



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

A Aula de Educação Visual e Educação Tecnológica como Laboratório Criativo - um estudo sobre Criatividade no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Ana Beatriz Mendes Ministro

PV - ESEV 2026

A Aula de Educação Visual e Educação Tecnológica como Laboratório Criativo- um estudo sobre Criatividade no 2º ciclo do Ensino Básico

Ana Beatriz Mendes Ministro

2026



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

A Aula de Educação Visual e Educação Tecnológica como Laboratório Criativo - um estudo sobre Criatividade no 2º Ciclo do Ensino Básico

Ana Beatriz Mendes Ministro

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

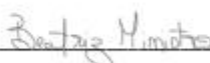
Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Mara Maravilha

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Beatriz Mendes Ministro, n.º 28980, do curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básica da Escola Superior de Educação de Viseu, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 24 /07/2025

O(A) Aluno(a)



AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho representa o culminar de um percurso desafiante e marcante, que não teria sido possível sem o apoio e a presença de pessoas fundamentais.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Mara Maravilha, por toda a disponibilidade, orientação e incentivo constante durante todo o projeto de investigação.

Agradeço às professoras que me acompanharam durante os dois anos da Prática de Ensino Supervisionada, e a todos os alunos com quem tive o privilégio de aprender.

Às minhas colegas de estágio, Carla e Isabel, agradeço pela entreatajuda, apoio e espírito de equipa. Sem vocês, este caminho não teria tido o mesmo significado. À Erica à Beatriz e à Carla, que partilharam comigo estes dois anos, obrigada por todas as conversas, reflexões e por cada momento em que estivemos juntas, nas dificuldades e nas conquistas.

Aos meus amigos, em especial à Rita, à Maria, à Margarida e à Leonor, agradeço o apoio constante, a amizade de sempre e a força que me deram ao longo de todo o percurso.

À minha família, base sólida de tudo aquilo que sou, deixo o meu mais sentido agradecimento. Obrigada por me darem o mundo com gestos de amor, com silêncios compreensivos e com uma confiança que me sustentou mesmo nos dias mais complicados. Aos meus avós, que já não estão presentes fisicamente, mas continuam vivos em mim, nas minhas conquistas e nos meus pensamentos.

Ao Nuno, agradeço profundamente por tudo. Obrigada por seres o meu refúgio, por me ouvires nos momentos de maior incerteza, por acreditares em mim mesmo quando eu própria duvidava. Obrigada pela paciência, pela calma, e por estares sempre ao meu lado, sem exigências, sem pressas, com amor. Sem ti, este percurso teria sido infinitamente mais difícil.

RESUMO

O presente Relatório Final de Estágio estrutura-se em duas partes complementares. A Parte I corresponde a uma reflexão crítica sobre as experiências vividas ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas, abrangendo as três etapas de estágio desenvolvidas em diferentes contextos escolares, com enfoque na aquisição e consolidação de competências profissionais nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. A Parte II apresenta um trabalho de investigação de natureza qualitativa e exploratória, centrado na promoção da criatividade em contexto educativo, partindo da conceção da sala de aula como um potencial laboratório criativo. O estudo procurou compreender de que forma ambientes pedagógicos intencionalmente pensados, organizados, aliados a metodologias ativas e colaborativas, favorecem a expressão criativa, o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. A investigação baseou-se em três instrumentos principais: observação participante, análise de produções dos alunos e aplicação de questionários. Os resultados obtidos apontam para a relevância de uma abordagem pedagógica centrada na criação de ambientes educativos abertos, exploratórios e emocionalmente seguros, onde os alunos se sentem motivados a experimentar, a colaborar e a refletir sobre os seus próprios processos criativos. Conclui-se que o papel do professor é determinante na promoção da criatividade, exigindo uma atuação intencional, flexível e sensível à diversidade dos contextos educativos. Ainda assim, destaca-se positivamente o papel das aulas de Educação Visual e Educação Tecnológica enquanto laboratórios criativos, pela criação de espaços de aprendizagem mais livres, exploratórios e estimulantes, capazes de promover a expressão pessoal, o pensamento crítico e o envolvimento ativo dos alunos.

Palavras-chave: Criatividade; Educação Visual e Educação Tecnológica; Laboratório Criativo; Ambiente e Espaço Criativo.

ABSTRACT

This Final Internship Report is structured into two complementary parts. Part I offers a critical reflection on the experiences gained throughout the Supervised Teaching Practice, encompassing the three internship stages carried out in different school contexts, with a focus on the acquisition and consolidation of professional competencies in the subjects of Visual Education and Technological Education. Part II presents a qualitative and exploratory research project centred on the promotion of creativity in educational settings, based on the conception of the classroom as a potential creative laboratory. The study aimed to understand how intentionally organised pedagogical environments, combined with active and collaborative methodologies, foster students' creative expression, critical thinking, and autonomy. The research was based on three main instruments: participant observation, analysis of students' work, and the application of questionnaires. The results highlight the importance of a pedagogical approach focused on creating open, exploratory, and emotionally safe educational environments where students feel motivated to experiment, collaborate, and reflect on their own creative processes. It is concluded that the teacher's role is crucial in promoting creativity, requiring intentional, flexible, and sensitive action in response to the diversity of educational contexts. Furthermore, the role of Visual and Technological Education classes is positively emphasised as a creative laboratory, providing a freer, more exploratory and stimulating learning space capable of promoting personal expression, critical thinking, and active student engagement.

Keywords: Creativity; Visual and Technological Education; Creative Laboratory; Environment and Creative Space.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL.....	01
PARTE I - REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO.....	03
NOTA INTRODUTÓRIA.....	04
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS DESENVOLVIDOS	06
2. ANÁLISE DAS PRÁTICAS OBSERVADAS E CONCRETIZADAS NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I, II E III.....	11
2.1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I	11
2.2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II.....	14
2.3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA III	20
3. APRECIÇÃO CRÍTICA DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DESENVOLVIDAS NAS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO VISUAL E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I, II E III.....	24
3.1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I	24
3.2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II.....	26
3.3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA III	28
PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.....	31
1. INTRODUÇÃO.....	32
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	34
2.1. QUE CONCEITOS PARA CRIATIVIDADE?.....	34
2.2. A CRIATIVIDADE NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	35
2.2.1. A CRIATIVIDADE PODE-SE AVALIAR?.....	35
2.2.2. ARTE-EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO CRIATIVO.....	37
2.2.3. BLOQUEIOS/OBSTÁCULOS À CRIATIVIDADE.....	38

2.3. A SALA DE EV E ET COMO UM LABORATÓRIO CRIATIVO.....	39
2.3.1. AMBIENTE E ESPAÇO CRIATIVO	39
2.3.2. ABORDAGENS PARA PROMOVER A CRIATIVIDADE.....	43
2.3.3. DIRETRIZES CRIATIVAS NO AMBIENTE DE SALA DE AULA.....	45
2.4. MAPEAMENTO SOBRE A CRIATIVIDADE.....	46
2.4.1. NOTA INTRODUTÓRIA.....	46
2.4.2. AUTORES.....	47
2.4.3. DOCUMENTOS ORIENTADORES DAS DISCIPLINAS DE EV E ET.....	48
3. METODOLOGIA.....	50
3.1. TIPO DE INVESTIGAÇÃO	50
3.2. PARTICIPANTES.....	51
3.3. MAPA MENTAL SOBRE A CRIATIVIDADE.....	52
3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	54
3.5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	55
3.6. TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	57
3.7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	58
3.7.1. GRELHA DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	58
3.7.2. ANÁLISE DOS TRABALHOS.....	61
3.7.3. QUESTIONÁRIOS.....	67
3.8. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	87
3.9. GALERIA DE IMAGENS	93
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
5. ANEXOS.....	104
ANEXO I: MODELO DA GRELHA DE OBSERVAÇÃO.....	104

