- Teatro Politeama “Sítio do Pica Pau Amarelo”
- Real Fábrica do Gelo – Serra do Montejunto
- Museu José Malhoa - Caldas da Rainha
- Museu da Cerâmica – Caldas da Rainha

4 – Na tua casa alguém já conhecia a real fábrica do gelo e a sua história?

- Sim
- Não
- Não Sei

5 – Ficaste a conhecer a história da Real Fábrica do Gelo (o percurso do gelo, a produção, o armazenamento e a comercialização)?

- Sim
- Não

6 – Participaste na Exposição “ Os trabalhadores da Real Fábrica do Gelo”?

- Sim
- Não

7 – Se respondeste sim, a tua participação foi realizada com:

- Muito entusiasmo
- Entusiasmo
- Pouco entusiasmo

8 – Dos materiais que utilizámos quais os teus preferidos? Assinala três por ordem de preferência.

- Guaches
- Aguarelas
- Barro
- Lápis de cera
- Lápis de cor
- Vários tipos de papel
- Canetas de feltro

9 – Das actividades de expressão qual é que gostaste mais? Assinala quatro por ordem de preferência.

- Presépios de Natal (barro).
- Expressão Dramática – Festa de Natal.
- Escultura de Natal para Exposição na C.M.C. – Colagens e pintura a guache.
- Pintar o Concerto nº4 "O Inverno" de António Vivaldi.
- Pintura de ovos – Guaches.
- Retrato dos trabalhadores – Aguarelas.
- Telas "Os trabalhadores da Real Fábrica do Gelo" – Composição e pintura

soprada.

- Elaboração dos convites para a Exposição com "stencil".
- Passatempo Artístico "Carro de Sonho"- lápis de cor/cera.
- Desenho ditado – " A vendedeira de Laranjas" . Comparação com a obra no Museu José Malhoa.
- Ilustração do percurso da pêra rocha na Central Fruteira Frutus.
- Redacção e ilustração colectiva "Uma Aventura na Serra do Montejunto".Lápis de cera.

10 – Consideras que adquiriste novos conhecimentos?

- Muitos
- Alguns
- Poucos

11 – Gostarias de repetir estas actividades ao longo do teu percurso escolar ?

- Sim                       Não

Porquê? \_\_\_\_\_

Obrigado pela tua colaboração!

**ANEXO 6**  
**Inquérito por questionário aos Encarregados de Educação**

**Inquérito por Questionário**  
**Ano lectivo 2010/2011**

**Encarregados de Educação do 4.º ano**

A realização deste inquérito tem como objectivo recolher dados sobre o projecto “ A Escola e o Património”. Os dados recolhidos serão confidenciais e utilizados apenas para este fim. A sua resposta é importante para nós. Obrigada.

Por favor, coloque uma cruz (X) no quadradinho, que melhor se adequar à sua resposta e justifique a sua escolha.

1 – O seu educando comentou os trabalhos realizados na escola, no âmbito deste projecto?

- Nunca
- Algumas vezes
- Muitas vezes

2 – O seu educando ficou sensibilizado para a riqueza e abrangência do património local?

- Pouco
- Suficiente
- Muito

3 – Na sua casa alguém já conhecia a real fábrica do gelo e a sua história?

- Sim
- Não

Porquê? \_\_\_\_\_

4 – O seu educando ficou a conhecer a história da Real Fábrica do Gelo (o percurso do gelo, a produção, o armazenamento e a comercialização)?

- Sim
- Não

5 – Participou conjuntamente com o seu educando na Exposição “Os trabalhadores da Real Fábrica do Gelo”?

- Sim
- Não

6 – Como caracteriza a exposição?

- Positiva
- Pertinente
- Interessante
- Importante
- Enriquecedora

Porquê? \_\_\_\_\_

7 – Em que medida considera importante para o desenvolvimento do seu educando iniciativas deste género? \_\_\_\_\_

8 – Para o desenvolvimento da imaginação/criatividade das crianças estas iniciativas devem manter-se ao longo do percurso escolar?

- Sim
- Não

Porquê? \_\_\_\_\_

Obrigado pela tua colaboração!

**ANEXO 7**  
**Quadro de categorização das respostas abertas dos inquiridos  
por questionário**

Grelha de análise das respostas abertas dos inquiridos por questionário.

<b>Categoria</b>	<b>Unidade de análise/ registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Importância destas actividades se manterem ao longo do percurso escolar	“ gostei muito e queria repetir...divertimo-nos e ao mesmo tempo aumentamos os nossos conhecimentos.”	IA1
	“...Foi interessante e enriqueceu a aprendizagem escolar.”	IA3
	“...conheci coisas novas”	IA9
	“Repetiria estas actividades porque foram muito divertidas e aprendemos imensas coisas novas.”	IA13
Conhecimento da história e património local	“ conhecemos melhor o passado da nossa região...”	IA1
	“...muito boas para conhecermos o passado.”	IA5
Apreciação e fruição das actividades	“A brincar aprendemos coisas importantes”	IA1
	“ As actividades são muito divertidas..”	IA2
	“...desanuviámos um pouco.”	IA3
	“As actividades que nós fazemos são sempre divertidas e até ganhamos prémios ou diplomas com os nossos trabalhos...”	IA4
	“...Achei as actividades lindas e muito interessantes...”	IA5
	“adorei a expressão plástica”	IA6
	“quando faço trabalhos de expressão plástica sinto-me bem, nunca me senti tão livre.”	IA10
	“...senti-me muito bem na expressão plástica”	IA12
Desenvolvimento da criatividade e imaginação	“...fizemos com muita criatividade e demos largas à imaginação...”	IA2
	“...todos demos ideias”	IA4
	“...tivemos de por a nossa imaginação a trabalhar.”	IA11
Aumento da confiança e autoestima	“...senti-me inspirada e fiz trabalhos fixes.”	IA6
	“...gostei de ganhar um prémio de ilustração no concurso do PNL “Uma Aventura Literária 2011”	IA9
	“ Uma das coisas que mais gostei foi de ganhar o 3º prémio de desenho no passatempo carro toyota”	IA12

**ANEXO 8**  
**Projecto para a visita de estudo à Real Fábrica do Gelo**



**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO CADAVAL**

**Ano Lectivo 2010 / 2011**

**PROJECTO DE VISITA DE ESTUDO**

**1- FASE DE PLANIFICAÇÃO**

<b>PROMOTOR(ES) DA VISITA:</b>	EB1 DE PAINHO	<b>DATA DA VISITA:</b>	2011/03/02
<b>PROFESSOR(ES)/FORMADOR(ES) RESPONSÁVEL(EIS):</b>	Elisabete Silva		
<b>PROFESSOR(ES)/FORMADOR(ES) ACOMPANHANTE(S):</b>	Elisabete Silva		
<b>DESTINATÁRIO(S):</b>	4º Ano	<b>TURMA(S) PARTICIPANTE(S):</b>	38
<b>LOCAL(AIS) DE VISITA:</b>	Real Fábrica do Gelo e Centro de Interpretação Ambiental		
<b>ENTIDADE(S) A VISITAR:</b>			
<b>MEIO DE TRANSPORTE:</b>	AUTOCARRO	<b>EMPRESA TRANSPORTADORA:</b>	A Cargo da C.M.C.
<b>HORÁRIO: PARTIDA:</b>	10 horas	<b>CHEGADA:</b>	13H
<b>ITINERÁRIO/ROTEIRO:</b>	PAINHO-SERRA DO MONTEJUNTO-PAINHO		
<b>PREÇO TOTAL POR PESSOA:</b>	0 EUROS	<b>CONTACTO(S) EM CASO DE NECESSIDADE:</b>	262741170
<b>DISCIPLINAS / ÁREAS DE COMPETÊNCIA CHAVE</b>	FORMAÇÃO CÍVICA - LÍNGUA PORTUGUESA - ESTUDO DO MEIO E EXPRESSÕES		
<b>RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA VISITA</b>	PROJECTO EDUCAÇÃO PELA ARTE- A ESCOLA E O PATRIMÓNIO		
<b>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</b>	Desenvolver a consciência solidária, ecológica, cultural e multicultural numa perspectiva de educação e cidadania;		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão das artes no contexto histórico e social:</li> <li>- Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor de afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico;</li> <li>- Reconhecer e valorizar o património histórico e cultural, reforçando a identidade cultural do concelho;</li> <li>- Desenvolver a escrita criativa (associar ideias, imagens de obras de arte, monumentos, memórias e situações e reproduzi-las transformando-as num texto) ;</li> <li>- Explorar as possibilidades técnicas de diversos materiais (lápis de cor, tintas de água, pincéis) possibilitando à criança o prazer de ilustrar (expressar) de forma pessoal;</li> <li>- Despertar a imaginação e a criatividade;</li> <li>- Fomentar a autonomia na construção do saber, do saber ser e do saber fazer;</li> </ul>
<b>APRENDIZAGENS E RESULTADOS ESPERADOS</b>	Conhecer o percurso do gelo, a produção, o armanejamento e comercialização. Sensibilizar os alunos para o conhecimento e preservação do património local.
<b>REGIME DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS/ FORMANDOS E DO PROJECTO</b>	Relatório da visita de estudo. Escrita criativa. Trabalho de expressão plástica.

## 2- FASE DE TRAMITAÇÃO

<b>DATA DE ENTREGA DAS AUTORIZAÇÕES AOS ENC. DE EDUCAÇÃO:</b>	25/02/2011
<b>DATA DE ENTREGA DAS AUTORIZAÇÕES POR PARTE DOS ENC. DE EDUCAÇÃO:</b>	01/03/2011

	Tomada de conhecimento		
	DIRECTOR DE TURMA/MEDIADOR	COORDENADOR DEPARTAMENTO/ CURSO/EFAS/ CURSOS PROFISSIONAIS	CAP
DATA			
RUBRICA			

**Nota:** O guião de exploração do local a visitar, o plano de ocupação para os formandos não participantes na visita de estudo, bem como os materiais elaborados para a avaliação da actividade e dos formandos devem ficar em anexo ao projecto da visita de estudo.

**ANEXO 9**  
**Relatório da actividade de estudo à Real Fábrica do Gelo**

### 3- ASPECTOS GERAIS

Visita de Estudo	Real Fábrica do Gelo e Centro de Interpretação Ambiental
Data	02 de Março de 2011
Disciplinas/Áreas de Competência Chave Envolvidas/Promotoras da Visita	Língua Portuguesa , Formação cívica e Expressão Plástica
Professores/Formadores Dinamizadores e Acompanhantes	Professoras: Elisabete Silva Assistente Comenius: Rachel Kennedy
Participantes: N.º de alunos por turma	Turma 38 (13 alunos)
Custo por aluno/Custo total <sup>(1)</sup>	0 euros

### 4- BREVE DESCRIÇÃO

Os alunos do 4º ano da E.B. 1 de Painho saíram e regressaram à hora prevista. A viagem decorreu como planeada. Na nossa companhia tivemos uma convidada especial a assistente Comenius Rachel Kennedy que interagiu com os alunos. Chegámos à serra do Montejunto pelas dez e trinta e fomos recebidos pelo guia da Câmara Municipal Carlos Pereira. A visita iniciou pelo centro de interpretação Ambiental onde assistimos a um filme sobre a fauna e a flora da Serra do Montejunto. Seguiu-se a visita à real fábrica do gelo. Os alunos mostraram-se motivados e interessados e fizeram várias perguntas pertinentes. Apenas uma das alunas da turma conhecia este complexo fabril. O relatório da visita foi feito individualmente e colectivamente tendo sido publicado no blog da escola [reguilasdopainho.blogspot.com](http://reguilasdopainho.blogspot.com). Outras actividades serão realizadas na sequência desta visita tal como previsto no projecto em que se encontra inserida " A Escola e o Património".

### 5- AVALIAÇÃO

Os alunos revelaram-se motivados e interessados na visita de estudo e ficaram conhecedores da riqueza do deste património local. Participaram com entusiasmo e empenho nos desafios lançados a partir desta visita.

DATA 3 de Março de 2011

Professores/Formadores Dinamizadores:



**ANEXO 10**  
**Poema Pial – Pelos alunos do 4.º ano**

## Poema Pial

Toda a gente que tem as mãos frias  
Deve metê-las dentro das pias.