ANEXO II: MODELO DOS QUESTIONÁRIOS PARA OS ALUNOS	106
ANEXO III: MODELO DA GRELHA DE AVALIAÇÃO DA CRIATIVIDADE.....	108
ANEXO IV: MODELO DA AUTORIZAÇÃO PARA O DIRETOR.....	109
ANEXO V: MODELO DA AUTORIZAÇÃO PARA ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO.....	110
ANEXO VI: GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO.....	111
ANEXO VII: PLANIFICAÇÃO DE AULA 1	116
ANEXO VIII: PLANIFICAÇÃO DE AULA 2	119

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Categorização Dos Dados Da Observação Participante	58
Tabela 2 Análise Do Processo Criativo E Do Trabalho Final	62
Tabela 3 Categorização dos dados das respostas qualitativas ao questionário (resposta 2).....	74
Tabela 4 Categorização dos dados das respostas qualitativas ao questionário (resposta 5).....	78
Tabela 5 Categorização dos dados das respostas qualitativas ao questionário (resposta 7).....	81
Tabela 6 Categorização dos dados das respostas qualitativas ao questionário (resposta 8).....	85

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Escola Básica Dr. Azeredo Perdigão	07
Figura 2: Sala do 5.º ano- escola do Viso	10
Figura 3: Sala do 6.º ano- escola do Viso	10
Figura 4: Escola Básica do Viso.....	11
Figura 5: Decoração da Embalagem com Técnica do Quilling	13
Figura 6: Eco Casa – A Casa do Eco Lápis	13
Figura 7: Retratos às Cegas	15
Figura 8: Exploração de Materiais Riscadores	16
Figura 9: Apropriação da História da Arte.....	16
Figura 10: Jogo de Desconstrução com Pablo Picasso	17
Figura 11: Experiências com Acetatos e Retroprojektor	18
Figura 12: Além do Rosto	18
Figura 13: Carnaval em Movimento.....	21
Figura 14: A Nova Representação do Amor	22
Figura 15: <i>Wokshop</i> Laboratório Criativo	23
Figura 16: Mapa Mental sobre a Criatividade.....	53
Figura 17: Trabalhos Desenvolvidos no Laboratório Criativo	65
Figura 18: Galeria de Imagens da Implementação	94

INTRODUÇÃO GERAL

O presente Relatório Final de Estágio (RFE) foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Este documento resulta de um percurso formativo que articula a prática profissional com a investigação pedagógica, integrando tanto a reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas em contexto de estágio, como o desenvolvimento de um projeto que procura aprofundar a compreensão sobre o potencial criativo das aulas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET) no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB).

A estrutura do relatório organiza-se em duas partes interligadas. A primeira parte contempla uma reflexão crítica e fundamentada sobre as práticas pedagógicas vivenciadas na Prática de Ensino Supervisionada I, II e III (PES I, PES II E PES III). Esta secção inclui, numa fase inicial, uma nota introdutória e uma contextualização dos estágios, descrevendo os contextos escolares onde decorreu a intervenção, os recursos disponíveis, a constituição das turmas, bem como as infraestruturas e materiais utilizados nas aulas. Segue-se uma análise das práticas letivas observadas e implementadas, com especial enfoque nas estratégias metodológicas adotadas, na organização das unidades de trabalho e na evolução das competências profissionais ao longo das diferentes fases da prática.

A segunda parte do relatório é dedicada ao Projeto de Investigação desenvolvido no contexto da PES, de natureza qualitativa e exploratória. O estudo incide sobre a promoção da criatividade em contexto educativo, procurando compreender de que forma as aulas de EV e ET podem assumir-se como espaços laboratoriais de experimentação criativa. São apresentados os fundamentos teóricos que sustentam a investigação, os objetivos definidos, bem como os principais autores e documentos orientadores que enquadram a temática abordada. A investigação inclui ainda a descrição da metodologia seguida, os instrumentos de recolha de dados utilizados, os procedimentos adotados na análise e a discussão dos resultados obtidos. Esta reflexão final permite identificar implicações relevantes para a prática pedagógica em EV e ET, valorizando uma abordagem centrada na criação de ambientes educativos criativos,

intencionalmente estruturados para fomentar a expressão pessoal, o pensamento crítico e a autonomia dos alunos através da transformação/adaptação da sala de aula em laboratórios para a criatividade.

PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO

NOTA INTRODUTÓRIA

A formação de professores no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), assenta numa abordagem formativa de natureza eminentemente prática, centrada na integração progressiva em contextos reais de ensino e na construção reflexiva e crítica da identidade profissional docente. Neste enquadramento, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) assume um papel estruturante na consolidação das competências profissionais e pedagógicas, articulando saberes teóricos com a realidade concreta da sala de aula.

A estrutura curricular do mestrado contempla três momentos distintos da PES, distribuídos ao longo de três semestres consecutivos, correspondendo a um percurso formativo sequencial. A PES I, de carácter essencialmente observacional, decorreu no ano letivo de 2023/2024, na Escola Básica Dr. Azeredo Perdigão, do Agrupamento de Escolas de Viseu Norte, sob a supervisão de uma docente da ESEV e com orientação de uma Professora Cooperante, docente das disciplinas de EV e ET das turmas onde decorreu a PES I. Já as PES II e III foram desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2024/2025, na Escola Básica do Viso, pertencente ao Agrupamento de Escolas do Viso, com supervisão de uma docente da ESEV e orientação cooperante da docente das disciplinas de EV e ET das turmas onde decorreram as referidas PES. Estas duas últimas fases possibilitaram uma intervenção docente mais autónoma, reflexiva e ajustada aos desafios reais do quotidiano escolar.

Durante as três fases da PES, foi possível experienciar contextos educativos distintos e acompanhar turmas dos 5.º e 6.º anos de escolaridade, o que permitiu desenvolver uma visão mais ampla e aprofundada da prática pedagógica nas disciplinas de EV e ET. Este acompanhamento longitudinal possibilitou uma continuidade didática que se revelou crucial para a construção de relações educativas significativas e para o desenvolvimento de práticas letivas coerentes e intencionalmente planeadas.

As experiências vividas ao longo deste percurso formativo foram norteadas pelos princípios orientadores do currículo, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e as Aprendizagens Essenciais (2018), e pautaram-se pela valorização de metodologias ativas, do trabalho colaborativo, da avaliação formativa e da promoção de uma aprendizagem centrada no aluno. A diversidade

sociocultural das turmas, bem como a presença de alunos com necessidades educativas específicas, colocaram desafios relevantes ao nível da diferenciação pedagógica, da inclusão e da gestão do processo de ensino-aprendizagem, constituindo, simultaneamente, oportunidades valiosas de crescimento profissional.