Pia número um  
Para quem gosta de comer atum

*Adriana Soares*

Pia número dois  
Para quem fala com bois

*Beatriz Rodrigues*

Pia número três  
Para quem vai à serra do Gerês

*Beatriz Matos*

Pia número quatro  
Para quem gosta de arroz de pato

*Beatriz Carrasqueiro*

Pia número cinco  
Para quem cuida de um ornitorrinco

*Carlos Bruno*

Pia número seis  
Para quem casa com reis

*Cristiano Fidalgo*

Pia número sete  
Para quem fala como se tivesse engolido uma cassete

*Daniela Rodrigues*

Pia número oito  
Para quem confecciona um biscoito

*David Romão*

Pia número nove  
Para quem usa chapéu quando não chove

*David Almeida*

Pia número dez

Para quem pinta a lua nas unhas dos pés

*Érica Maçãs*

Pia número onze

Para quem ganha sempre medalhas de bronze

*João Brás*

Pia número doze

Para quem canta uma canção das doce

*Margarida Franklim*

Pia número treze

Para quem faz canoagem no rio Zambeze

*Maria Lavareda*

E, como as mãos já não estão frias,

Tampa nas pias!

**ANEXO 11**  
**Grelha de observações das Sessões**

## Notas de Campo

**Data:** 20/05/2011

**Atividade:** Ilustração de “Uma Aventura na Serra do Montejunto”

### **Blocos / Conteúdos:**

Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies (Desenho / Pintura);

Comunicação visual (relação imagem-texto)

Descrição (ações da professora, ações dos alunos, processos, produtos)	Observações/Inferências
<p>Observação e Caracterização dos trabalhos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- os desenhos apresentam características que se enquadram em diferentes estádios de desenvolvimento gráfico infantil (Estádios Pré-Esquemático e Esquemático e, em alguns casos, com aspetos que se enquadram no Realismo, de acordo com a classificação de Lowenfeld &amp; Brittain (1977);</li><li>- Grande diversidade de cores (cor usada de forma muito livre e subjetiva);</li><li>- Existência de ideogramas (casas «transparentes» que mostram o seu interior; diversos objetos, como mesas e cadeiras, representados com rebatimentos);</li><li>- algumas tentativas de representação dos objetos com perspectiva;</li><li>- esquemas corporais repetidos sistematicamente (por vezes, foram utilizados os números ordinais para a identificação das personagens, tal como acontece na história);</li><li>- representações de objetos e personagens flutuando em volta da personagem principal;</li></ul>	<p>A atividade foi realizada por todos os alunos num momento de aula dedicado à Língua Portuguesa e Expressão plástica.</p> <p>Os alunos mostram-se empenhados na tarefa.</p> <p>“O aluno representa plasticamente objetos, situações, ilustrações de histórias e temas, através da pintura”; “O aluno exprime e justifica as suas opiniões sobre as diferentes formas visuais”.</p> <p>Estas metas enquadram-se, respetivamente, na</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- disposição linear das figuras (fazendo uma «linha de horizonte» ou junto aos limites da folha);</li> <li>- representação de figuras com recurso a estereótipos (sol, borboletas, flores, entre outros);</li> <li>- as composições elaboradas pelas meninas têm muitos pormenores de «decoração» da composição (títulos, flores nos cantos da folha, laços, entre outros);</li> <li>- os trabalhos de dois alunos têm um grande investimento na caracterização das personagens e são representados com expressividade (a sorrir ou zangados);</li> <li>- em muitos trabalhos existem legendas que apresentam os nomes das personagens;</li> </ul>	<p>Meta Final 27 e na Meta Final 31.</p>
---	--

**ANEXO 12**  
**Publicação no jornal “Mais Oeste”**

## Exposição

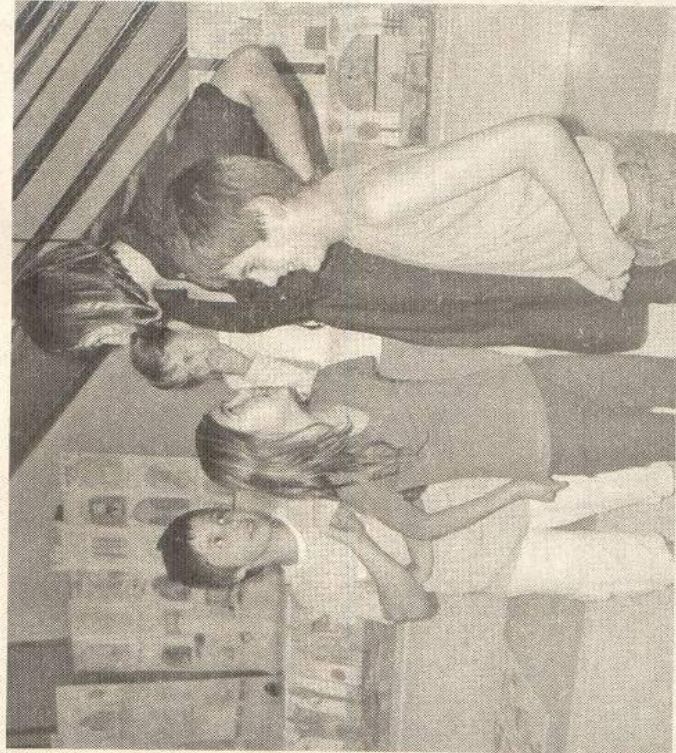
### Alunos do Painho retratam Real Fábrica do Gelo

Está patente no átrio dos paços do concelho do Cadaval, uma exposição de desenhos dos alunos da EBI do Painho, cujo tema é a Real Fábrica do Gelo. As crianças do 1º ao 4º anos, daquele estabelecimento de ensino, tentaram reproduzir o seu olhar sobre o monumento nacional, recentemente reinaugurado. A acção foi levada a cabo no âmbito de um projecto de turma intitulado "A Escola e o Património". Pintaram a real fábrica de acordo com várias técnicas, lápis de cor e cera, canetas de feltro", deu a conhecer a professora Elisabete Silva.

Os alunos do 4º ano reproduziram numa tela os

trabalhadores da real fábrica, de acordo com o que seriam "as condições atmosféricas" no alto da Serra de Montejuento, onde se localiza o monumento. "Os trabalhos efectuados resultaram nesta composição colectiva muito bonita e interessante", referiu.

A vereadora da Educação Eugénia Correia e o presidente do município, Aristides Sécio, deram os parabéns à escola do Painho, não deixando de notar que alguns habitantes do concelho não conheceram a Real Fábrica do Gelo, pelo que a exposição pode concretizar-se no definitivo incentivo para que se desloquem ao local. |



Professora e alunos junto a alguns desenhos

**ANEXO 13**  
**Publicação no jornal do Agrupamento de Escolas do Cadaval**

# A Escola e o Património

Este Projecto Pedagógico e Educativo, implementado na turma 38 – 4º ano, da EB1 do Painho, teve por elemento referencial o Património Histórico-Geográfico Local ( A Real Fábrica do Gelo – Serra do Montejunto), e pretendeu o desenvolvimento de estratégias de ensino e a produção de recursos pedagógicos incentivadores do interesse pelo estudo de aspectos patrimoniais, culturais e históricos referentes a Portugal e, particularmente, ao Cadaval.



**Visita guiada à Real Fábrica do Gelo**, na Serra do Montejunto, pelo técnico Carlos Ribeiro, da Câmara Municipal do Cadaval (2 de Março de 2011)

Convidámos a Rachel Kennedy, assistente Comenius no Agrupamento de Escolas do Cadaval, para nos acompanhar nesta visita de estudo.



## Actividades desenvolvidas depois da visita:

Relatório da visita publicado no blog da EB1 do Painho : <http://reguilasdopainho.blogspot.com/>

Tendo em conta a história da Real Fábrica, pintámos os trabalhadores da Real Fábrica do Gelo recorrendo à nossa criatividade e imaginação. Realizámos uma **exposição** destes trabalhos, na Serra do Montejunto, aquando da **reinauguração da Real Fábrica do Gelo, no dia 27 de Março de 2011**. Para este evento e recorrendo às novas tecnologias, elaborámos convites para familiares, colegas e amigos.



A exposição foi um sucesso e a Vice-Presidente da Câmara Municipal, Drª Eugénia Correia, convidou-nos para expormos no átrio da Câmara Municipal.

Resolvemos alargar a exposição aos nossos colegas, Encarregados de Educação, familiares e amigos.

Fomos à sala dos colegas, turmas 36 e 37, e recorrendo a imagens explicámos o que tínhamos aprendido sobre a Real Fábrica do Gelo, o processo de fabrico, a conservação, a embalagem, o percurso do gelo até à capital e o fornecimento da corte e dos cafés chiques de Lisboa. Os colegas pintaram um desenho sobre o exposto.

Faltava-nos elaborar os convites para esta nova exposição, queríamos a presença de todos.

### Usando a técnica de stencil, fizemos os convites.

Usando pequenos tabuleiros de esferovite reciclados, desenhámos o que pretendíamos que figurasse no convite, de modo a criarmos uma matriz.

Com a caneta calcámos bem, de forma a reforçar as linhas.

Redigimos os convites e procedemos à sua impressão em folhas de papel cavali-nho.



Colocámos as tintas que escolhemos e rapidamente sobreusemos a folha sobre a matriz de esferovite.

Pressionámos a folha sobre a matriz e retirámo-la. Esta técnica tem a vantagem de permitir várias impressões, várias experiências de cor, pois podemos alterar as cores, conseguindo diversos resultados.

## A Exposição na C.M.C., no dia 23 de Maio de 2011, foi um sucesso.

Os alunos explicaram aos presentes (pais, familiares, amigos, o Sr. Presidente da Junta de Painho, Pedro Costa, a Vereadora do Pelouro da Cultura, o Sr. Presidente da Câmara do Cadaval...), como se desen-



volveu o projecto e o que aprenderam com ele.

Quando o senhor Presidente da Câmara referiu Fernando Pessoa, como um dos intelectuais que frequentava o Martinho da Arcada (café consumidor do gelo), recitámos o poema "Pial", tendo o Sr. Presidente, Aristides Sécio,

acrescentado uma pia: " A Pia Fundamental, Para quem gosta muito do Património e do Concelho do Cadaval".



Foi um final de tarde cultural e muito divertido! Para saber mais, consulte o blog da escola.



**Escrita Criativa:** Primeiro e individualmente, os alunos foram desafiados a redigir uma aventura passada na Serra de Montejunto que fizesse referência às aprendizagens realizadas. Todos os alunos partilharam as suas aventuras em grande grupo. Com um pouquinho de cada um construímos uma aventura colectiva que vamos ilustrar. A actuação, na festa final de ano a 22 de Junho de 2011, também terá este tema. Estejam atentos!

Profª Elisabete Silva

**ANEXO 14**  
**Redacção: “Uma Aventura na Serra do Montejunto”**



# Uma Aventura na Serra Do Montejunto

Turma 38 - 4º ano

**ANO LECTIVO 2010 - 2011**

## Uma Aventura na Serra do Montejunto

Certo dia, já quase a terminar o ano lectivo, estávamos em grupo, e o nosso colega Carlos Conde teve a brilhante ideia de fazermos uma visita de estudo de final de ano. Todos adoraram a ideia! Foi a Daniela que se lembrou de um possível destino:

- Poderíamos ir acampar um fim-de-semana na serra do Montejunto.- Sugeriu ela.

Assim, começou a euforia no grupo.

- Eu quero ir! Mas e se os meus pais não deixarem? - Disse a Érica.

Então decidimos falar com a nossa professora. Ela achou o máximo e prometeu falarmos sobre o assunto na próxima aula.

Cada um de nós, ao chegar a casa, tentou convencer os pais a deixarem ir à visita.

Na aula seguinte, com a ajuda da professora elaborámos o documento para os pais autorizarem o acampamento. Estávamos todos entusiasmados!

Segunda-feira, logo de manhã, o grupo encontrava-se reunido, mas que grande maçada! Havia três pais que não autorizavam a ida à Serra do Montejunto. Eram eles:

O pai da Beatriz Rodrigues, que autorizava a ida, mas não a dormida.