Assim, o presente relatório, inserido na Parte I – Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto, organiza-se em três eixos fundamentais: a contextualização dos estágios realizados, a análise crítica das práticas observadas e concretizadas nas diferentes fases da PES, e uma apreciação reflexiva das competências profissionais desenvolvidas enquanto futura docente de EV e ET. Trata-se, assim, de um exercício de síntese, sistematização e reflexão crítica que procura evidenciar o processo de construção profissional ao longo da PES, numa perspetiva de desenvolvimento contínuo, ético e comprometido com uma educação de qualidade.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS DESENVOLVIDOS

A formação adquirida ao longo do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, integrou três momentos distintos da PES fundamentais para a construção da identidade profissional docente. Estas experiências decorreram ao longo de três semestres e permitiram uma articulação progressiva entre os conhecimentos teóricos e a prática letiva, promovendo o desenvolvimento de competências pedagógicas, técnicas, reflexivas e profissionais, em dois contextos escolares distintos, ambos localizados no concelho de Viseu.

A PES I decorreu no ano letivo de 2023/2024, na Escola Básica Dr. Azeredo Perdigão, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Viseu Norte. Este agrupamento foi constituído por despacho em 2012 e é composto por vinte e seis estabelecimentos de ensino, distribuídos pela periferia oeste e norte da cidade de Viseu, abrangendo desde a educação pré-escolar até ao 3.º ciclo do ensino básico, sendo os alunos provenientes, essencialmente, das freguesias servidas por estas escolas. Em média, o agrupamento é composto por cerca de 2000 alunos, 330 docentes, 11 assistentes técnicos, 130 assistentes operacionais e 25 técnicos superiores.

O Plano Anual de Atividades (PAA) do agrupamento constitui um instrumento estratégico fundamental, articulado com o Projeto Educativo e alinhado com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). As atividades do PAA, entre as quais se destaca o Projeto de Educação para a Saúde, visam proporcionar experiências educativas que fomentem o desenvolvimento global dos alunos, não apenas ao nível cognitivo, mas também ao nível social, emocional e pessoal. Entre os projetos dinamizados destacam-se ainda o Parlamento dos Jovens, o Desporto Escolar, o ERASMUS+, o Selo Escola Saudável, o Projeto MAIA e o Clube de Ciência Viva, todos eles complementando e enriquecendo o percurso formativo dos alunos.

Durante esta fase inicial, o núcleo de estágio foi composto por três estagiárias. A intervenção centrou-se em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, em contexto predominantemente de observação, permitindo um primeiro contacto com a prática docente, a análise crítica das metodologias utilizadas e a reflexão sobre a ação educativa. Ambas as turmas apresentavam realidades socioeconómicas distintas e integravam alunos com necessidades educativas específicas, o que possibilitou a observação de práticas inclusivas e de estratégias diferenciadas. Destaca-se ainda a

metodologia da professora cooperante relativamente à avaliação formativa e à gestão dos materiais, garantindo igualdade de oportunidades a todos os alunos.

A sala de aula destinada às disciplinas de EV e ET da Escola Básica Dr. Azeredo Perdigão apresenta uma organização espacial típica de uma sala de aula tradicional. O inventário de bens permite uma visão clara da disponibilidade e organização do material. Neste sentido, a sala encontra-se equipada com diversas mesas duplas, 17 no total, que facilitam a interação entre os alunos e promovem um ambiente colaborativo. As 22 cadeiras estão dispostas de maneira a maximizar o espaço e garantir o conforto dos estudantes durante as aulas. Adicionalmente, a sala dispõe de um carrinho para transporte de material, que auxilia na movimentação eficiente de equipamentos e materiais. A presença de um computador e de um projetor indica a disponibilidade de recursos tecnológicos para suporte didático e apresentações multimédia.

O levantamento dos recursos materiais disponíveis na sala é extenso e abrange uma variedade de itens que suportam tanto as atividades de EV como de ET. Entre os materiais listados incluem-se três mesas para torno, quatro móveis altos de madeira, dois armários altos e baixos, alguns com vidro e gavetas. Dentro dos armários, encontra-se uma variedade de materiais que suportam ambas as disciplinas, nomeadamente tesouras, materiais riscadores (lápiz de cor, lápis de cera e marcadores), colas, diferentes tipos e gramagens de papel, réguas, esquadros, martelos, alicates, pregos, pirogravadores, serrotes, entre outros. O equipamento técnico disponível é adequado para a realização de atividades práticas e teóricas tanto nas disciplinas de Educação Visual, quanto de Educação Tecnológica.

Figura 1

Escola Básica Dr. Azeredo Perdigão





As Práticas de Ensino Supervisionada II e III decorreram ao longo do ano letivo de 2024/2025, respetivamente no primeiro e segundo semestres, na Escola Básica do Viso, escola-sede do Agrupamento de Escolas do Viso. Este agrupamento foi criado no ano letivo de 2003/2004 e integra onze estabelecimentos de ensino, abrangendo contextos urbanos, suburbanos e rurais, nomeadamente nas freguesias de Fragosela, Povolide, Santos Evos, Rio de Loba e Viseu. A população escolar é constituída por cerca de 1373 alunos, desde a educação pré-escolar até ao 3.º ciclo do ensino básico, dos quais uma parte significativa beneficia de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018. O agrupamento pauta-se por princípios de equidade, inovação e inclusão, desenvolvendo projetos como o Erasmus+ e mantendo parcerias com instituições locais e nacionais, reforçando a sua ação educativa.

Durante as PES II e III, procedeu-se ao acompanhamento das mesmas turmas, uma do 5.º ano e outra do 6.º ano, o que possibilitou uma maior continuidade pedagógica e um aprofundamento da relação educativa com os alunos. Esta continuidade permitiu não só o reforço das relações pedagógicas e educativas, mas também a implementação de práticas letivas progressivamente mais autónomas, sustentadas nos princípios da diferenciação pedagógica, da inclusão e da avaliação formativa.

As turmas acompanhadas durante as PES II e III apresentavam uma composição heterogénea, refletindo a diversidade cultural, social e cognitiva característica do contexto escolar atual. Ambas integravam alunos com diferentes perfis de aprendizagem e necessidades educativas, incluindo casos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Esta diversidade exigiu a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, flexíveis e inclusivas, orientadas para a promoção do sucesso

educativo de todos os alunos.

Neste sentido, a turma do 5.º ano era composta por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. A maioria dos alunos possuía nacionalidade portuguesa, registando-se apenas um aluno de nacionalidade brasileira. No que respeita ao contexto socioeconómico, seis alunos beneficiavam do Apoio Social Escolar, distribuídos pelos escalões A, B e C. Em termos familiares, a maioria dos alunos vivia com ambos os pais ou com outros membros do núcleo familiar próximo. Dois alunos da turma apresentavam Necessidades Educativas Específicas e beneficiavam de medidas de apoio. De forma geral, os alunos demonstravam motivação para alcançar bons resultados, contando com o apoio contínuo da escola e das respetivas famílias. Por sua vez, a turma do 6.º ano era composta por 29 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, apresentando uma distribuição relativamente equilibrada em termos de género. Relativamente à origem nacional, a maioria dos discentes era portuguesa, verificando-se uma presença significativa de alunos provenientes de países como o Brasil, Ucrânia, Venezuela, Reino Unido e Angola, refletindo uma diversidade cultural e linguística no grupo. No contexto socioeconómico, nove alunos beneficiavam do Apoio Social Escolar, distribuídos pelos escalões A, B e C. Em termos familiares, os alunos viviam habitualmente com os pais ou outros familiares.