A mãe do David Almeida, que dizia:

- Não vês que não tenho vida para te levar lá? Estou muito atarefada com o meu trabalho. Não podes ir.

A mãe da Margarida, que não tem carro para a ir lá levar.



- E agora que soluções podemos encontrar? Perguntou o João.
- E se fôssemos tentar convencer os pais a mudar de ideias? – Disse a Cristiana.
- Boa! Por exemplo, no caso do David podíamos juntar-nos todos na pastelaria da sua mãe e dizermos: - Queremos que o David vá connosco ao acampamento na Serra do Montejunto!!!. – Disse a Adriana.
- Boa ideia! – Disse a Beatriz Rodrigues.
- Bem, em relação à Margarida, talvez a minha mãe a pudesse levar. – Disse a Maria.
- E quem vai convencer o pai da Beatriz Rodrigues? Perguntou a Beatriz de Matos.

Entretanto chegou a professora, que logo interveio dizendo:

- Se calhar, o melhor é marcar uma reunião de pais. Fica marcada a reunião para a próxima sexta-feira, pelas dezoito horas. Registem na vossa caderneta.

Todos os pais estiveram na reunião e debateram a ida à Serra do Montejunto. Havia muitas coisas para organizar. No final, todos concordaram com o acampamento. Alguns precisavam de boleia, outros de comprar tendas e sacos de cama. Os Encarregados de Educação decidiram fazer uma lista de materiais necessários.

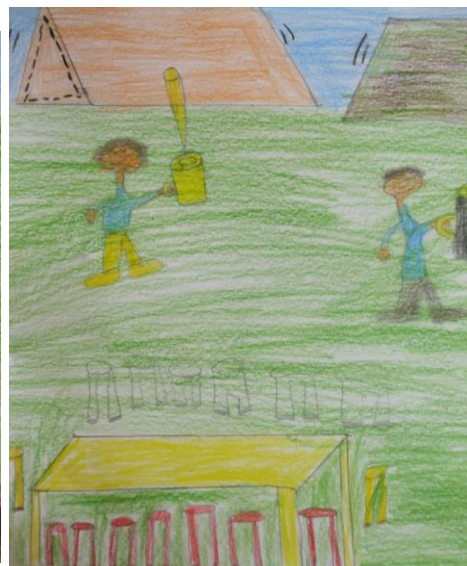
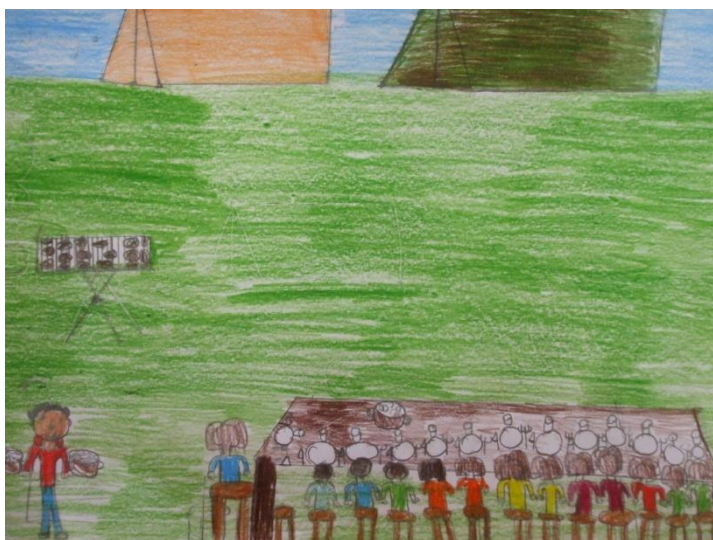
No entanto, os pais colocaram uma condição: “termos todos boas notas”. Alguns dos melhores alunos pensaram em ajudar os colegas com mais dificuldades, nos intervalos.

Resolvidas todas as questões, eis que chegara o desejado dia. Nós estávamos muito excitados!

Estava um lindo dia de sol na Serra do Montejunto, quando nós, a turma trinta e oito (4º ano), chegámos.

O motorista estacionou o autocarro cedido pela Câmara Municipal do Cadaval. Saímos e fomos montar o nosso acampamento.

Eram duas tendas grandes. Uma cor de laranja e outra verde tropa. Na primeira instalaram-se a professora e as raparigas e na segunda os rapazes e a auxiliar Amélia Conde.



Entretanto chegara a hora do almoço, todos tinham tarefas distribuídas: “O João e o David Romão colocam as mesas. As raparigas organizam o almoço. A Beatriz Matos e a Érica lavam e preparam a salada. A Margarida, a Adriana e a Maria fazem uma sopa de legumes. A Daniela, a Cristiana, o David Almeida e a dona Amélia grelham a carne. A professora e o David Romão fazem o arroz”.

Findo o almoço o Carlos, a Beatriz Carrasqueiro e a Beatriz R. encarregaram-se da louça.

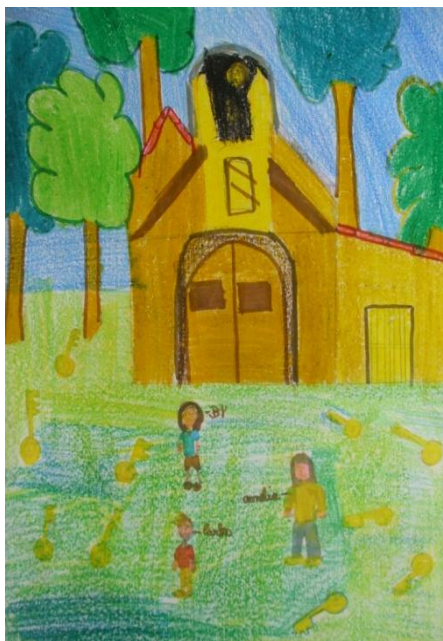
Mais tarde, chegou o guia Carlos Ribeiro que nos entregou um mapa.

- Este é um mapa cheio de obstáculos. Normalmente as pessoas que vêm aqui, têm muitas dificuldades a tentar passar por eles.

Dirigimo-nos para o local da partida indicado no mapa. O primeiro desafio passava-se ao pé dos quarenta e quatro tanques da Real Fábrica do Gelo e consistia em encontrar a



chave gigante que abria a Fábrica.



- No meio de tantas chaves como fazer? -  
Perguntou a Margarida

- Podemos experimentar todas. - Disse o David Romão.

- Mas isso demora muito tempo. - Disse a Beatriz Matos

- Temos de observar a fechadura para ver qual é que corresponde. - Sugeriu o Carlos.

- Boa ideia. - Disse a Beatriz Rodrigues.

- Olha, esta parece respeitar as características.

- Disse a Cristiana.

- Então vamos experimentá-la. - Disse o David Almeida

- E não é que deu? - Disse a Érica

- Pareceu-me muito fácil. Será que há aqui alguma armadilha? - Disse a Adriana.

- É melhor entrarmos com cuidado. -  
Disse a Beatriz Carrasqueiro.

A Maria foi a primeira a entrar, mal tinha posto o pé na soleira da porta, sentiu algo a passar rente à sua face. Era algo que balançava junto da porta.

- Cuidado! - Alertou o David Romão.

- Atenção, é um morcego! – Gritou a Daniela.

- Ufa! Afinal era só um animal assustado. Exclamou o Carlos.



Entrámos na fábrica que se encontrava na escuridão, empunhando as lanternas. Ao fundo podiam ver-se os poços onde era armazenado o gelo, que depois de embalado seguia para a Vala do Carregado de barco até à Praça do Comercio em Lisboa.

- Aqui estão os poços do gelo. - Disse a Adriana.



- Sabiam que o gelo fabricado aqui no século XVIII, era servido na corte, em Lisboa? Perguntou a Beatriz de Matos.

- Ah! Sim!?. Exclamou a Érica.

- Sim, sim! O hábito de saborear gelados e matar a sede com bebidas frescas nos dias de Verão veio de Espanha e foi introduzido em Portugal pela corte de Filipe II. – Transmitiu a professora Elisabete.

- Pois naquele tempo ainda não existiam tecnologias de refrigeração, não havia frigoríficos e o gelo era consumido apenas por aqueles que tinham dinheiro. – Informou o guia Carlos.

Quando íamos a caminho do poço da cal, o Carlos caiu num buraco que estava cheio de abelhas e moscas.

- Socorro! Isto é nojento. – Gritava ele sem cessar.

- Meu Deus, temos de tirar o rapaz daqui. - Gritava a D. Amélia.

- Mas como havemos de fazer? Perguntava a professora.

O David Almeida levava uma mochila cheia de equipamentos e lançou uma corda. O Carlos apanhou a corda e todos juntos conseguimos puxá-lo, são e salvo.



A D. Amélia correu imediatamente para junto dele e perguntou-lhe:

- Carlinhos, estás bem? Dói-te alguma coisa?

- Não me dói nada, mas estou todo a tremer. Devia ter trazido um repelente de insectos. - Afirmou o Carlos.

- Bem. Desta já nos safámos. - Disse a Margarida.

- Graças ao David A., que é um rapaz muito prevenido. - Disse a Beatriz Carrasqueiro.

- Ó senhor Carlos Ribeiro, nesta altura já havia cimento? Questionou o Carlos.



- Não! - Respondeu o guia.

- Então o que usaram na construção da fábrica? - Continuou o Carlos.

- Muito bem observado! Antigamente, nas construções usava-se cal e areia. Mais tarde, passou a usar-se o cimento. - Explicou o guia.

- O nosso próximo desafio é mesmo no poço da cal. - Disse a professora, que observava o mapa.

No poço da cal encontrámos a próxima pista. O desafio era estimar o volume do poço.

O Carlos começou logo a tratar disso.

- Vá lá, puxem pela cabeça, demos essa matéria há pouco tempo! - Disse a Professora.

- Para achar o volume temos de utilizar a fórmula  $C \times L \times A$ . - Disse a Beatriz Matos.

- Ou então construímos um metro cúbico. - Disse o Carlos Bruno.

O David Almeida logo arranjou doze paus mais ou menos com um metro de comprimento.

- Bolas, falta algo para os ligarmos.

- Lá na escola tínhamos os quadrados de ligação.

- Espera, eu tenho aqui linha. Podemos fazer umas laçadas. - Disse o David Almeida.

- Agora observamos bem, e imaginamos quantos metros cúbicos caberão neste poço. – Disse a Adriana.

Em conjunto, calculámos. Uns tinham uma opinião, outros outra, lá chegámos a uma conclusão.

- Muito bem, estiveram muito perto! Só por esse esforço merecem um belo lanche! Disse o Guia.

Todas estas actividades, abriram-nos o apetite e devorámos o lanche com rapidez.

Depois disso continuámos, e entrámos numa gruta. O céu começou a escurecer. E a Margarida dizia com medo:

- Isto não é nenhuma brincadeira, pois não?

- Claro que não. - Disse o João.

Quando íamos a meio da passagem para a gruta sentimos uma aragem fria. Levantou-se um grande nevoeiro, parecia que algo nos passava pelo corpo.



- Ai credo! Que sensação horrível! -Exclamou a Maria.

Só quando saímos da gruta nos apercebemos que a Maria tinha desaparecido.



Ficámos muito preocupados.

- O que vamos fazer agora? –  
Questionou a professora.

- Dividimo-nos em dois grupos e  
reviramos toda esta zona. -  
Sugeri o João.

E assim foi. Passámos por todos  
os lados, procurámos dentro da  
gruta com as lanternas.

- Não há sinais da Maria! - Disse a Érica, que saiu da gruta.

- Oh meu Deus, não podemos voltar para o acampamento sem ela! - Lamentou  
a Margarida.

- Vou tentar ligar à D. Amélia, para ver se ela foi ter ao acampamento. - Disse a  
professora.

- Aqui os telefones não têm rede. - Informou o Guia.

- E se fôssemos andando para o acampamento, a ver se ela está lá? - Sugeri  
a Beatriz Matos.

- Sim parece-me bem! - Concordou a Beatriz Rodrigues.