Relativamente às salas de aula destinadas às disciplinas, foram disponibilizadas duas salas, ambas com uma organização espacial típica, adaptada às necessidades pedagógicas de cada área curricular. No caso da sala do 5.º ano, o espaço era composto por 16 mesas duplas e duas mesas individuais, permitindo um equilíbrio entre a colaboração e a individualidade nas atividades. A sala encontrava-se equipada com um computador, um quadro branco, um projetor e dois quadros de cortiça, recursos que ofereciam suporte tecnológico e visual às aulas. Na parte posterior, existiam armários baixos e três armários altos, garantindo o armazenamento organizado dos materiais. Para além disso, estavam disponíveis duas bancadas com tornos, uma mufla e ferramentas para trabalhar barro, possibilitando a realização de atividades práticas. A organização do espaço era complementada pela presença de um caixão do lixo, assegurando a manutenção da limpeza e funcionalidade da sala.

Figura 2

Sala do 5.º ano- escola do Viso



A sala destinada à turma do 6.º ano apresentava características distintas, sendo significativamente maior, de forma a acomodar uma turma de maior dimensão. Esta configuração permitia garantir o conforto e a funcionalidade necessários para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. A utilização de mesas individuais promovia a autonomia dos alunos e contribuía para uma melhor organização espacial, maximizando o aproveitamento do espaço disponível. A sala dispunha igualmente de um computador, um projetor, um quadro branco e um quadro de cortiça, fundamentais para a realização de aulas interativas e dinâmicas. O espaço incluía duas bancadas com lavatórios, quatro bancadas com tornos, armários altos e baixos, bem como um armário específico para ferramentas. A organização da sala era assegurada pela presença de um caixão do lixo, promovendo a manutenção da limpeza.

Figura 3

Sala do 6.º ano- escola do Viso



Ambas as salas encontravam-se dotadas de recursos adequados às exigências pedagógicas das disciplinas, permitindo a realização de atividades que articulavam teoria e prática, essenciais para o desenvolvimento das competências dos alunos. Estas características proporcionavam um ambiente propício à criatividade, à inovação e ao desenvolvimento técnico e artístico dos estudantes.

Figura 4
Escola Básica do Viso



2. ANÁLISE DAS PRÁTICAS OBSERVADAS E CONCRETIZADAS NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I, II E III

2.1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I

A PES I constituiu o primeiro contacto com a realidade educativa e escolar, representando uma etapa crucial no percurso de formação docente. Esta experiência inicial permitiu, exclusivamente através da observação atenta e reflexiva das dinâmicas

pedagógicas, conhecer em profundidade o ambiente escolar, as práticas letivas implementadas e as múltiplas dimensões que envolvem o exercício da docência.

Este primeiro contacto com o contexto educativo revelou-se fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica relativamente às metodologias utilizadas, às estratégias pedagógicas aplicadas e às diferentes formas de gestão da turma. Através da observação sistemática de diversas aulas de EV e ET, foi possível acompanhar atividades integradas em unidades de trabalho que privilegiaram metodologias ativas e a articulação entre teoria e prática. Destacaram-se, de forma particular, três projetos fundamentais: o “Mini Ecoponto”, a “Decoração da Embalagem com a Técnica do Quilling” e a participação no concurso “Eco Casa - A Casa do Eco Lápis”, todos ancorados na valorização do método de Resolução de Problemas.

O projeto “Mini Ecoponto” constituiu um exemplo paradigmático da abordagem orientada para a resolução de problemas. Nesta atividade, os alunos foram desafiados a criar um ecoponto em miniatura, aplicando conceitos de design e sustentabilidade ambiental. Este projeto permitiu explorar diferentes fases do processo criativo, a pesquisa, idealização, planificação e concretização, com um enfoque na resolução autónoma de desafios técnicos e estéticos. A professora cooperante reforçou constantemente a importância da criatividade e da originalidade, incentivando os alunos a experimentar soluções diversificadas e a refletir criticamente sobre as suas escolhas.

Outro projeto de grande relevância foi a “Decoração da Embalagem com a Técnica do Quilling” (fig. 5), que envolveu a construção de uma embalagem em origami, seguida da sua personalização com a técnica decorativa do Quilling. Esta atividade promoveu a aquisição de competências técnicas específicas, como o manuseamento preciso dos materiais e a aplicação de princípios básicos de design, e fomentou a capacidade de resolução de problemas ao nível da escolha de cores, formas e composições visuais. A docente, através de demonstrações práticas, recursos visuais e momentos de experimentação, criou condições para que os alunos, de forma autónoma e colaborativa, ultrapassassem as dificuldades encontradas, respeitando sempre o ritmo individual de cada um.

Figura 5
Decoração da Embalagem com a Técnica do Quilling



A participação no concurso “Eco Casa - A Casa do Eco Lápis” (fig. 6) constituiu um momento privilegiado para a promoção da consciência ambiental e da cidadania ativa. A proposta desafiava os alunos a conceber uma casa sustentável, explorando conceitos ligados à ecologia e à inovação tecnológica. Este projeto revelou-se particularmente eficaz na mobilização do método de Resolução de Problemas, uma vez que os alunos foram chamados a identificar problemas ambientais, propor soluções criativas e materializá-las graficamente. O recurso a exemplos concretos, apresentações multimédia e debates sobre o impacto ambiental das escolhas humanas permitiu um ensino dinâmico e contextualizado.

Figura 6
Eco Casa – A Casa do Eco Lápis



Para além destas atividades centrais, foram desenvolvidas outras propostas igualmente significativas, como a realização de composições gráficas com a técnica da aguarela, a construção de figuras geométricas com recurso ao compasso e à régua, a aplicação da técnica do mosaico e a construção de origamis. Em todas estas práticas foi evidente o esforço da docente em promover o envolvimento ativo dos alunos, proporcionando experiências significativas que ultrapassaram a mera reprodução de modelos, incentivando a experimentação, a criatividade e a autonomia.

As estratégias pedagógicas observadas evidenciaram uma forte aposta na diferenciação pedagógica e na gestão eficiente da sala de aula. Entre as estratégias mais eficazes destacaram-se a demonstração prática, a utilização de recursos audiovisuais, a implementação de momentos de respiração e relaxamento para promover o foco e a concentração, bem como o estabelecimento de rotinas consistentes que favoreceram a organização do trabalho e a disciplina. A valorização da auto e da heteroavaliação constituiu igualmente uma prática recorrente, permitindo aos alunos desenvolver a capacidade de reflexão e autorregulação.

A prática pedagógica observada revelou uma constante preocupação com a equidade, nomeadamente através da disponibilização igualitária de materiais e do acompanhamento individualizado dos alunos com maiores dificuldades. As aprendizagens foram sistematicamente contextualizadas, promovendo a ligação entre os conteúdos curriculares e o quotidiano dos alunos, fator essencial para a motivação e o sucesso educativo.

2.2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

A PES II constituiu uma etapa fundamental no percurso formativo, assinalando o primeiro contacto direto com a lecionação em contexto real, após uma fase inicial centrada exclusivamente na observação, desenvolvida na PES I. Esta experiência permitiu não só observar práticas pedagógicas diversificadas, mas também planificar, implementar e refletir sobre intervenções letivas, bem como analisar aulas lecionadas por outros elementos do estágio. A articulação entre observação e prática revelou-se determinante para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva sobre o ensino e a aprendizagem.