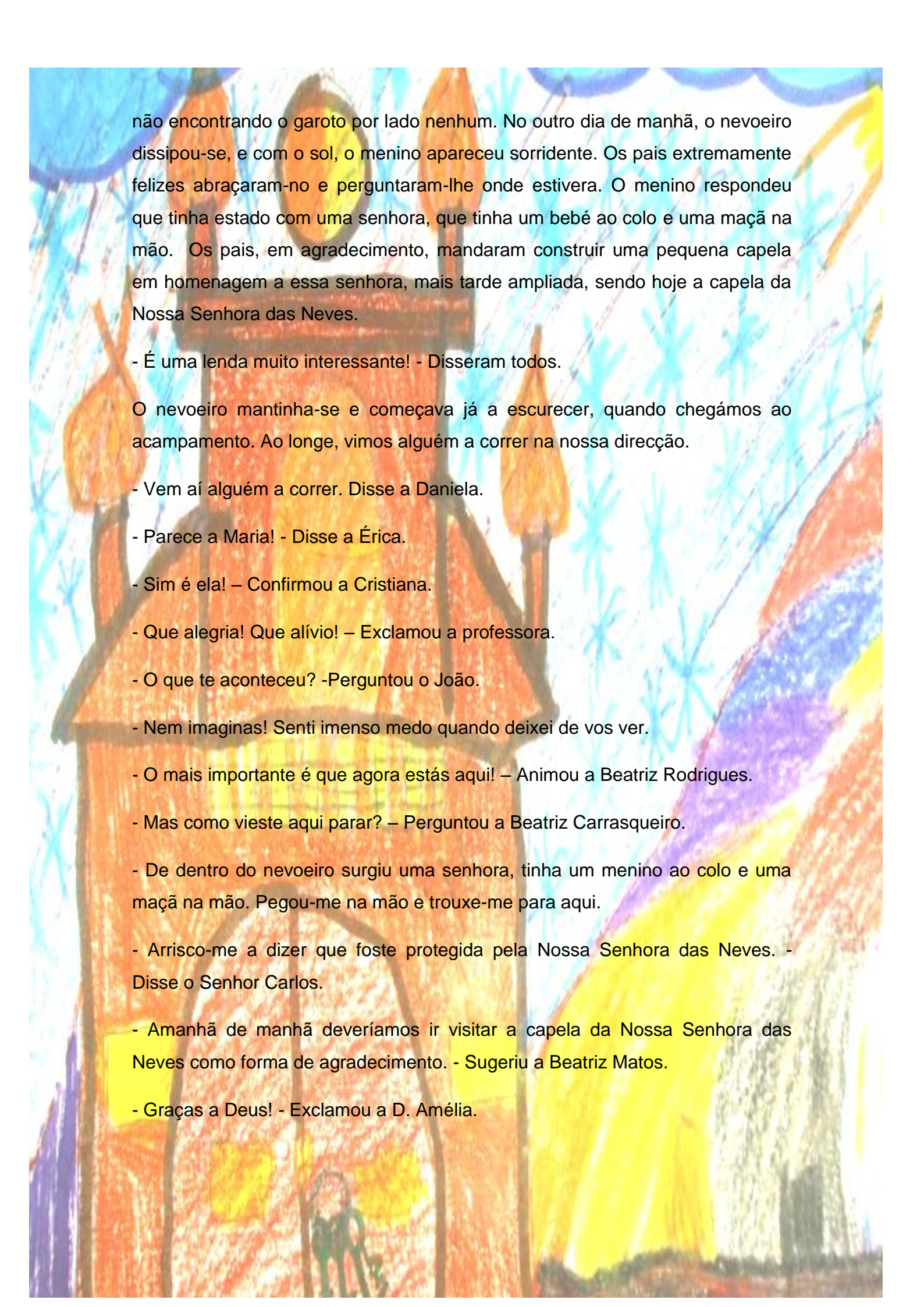
- Talvez tenha tido uma mãozinha da Nossa Senhora das Neves. - Brincou o  
guia.

- A Nossa Senhora das Neves? – Perguntámos todos em coro.

- Sim. Não conhecem a lenda?

- Não! Respondemos.

- Conta-se que certo dia, um casal de lenhadores e o seu filho, encontravam-se  
na Serra do Montejunto a apanhar lenha. De repente, surgiu um grande  
nevoeiro, e deixaram de ver o seu filho. Procuraram-no por toda a parte e não o  
encontraram. Muito aflitos e assustados permaneceram na Serra até anoitecer,



não encontrando o garoto por lado nenhum. No outro dia de manhã, o nevoeiro dissipou-se, e com o sol, o menino apareceu sorridente. Os pais extremamente felizes abraçaram-no e perguntaram-lhe onde estivera. O menino respondeu que tinha estado com uma senhora, que tinha um bebé ao colo e uma maçã na mão. Os pais, em agradecimento, mandaram construir uma pequena capela em homenagem a essa senhora, mais tarde ampliada, sendo hoje a capela da Nossa Senhora das Neves.

- É uma lenda muito interessante! - Disseram todos.

O nevoeiro mantinha-se e começava já a escurecer, quando chegámos ao acampamento. Ao longe, vimos alguém a correr na nossa direcção.

- Vem aí alguém a correr. Disse a Daniela.

- Parece a Maria! - Disse a Érica.

- Sim é ela! – Confirmou a Cristiana.

- Que alegria! Que alívio! – Exclamou a professora.

- O que te aconteceu? -Perguntou o João.

- Nem imaginas! Senti imenso medo quando deixei de vos ver.

- O mais importante é que agora estás aqui! – Animou a Beatriz Rodrigues.

- Mas como vieste aqui parar? – Perguntou a Beatriz Carrasqueiro.

- De dentro do nevoeiro surgiu uma senhora, tinha um menino ao colo e uma maçã na mão. Pegou-me na mão e trouxe-me para aqui.

- Arrisco-me a dizer que foste protegida pela Nossa Senhora das Neves. - Disse o Senhor Carlos.

- Amanhã de manhã deveríamos ir visitar a capela da Nossa Senhora das Neves como forma de agradecimento. - Sugeriu a Beatriz Matos.

- Graças a Deus! - Exclamou a D. Amélia.

- Está tudo bem! e se fôssemos jantar?



- Pescada cozida com batatas e legumes! Muumm! O meu prato favorito!