As aulas desenvolvidas foram organizadas em torno de diferentes unidades de trabalho, construídas de forma articulada, todas elas pautadas pela valorização de metodologias ativas e pela adaptação às características, interesses e necessidades das turmas. Cada unidade de trabalho integrava objetivos específicos e culminava na realização de um produto final, antecedido por um conjunto de atividades exploratórias que permitiram aos alunos adquirir as competências necessárias para a concretização dessas produções.

Na turma do 5.º ano, a primeira unidade de trabalho visava a criação de uma nova interpretação de uma obra de arte (fig. 7), utilizando diversos materiais riscadores e suportes. Para alcançar este objetivo, foram implementadas múltiplas atividades práticas e exploratórias, como o “Retrato às Cegas” (fig. 8), que permitiu trabalhar a expressividade e a aceitação do erro, e a exploração livre de materiais riscadores sobre papel de grandes dimensões (fig. 9), fomentando o contacto direto com diferentes texturas, cores e efeitos visuais.

Figura 7
Retrato às Cegas



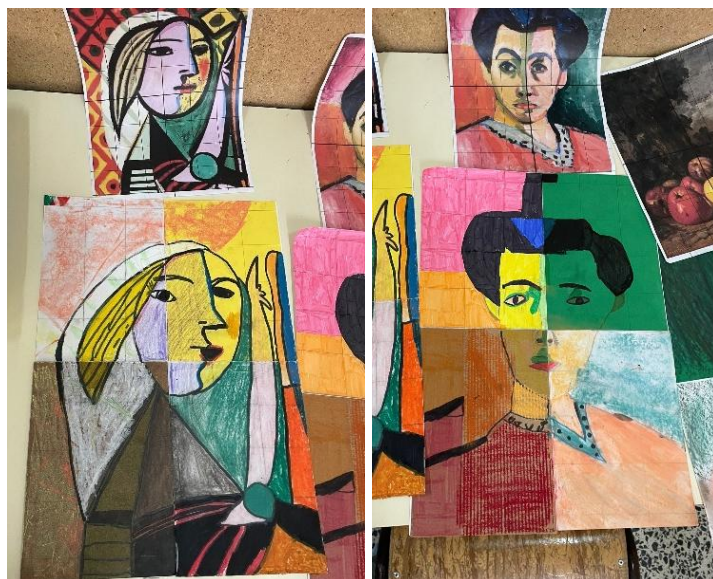
Figura 8
Exploração de Materiais Riscadores



Estas atividades revelaram-se fundamentais na preparação dos alunos para a tomada de decisões no momento da concretização do produto final, permitindo a experimentação, comparação e seleção de materiais de forma autónoma. Através da observação e da prática, constatou-se que estas estratégias promoveram o envolvimento ativo dos alunos, incentivando a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas de forma prática.

Figura 9
Apropriação da História da Arte





Paralelamente, na turma do 6.º ano, a primeira unidade de trabalho centrou-se na criação de uma máscara tridimensional (fig. 10), inspirada na figura humana e recorrendo a diferentes materiais e técnicas. À semelhança da unidade do 5.º ano, o produto final foi antecedido por diversas experiências e atividades que permitiram aos alunos adquirir competências técnicas e conceptuais. Destacaram-se o Jogo de Desconstrução com Pablo Picasso (fig. 11), que introduziu os alunos ao conceito de abstração e desconstrução da forma, bem como as experiências com acetatos e retroprojetores (fig. 12), que possibilitaram a exploração de cores e transparências de forma lúdica e sensorial.

Figura 10
Jogo de Desconstrução com Pablo Picasso



Figura 11
Experiências com Acetatos e Retroprojektor



A observação das práticas desenvolvidas evidenciou que esta abordagem gradual, assente na exploração, foi determinante para garantir que todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, se sentissem capazes de alcançar os objetivos definidos para a unidade.

Figura 12
Além do Rosto





As práticas observadas e concretizadas evidenciaram a importância de uma planificação rigorosa, articulada com uma gestão flexível da sala de aula. Nas aulas de observação, foi possível identificar o impacto positivo da utilização de estratégias diversificadas, como a demonstração prática, o uso de materiais manipuláveis e a promoção de momentos de reflexão e partilha de ideias. Por outro lado, nas aulas lecionadas, emergiram desafios inerentes à gestão do comportamento e à organização do tempo, aspetos que evidenciaram a relevância do estabelecimento de regras claras, da definição de objetivos concretos e da adoção de uma postura pedagógica firme, mas empática.

As reflexões realizadas após cada aula, quer de carácter individual, quer em articulação com as práticas observadas, permitiram um aperfeiçoamento progressivo da prática pedagógica, promovendo a tomada de consciência das dificuldades encontradas e a valorização dos sucessos alcançados. Outro aspeto observado e aplicado de forma consistente foi a aposta na avaliação formativa e na autoavaliação, práticas que possibilitaram aos alunos não só tomar consciência da sua própria evolução, mas também desenvolver maior autonomia e sentido de responsabilidade. As grelhas de avaliação construídas de forma participada, bem como os momentos de diálogo reflexivo no final das aulas, constituíram elementos valorizados tanto pelos docentes como pelos alunos, contribuindo para a criação de um ambiente de aprendizagem mais positivo e colaborativo.

As unidades de trabalho foram sistematicamente sustentadas pelo método de Resolução de Problemas, permitindo que os alunos assumissem um papel ativo no seu

processo de aprendizagem. Através de atividades práticas, dinâmicas de grupo e exploração de materiais, os alunos foram desafiados a pensar de forma criativa, a experimentar e a encontrar soluções para os obstáculos que iam surgindo, com acompanhamento e orientação pedagógica contínuos. Esta abordagem revelou-se eficaz não só no desenvolvimento de competências técnicas e artísticas, mas também na promoção de competências transversais, como a cooperação, a resiliência e a capacidade de comunicação.

2.3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA III

Ao longo da PES III, procedeu-se ao aprofundamento e à consolidação da prática docente, beneficiando de uma experiência previamente adquirida em contextos de ensino anteriores. Esta etapa não se configurou como um primeiro contacto com a lecionação, mas antes como uma oportunidade de progressão e aperfeiçoamento, permitindo uma atuação marcada por maior autonomia, confiança e intencionalidade pedagógica ao nível da planificação, implementação, avaliação das atividades letivas e reflexão sobre a prática.

Tendo em consideração essa experiência prévia, as unidades de trabalho desenvolvidas neste contexto foram concebidas com um elevado grau de intencionalidade pedagógica, privilegiando metodologias ativas e diferenciadas, centradas no aluno e nos seus ritmos de aprendizagem. A unidade “Carnaval em Movimento” (fig. 13) constituiu um projeto interdisciplinar entre EV e ET, no qual os alunos foram desafiados a criar jogos de tabuleiro a partir da temática do Carnaval e do conceito de movimento. A implementação revelou-se particularmente exigente no 5.º ano, dada a necessidade de uma orientação mais direta no que respeita à colaboração entre pares. Em contraste, a turma do 6.º ano evidenciou maior autonomia e maturidade, permitindo um desenvolvimento mais fluido da proposta. Esta diferença tornou evidente a importância da adaptação das estratégias pedagógicas aos contextos específicos de cada turma.

Figura 13
Carnaval em Movimento



Na unidade “Nova Representação do Amor” (fig. 14), concebida por uma colega de estágio, observou-se uma abordagem pedagógica centrada na leitura crítica de obras de arte contemporânea como ponto de partida para a reinterpretação visual do conceito de amor. A prática evidenciou uma clara intencionalidade no estímulo à criatividade e ao pensamento divergente, incentivando os alunos a explorar formas de representação não convencionais e pessoalmente significativas. A análise das aulas observadas permitiu reconhecer a eficácia da seleção das obras e das estratégias de mediação utilizadas, que favoreceram a reflexão crítica e a expressão individual.

A intervenção pedagógica nesta unidade incidiu na dinamização de um workshop introdutório à arte contemporânea, bem como na condução da avaliação final. Estes momentos possibilitaram a aplicação de estratégias promotoras do diálogo, do envolvimento ativo e da autonomia dos alunos, reforçando simultaneamente competências ao nível da mediação de significados visuais e da devolução de feedback formativo. A articulação entre observação e prática direta revelou-se essencial para a compreensão aprofundada do impacto de metodologias baseadas na exploração criativa e na construção de significados simbólicos no âmbito da Educação Visual.

Figura 14
A Nova Representação do Amor



Foram igualmente dinamizados *workshops*, nomeadamente o “Laboratório Criativo” (fig. 15), que marcou o início da implementação do projeto de investigação desenvolvido. Esta proposta centrou-se na criação de ambientes exploratórios promotores da criatividade e da experimentação artística, recorrendo a estações de trabalho rotativas e materiais diversificados. A experiência revelou-se particularmente enriquecedora e exigente, implicando uma gestão eficaz do tempo, dos espaços e das interações entre os alunos. A experiência anterior em práticas de ensino revelou-se determinante para assegurar uma execução articulada e significativa da proposta, permitindo antecipar dificuldades, ajustar as dinâmicas em tempo real e fomentar um ambiente de trabalho autónomo e colaborativo.

Figura 15
Workshop Laboratório Criativo



Em síntese, a PES III beneficiou amplamente da experiência adquirida em contextos anteriores de lecionação, refletindo-se numa prática mais confiante, reflexiva e ajustada às necessidades reais dos alunos. Esta etapa contribuiu para a consolidação de uma identidade profissional não apenas enquanto futura docente, mas também enquanto mediadora crítica dos processos de aprendizagem, atenta ao contexto, às relações humanas e à construção de uma pedagogia sensível, diferenciada e transformadora.

3. APRECIÇÃO CRÍTICA DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DESENVOLVIDAS NAS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO VISUAL E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I, II E III

3.1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I

A PES I constituiu o primeiro contacto direto com o contexto escolar enquanto futura docente, marcando o início de um percurso essencial na construção da identidade profissional. Esta fase inicial, centrada sobretudo na observação, revelou-se determinante para a compreensão da complexidade do ato educativo e para o desenvolvimento de uma consciência pedagógica sustentada na reflexão, na escuta ativa e na análise crítica das práticas observadas. Embora ainda sem intervenção letiva direta, a PES I proporcionou a oportunidade de conhecer a realidade concreta de uma sala de aula, ultrapassando a perspetiva teórica então predominante na formação. Neste processo, a identidade profissional começou a consolidar-se não apenas através da aquisição de saberes técnicos, mas sobretudo por meio de uma reflexão contínua sobre a prática, influenciada pelas experiências vividas e pelo contexto escolar em que estas ocorreram (Nóvoa, 1992).

Ao longo deste estágio, foi possível acompanhar de forma sistemática as dinâmicas de duas turmas do 5.º ano. Este contacto permitiu observar diversas formas de aprendizagem, níveis de motivação e comportamentos diferenciados, evidenciando a importância de uma docência flexível, atenta à diversidade dos alunos e promotora da inclusão. A gestão da sala de aula, a organização do tempo e do espaço, a planificação das atividades e a avaliação formativa foram alguns dos aspetos observados que mais contribuíram para a construção de um olhar crítico e fundamentado sobre o exercício docente.

A observação de práticas pedagógicas estruturadas pela professora cooperante, como o uso de estratégias de autorregulação emocional (respiração guiada, música ambiente, etc.), bem como a integração de metodologias ativas, revelou-se extremamente enriquecedora para futuras lecionações. Para além disso, tornou-se evidente a importância de criar ambientes de aprendizagem seguros, estimulantes e centrados no aluno, onde o erro é encarado como parte do processo e onde a autonomia é progressivamente incentivada.

Um dos aspetos mais marcantes desta etapa, já mencionado anteriormente, foi o contacto com práticas avaliativas formativas. A observação da forma como a professora cooperante comunicava critérios de avaliação, envolvia os alunos em processos de auto e heteroavaliação e promovia momentos de reflexão individual e coletiva sobre o trabalho desenvolvido, permitiu compreender que avaliar é mais do que atribuir uma nota, constituindo um processo contínuo de regulação e valorização da aprendizagem. Esta dimensão da avaliação revelou-se extremamente pertinente, contribuindo para um olhar renovado sobre o ato de avaliar. Em contrapartida, observa-se que, em muitas escolas, as avaliações nem sempre têm um carácter formativo e reflexivo, estando frequentemente associadas apenas às notas finais. A observação da forma como a professora cooperante envolvia os alunos neste processo evidenciou que a avaliação pode constituir um momento fundamental para tomar consciência do que já foi aprendido e do que ainda pode ser aprimorado. Esta experiência contribuiu para valorizar ainda mais o papel da avaliação como instrumento de superação e de crescimento, aspeto que se procurará integrar nas futuras práticas letivas.

Outro aspeto considerado relevante foi a participação nas reuniões com o núcleo de estágio, momentos que se revelaram particularmente significativos para o crescimento profissional. Estas reuniões assumiram-se como espaços de partilha e de construção coletiva de conhecimento, nos quais o diálogo promoveu não só o confronto de perspetivas, mas também o questionamento construtivo das práticas observadas. Durante esses momentos, foram discutidas as aulas, analisando criticamente o que se observava, partilhando dúvidas, dificuldades e aprendizagens. Este exercício de reflexão conjunta, que reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional do professor está profundamente ligado à capacidade de refletir sobre a ação e analisar criticamente as próprias experiências pedagógicas no contexto real da prática (Schön, 1983), permitiu aprofundar a compreensão sobre os contextos pedagógicos e sobre as decisões tomadas pelas professoras cooperantes, bem como tomar consciência das diferentes abordagens que podem ser adotadas em sala de aula.

Esta perspetiva alinha-se com a visão de Nóvoa (2009), que defende que a profissionalização docente não se constrói de forma isolada, mas através de processos colaborativos, sustentados pela partilha, pelo diálogo entre pares e pela construção de uma cultura profissional que valorize o trabalho em equipa. Através desta partilha

contínua, foi possível desenvolver a capacidade de escuta, de análise crítica e de argumentação fundamentada, competências essenciais para a construção de uma identidade profissional reflexiva e colaborativa. Estes momentos mostraram-se, por isso, fundamentais não só para consolidar aprendizagens, mas também para reforçar a importância do trabalho em equipa e do diálogo profissional no percurso docente.