- Está tudo bem! E se fôssemos jantar? – Convidou a professora.

- Sim, já tenho o jantar pronto. Falta colocar a mesa. Há voluntários? - Perguntou a D. Amélia.

Todos os rapazes se ofereceram.

- Os nossos colegas são uns cavalheiros. – Afirmou a Beatriz Rodrigues.

- Às vezes! Acrescentou a Maria.

Saboreámos um jantar extremamente saudável, preparado pela nossa querida mãe escolar, a D. Amélia!

- Pescada cozida com batatas e legumes! Muumm! O meu prato favorito! - Afirmou a Carlos Conde.

Jantámos, arrumámos tudo e finalmente fomos para as tendas dormir. Estavámos todos exaustos.

No outro dia de manhã, depois de fazermos a nossa higiene, tomámos o pequeno-almoço: pão com várias coisas e leite.



Cá está a capela de Nossa Senhora das Neves!

Obrigada! Pela protecção!

Tal como tínhamos combinado, dirigimo-nos à capela da Nossa Senhora das Neves e agradecemos o aparecimento da Maria.

A Adriana tropeçou numa pedra.

- Olhem! Está aqui qualquer escrita na pedra! - Reparou a Beatriz Rodrigues.

- Tens razão! - Respondeu a Érica.

- “Terceiro e último desafio: Encontrar uma rosa-albardeira florida (espécie protegida).”

- Podemos dividir-nos em grupos, marcar um percurso e procurar. - Sugeriu o David Almeida.

- Quem a encontrar primeiro, ganha um livro de histórias do concelho do Cadaval. - Informou o guia.

Com os mapas na mão, analisámos os locais possíveis para encontrar a referida planta. E partimos neste novo desafio.

Estávamos nós perto do parque de campismo, quando ouvimos a Margarida gritar:

- Encontrei uma! Pelo menos parece ser! Nunca tinha visto nenhuma ao vivo.


- Sim, parece-se com aquela que vimos na aula. - Confirmou o João.

- Lupi! Também encontrei aqui uma. - Disse a Cristiana.

Os dois grupos saíram vencedores. E no final todos os alunos ganharam um livro oferecido pela Câmara Municipal do Cadaval.

Desta vez não tínhamos almoço preparado, pois a Dona Amélia também nos acompanhou nesta visita.

Assim, distribuámos novamente as tarefas e preparámos uma bela salada de atum, feijão-frade, ovos e legumes. E para sobremesa, não podia faltar uma bela pêra Rocha do Oeste. Deliciámo-nos com este belo almoço.

A colorful drawing of a forest scene. In the foreground, there is a yellow ground with several green grass tufts. A group of children is gathered around a cluster of pink and yellow flowers. One child is kneeling, another is standing, and a third is sitting. In the background, there are several trees with green and blue foliage and brown trunks. The sky is white with blue clouds at the top and several black birds flying. The overall style is that of a child's drawing.

Por fim, desmanchamos o acampamento, sob o protesto dos alunos que não queriam regressar.

Quando chegámos à escola, já os nossos pais nos esperavam.

Muito curiosos e cheios de saudades, os pais perguntaram-nos como tinha sido a nossa aventura.

- Meninos, não se esqueçam de redigir a nossa aventura. É o vosso trabalho da casa.

E assim, com a participação de todos, surgiu esta bela aventura na Serra do Montejunto.

FIM

**ANEXO 15**  
**Texto dramático “ Um dia na Real Fábrica do Gelo”**

## Teatro “ Um dia na Real Fábrica do Gelo”

Entra o guarda da real fábrica do gelo e toca a corneta:

- Trim trim! – Vamos pessoal, o gelo está pronto para tirar?!

Os trabalhadores sobem ao palco e retiram o gelo dos tanques.

- Está um frio de rachar! - Diz um dos trabalhadores

- Vamos mas é despachar! – Exclama outro

- Pois, pois, que o Rei D. Filipe quer gelo pró jantar! – outro trabalhador

- E o Senhor Julião Pereira de Castro está quase a chegar! - diz outro dos trabalhadores, o que leva a merenda.

- E as mulheres? O gelo? Vão embrulhá-lo? - Adriana

Entram as mulheres devidamente caracterizadas, de lenços na cabeça e começam a embrulhar o gelo.

- Vamos já tratar disso, senhor guarda! - Respondem as mulheres.

- Já ouviram dizer que o nosso gelo se serve nas bebidas frescas dos bailes da corte? – Pergunta uma das trabalhadoras.

- Sim, sim!.. E serve também para os sorvetes!.. – Responde outra.

- São servidos na corte e nos cafés chiques de Lisboa! – Afirma outra das trabalhadoras.

- Como no Martinho da arcada! – Outra das mulheres.

- Parem de conversar e vamos mas é trabalhar! – Diz a encarregada.

Entra o Julião:

- Então a encomenda? Já está pronta? – Pergunta o Julião.

- Tá tudo bem encaminhado, Patrão! – Responde o Guarda.

- As carrinhas já estão em Pragança para receber o gelo e pr’o levar para a vala do carregado! – Diz o Julião .

- E na Vala do Carregado, os barcos que levam o gelo para Lisboa, já estão a jeito? - Diz o Guarda .

- Sim, está tudo combinado. – Diz o Julião.

No café Martinho da arcada.

Fernando Pessoa está sentado numa mesa.

- Óh Martinho !!! - Chama Fernando Pessoa.

- O que deseja hoje, senhor Fernando? Pergunta Martinho da Arcada.

- Uma limonada fresca! - Responde Fernando Pessoa.

- Caro poeta, como vai a poesia? - Pergunta a empregada de mesa.

- Hoje escrevo para amigos, O Poema Pial! - Responde Fernando Pessoa (David R.).

- O poema Pial, para quem gosta do património e do concelho do Cadaval! - Declama uma cliente sentada numa mesa ao lado.

- Sim...É da Serra do Montejunto, da fábrica Real, que vem o melhor gelo de Portugal! – Exclama a funcionária.

- E já agora, ó senhor Martinho, venha um gelado bem fresquinho! – A cliente

Entoação da canção “Gelado, gelado! ...” das Doce Mania

FIM