Deste modo, pode-se concluir que esta etapa inicial foi fundamental para desconstruir uma visão idealizada do papel do professor inicialmente concebida, evidenciando a multiplicidade de funções que este assume no quotidiano escolar, desde a planificação à avaliação, passando pela mediação de conflitos, pela gestão de materiais e pela articulação com os restantes intervenientes do processo educativo. Para além disso, constituiu um ponto de partida estruturante para o desenvolvimento de competências profissionais enquanto futura docente de EV e ET. Através da observação crítica e da reflexão contínua realizada ao longo da prática, iniciou-se a construção de uma abordagem pedagógica mais informada e consciente, alinhada com os princípios de uma educação mais inclusiva e significativa, centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

3.2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

A PES II constituiu-se como uma etapa fundamental no percurso de formação, permitindo a consolidação de uma abordagem pedagógica mais consciente e ajustada à realidade educativa. Neste contexto, tornou-se possível articular a teoria com a prática de forma concreta e significativa, enfrentando os desafios do quotidiano letivo e tomando decisões sustentadas em princípios pedagógicos sólidos. Tal como defende Nóvoa (1992), é no confronto com a realidade escolar que o futuro professor começa a delinear uma identidade profissional consciente e situada. Para além do aprofundamento de competências técnicas e didáticas, esta experiência contribuiu para o desenvolvimento de uma atitude mais reflexiva e crítica, essencial ao crescimento enquanto futura docente de EV e ET.

A observação sistemática, o planeamento rigoroso e a intervenção ajustada constituíram-se como pilares fundamentais para a progressiva apropriação da prática letiva. Esta aproximação à realidade da escola e das suas múltiplas dimensões reforçou a necessidade de uma atuação pedagógica sustentada na escuta ativa, na análise crítica

e na tomada de decisão fundamentada. Esta postura, assente na análise crítica da prática, inscreve-se na lógica do “profissional reflexivo” proposta por Schön (1983), que sublinha a importância da reflexão na ação e sobre a ação como eixo da prática profissional docente.

A prática pedagógica não se limitou à aplicação de conhecimentos, implicando antes uma compreensão profunda dos contextos, dos alunos e das dinâmicas que estruturam o ambiente educativo. Assim, e tendo como base os documentos orientadores do currículo, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais (2018) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), foram delineadas unidades de trabalho flexíveis, responsivas e centradas no aluno, promovendo aprendizagens significativas através de metodologias ativas. Esta abordagem vai ao encontro da pedagogia crítica de Freire (1996), para quem o ensino deve partir da realidade do aluno e favorecer a autonomia e a consciência crítica. Neste percurso, a capacidade de antecipar desafios e de ajustar estratégias ao longo do processo revelou-se indispensável, exigindo uma prática docente assente numa reflexão contínua sobre a eficácia pedagógica e o impacto da ação no desenvolvimento dos alunos.

A articulação entre a EV e a ET permitiu explorar abordagens integradoras, valorizando a criatividade, a experimentação, a resolução de problemas e a comunicação visual e técnica. Esta transversalidade entre áreas potenciou um olhar mais holístico sobre o conhecimento, desafiando os alunos a desenvolver competências múltiplas, com foco na autonomia, no pensamento crítico e na aplicação prática dos saberes em contextos autênticos. Simultaneamente, tornou-se evidente a importância de uma atuação pedagógica verdadeiramente inclusiva. A diversidade presente nas turmas exigiu uma atenção constante à diferenciação pedagógica e à adaptação de estratégias que garantissem a equidade no acesso ao conhecimento. A atenção à diversidade e à equidade reflete a visão de Rodrigues (2006), para quem a inclusão não se limita à presença, mas implica participação ativa e sucesso para todos. Esta dimensão ética e relacional da docência revelou-se uma das aprendizagens mais marcantes desta etapa formativa.

Outro aspeto estruturante foi o aprofundamento das competências de avaliação. A avaliação foi concebida como parte integrante do processo de aprendizagem, não como um fim, mas como um meio de regulação, orientação e

valorização do percurso de cada aluno. Tal como afirmam Black e Wiliam (1998), a clarificação dos critérios e a devolução formativa são essenciais para promover aprendizagens profundas e autorreguladas. Nesse sentido, foi dada especial atenção à explicitação dos critérios, à auto e heteroavaliação e à construção de momentos de devolução formativa, procurando envolver os alunos num processo de autorreflexão sobre o seu desempenho e progresso.

Importa ainda referir a relevância da construção de uma identidade profissional alicerçada na colaboração, no diálogo e na formação contínua. A colaboração e o diálogo como fundamentos do desenvolvimento profissional são destacados por Nóvoa (2009), que sublinha que o professor se forma também no coletivo, através da partilha de experiências. Assim, as reuniões com a professora supervisora e com a professora cooperante, bem como a partilha com colegas de estágio, revelaram-se fundamentais para problematizar a prática, acolher diferentes perspetivas e reformular estratégias, reforçando a noção de que ensinar é também aprender com a experiência, com os outros e com o contexto.

Deste modo, a PES II permitiu fortalecer as bases de uma prática docente crítica, reflexiva e comprometida com uma educação de qualidade, centrada no aluno e nos seus múltiplos percursos de aprendizagem. A docência nas disciplinas de EV e da ET revelou-se não apenas uma prática técnica, mas uma ação profundamente humana, que exige sensibilidade, conhecimento e abertura ao mundo. Este estágio constituiu, assim, um espaço privilegiado de crescimento pessoal e profissional, reforçando a convicção de que educar é, acima de tudo, um ato de compromisso com o futuro.

3.3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA III

A PES III assumiu-se como uma continuidade natural do percurso iniciado nas fases anteriores de estágio, particularmente da PES II, representando um momento de consolidação, aprofundamento e amadurecimento das competências profissionais fundamentais ao exercício da docência. Superada a fase inicial de adaptação ao contexto educativo, esta etapa permitiu um maior foco no aperfeiçoamento da prática pedagógica, numa perspetiva de intervenção mais autónoma, crítica e ajustada à realidade das disciplinas.

Ao longo deste percurso, verificou-se o fortalecimento de competências

transversais essenciais à profissão docente, com destaque para a capacidade de planificar de forma estratégica e flexível, tomar decisões pedagógicas informadas, gerir tempos e espaços com eficácia e construir ambientes de aprendizagem inclusivos, colaborativos e estimulantes. A planificação passou a ser encarada não apenas como uma obrigação técnica, mas como um instrumento de ação pedagógica intencional, articulado com os contextos e com as necessidades concretas dos alunos.

A experiência acumulada permitiu desenvolver uma consciência mais clara sobre a importância da diferenciação pedagógica e da adaptação constante das estratégias de ensino. Reconhecendo a diversidade presente nas salas de aula, ao nível das capacidades, ritmos de aprendizagem e interesses, foi sendo refinada a sensibilidade profissional na organização do processo de ensino-aprendizagem. Como indicam Timperley et al. (2007), esta capacidade de ajustar o ensino em função da diversidade e das evidências do contexto é central para uma prática pedagógica eficaz e inclusiva. Deste modo, a equidade e a inclusão deixaram de ser apenas conceitos teóricos, assumindo-se como princípios orientadores presentes em cada decisão pedagógica.

Do ponto de vista relacional e comunicativo, a PES III contribuiu para o fortalecimento de competências de gestão de grupo e mediação, bem como para a consolidação da capacidade de estabelecer relações empáticas, respeitadas e cooperantes com os alunos. A escuta ativa, a assertividade na comunicação e o reconhecimento das dinâmicas sociais das turmas revelaram-se fundamentais para a promoção de ambientes mais seguros, motivadores e emocionalmente equilibrados. Neste sentido, a figura do professor afirmou-se progressivamente como um agente de desenvolvimento integral, não apenas transmissor de conhecimentos, mas também facilitador de experiências significativas e construtor de relações humanas positivas.

Ao nível da avaliação, esta fase representou um ponto de viragem na compreensão e aplicação de práticas avaliativas. A consolidação de uma avaliação formativa e reguladora, orientada para a aprendizagem e para o crescimento dos alunos, permitiu a adoção de uma postura mais ética, consciente e participada no ato de avaliar. A construção e partilha de critérios, os momentos de auto e heteroavaliação e o feedback contínuo passaram a integrar a dinâmica da sala de aula, promovendo maior autonomia e autorreflexão por parte dos alunos. Esta conceção de avaliação aproxima-se da perspetiva defendida por Pinto (2023), que sublinha a importância de integrar a

avaliação formativa no cotidiano da sala de aula como parte do processo de ensino e aprendizagem.

Destaca-se ainda o aprofundamento da competência reflexiva, elemento estruturante da identidade docente. A análise crítica das práticas pedagógicas, a identificação de pontos fortes e fragilidades e a transformação dessas observações em aprendizagens tornaram-se progressivamente mais sistemáticas. Esta prática está alinhada com Schön (1983), que considera a reflexão crítica sobre a ação como um dos pilares da profissionalização docente, permitindo transformar a experiência em conhecimento pedagógico. Paralelamente, tornou-se evidente que a profissionalização docente exige um compromisso permanente com a autoavaliação, a formação contínua e a melhoria da prática educativa.

Em síntese, a PES III permitiu consolidar um conjunto alargado de competências profissionais que sustentam uma prática pedagógica mais sólida, ética, flexível e centrada nos alunos. A maturidade adquirida ao longo desta etapa traduziu-se não apenas em maior segurança na ação, mas sobretudo numa compreensão mais profunda e crítica do papel do professor na construção de uma escola democrática, inclusiva e promotora do desenvolvimento humano. As disciplinas de EV e de ET, pela sua natureza interdisciplinar e sensorial, exigem um docente criativo, atento e reflexivo, sendo nessa direção que esta prática contribuiu para o desenvolvimento enquanto futura profissional da educação.

PARTE II– TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

No panorama educacional atual, a criatividade emerge como uma competência fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para o seu autoconhecimento, capacidade expressiva e sentido crítico (Souza et al., 2020). O ensino das artes, ao integrar múltiplas linguagens artísticas, possibilita aos alunos a exploração de diversos meios de comunicação de ideias e emoções, ao mesmo tempo que expande a sua percepção cultural (Souza et al., 2020). Neste contexto, o professor desempenha um papel crucial e fundamental na vida do aluno, exercendo grande poder e impacto, capaz de promover o desenvolvimento e aperfeiçoamento dessas mesmas habilidades criativas (Alencar, 1990).

As disciplinas de EV e ET apresentam-se como um espaço privilegiado para o cultivo e desenvolvimento da criatividade, tendo um papel fundamental na criação de ambientes propícios à experimentação e exploração de diversas linguagens artísticas e tecnológicas. Neste sentido, explorar abordagens pedagógicas pela via da criatividade pode estabelecer um caminho mais profícuo e eficaz para o desenvolvimento de soluções que evitem uma deterioração educacional indesejada (Gandra, 2005).

Apesar do potencial reconhecido das disciplinas de EV e ET para o desenvolvimento da criatividade, ainda persistem desafios na implementação de práticas pedagógicas que efetivamente promovam essa habilidade crucial. Pretende-se, assim, com este trabalho, um aprofundamento da compreensão de como as atividades propostas nas aulas de EV e ET podem fomentar a criatividade dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Considerando as características específicas desta fase do desenvolvimento dos alunos, bem como as inquietações enumeradas anteriormente, surge a seguinte problemática: *Como podemos promover a criatividade dos alunos no 2º Ciclo do Ensino Básico através da aula de Educação Visual e Educação Tecnológica, pensando-as como laboratório de exploração criativa?*

Os objetivos deste estudo, procuram:

- Perceber de que forma um ambiente de laboratório criativo, enquanto espaço de experimentação, pode influenciar os processos criativos dos alunos;
- Refletir sobre o potencial das aulas de EV e ET como espaços de cocriação e

colaboração entre alunos para o desenvolvimento da criatividade;

- Analisar a percepção dos alunos sobre a aula de EV e ET sobre o ambiente de aprendizagem como laboratório de exploração criativa.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. QUE CONCEITOS PARA CRIATIVIDADE?

A criatividade, amplamente reconhecida como um processo psíquico em desenvolvimento desde a infância, é alvo de definições diversificadas devido às múltiplas abordagens existentes – filosófica, psicológica, sociológica, artística, entre outras – o que gera discrepâncias entre os autores (Mozzer & Borges, 2008; Afonso, 2013). Apesar de ser frequentemente abordada na literatura científica e no cotidiano, ainda não se alcançou uma definição consensual, sobretudo no contexto da criatividade infantil (Mozzer & Borges, 2008).

Contudo, é comum associarmos a criatividade a um fenômeno mágico e misterioso, inerente ao ser humano. Diversos autores defendem essa mesma ideia e, conseqüentemente, prosseguem explicitando que se manifesta de diferentes níveis, influenciada por fatores ambientais e sociais. Nesse contexto, a cultura modula a expressão da criatividade, mas não a determina na sua essência (Amabile 1989, De La Torre 2005; Runco, 1996; Mozzer & Borges, 2008). Na opinião Lowenfeld e Brittain (1987) e Marques (2018), a definição de criatividade pode variar de acordo com a perspectiva e a concepção do mundo de cada indivíduo. Para esses autores, o termo "criatividade" geralmente está associado “a um comportamento produtivo e construtivo que pode ser testemunhado através de uma ação ou da realização de algo e que conta com uma contribuição individual” (Lowenfeld & Brittain, 1987, p. 74; citado por Marques, 2018, p.24), por outras palavras, define a criatividade como um comportamento que não se limita à geração de ideias, mas também à transformação em algo tangível e útil, que pode ser observado através de resultados concretos e que reflete a contribuição individual de um indivíduo. Isto porque cada pessoa contribui de forma única e pessoal para o processo criativo, através de ideias, habilidade e perspectivas, permitindo com isto o desenvolvimento das suas capacidades (Risson, 2013).

Ostrower (2010) conceptualiza também a criatividade como um processo essencialmente humano, onde as ações de formar e atribuir significado são centrais. Segundo a autora, o ato criativo transcende a mera geração de ideias ou respostas espontâneas, implicando a configuração de novas coerências que resultam de uma

interação dinâmica entre o sujeito e a realidade. Desta forma, a criatividade é apresentada como uma necessidade existencial, através da qual o ser humano procura compreender, ordenar e transformar o mundo. A intencionalidade, entendida como uma mobilização interior orientada para antecipar e resolver problemas, é um elemento essencial que sublinha o caráter inovador da criatividade e o seu papel transformador, tanto a nível pessoal como cultural (Ostrower, 2010).

Assim, apesar da dificuldade em definir de forma unívoca a criatividade, é consensual que ela implica a geração de algo novo (Brito, 2019). Mais do que apenas criar ideias, a criatividade envolve um processo construtivo e produtivo que reflete a contribuição individual de cada ser humano, sendo visível nos resultados concretos e inovadores que expressam a sua unicidade (Lowenfeld & Brittain, 1987; Marques, 2018).

2.2. A CRIATIVIDADE NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2.2.1. A CRIATIVIDADE PODE-SE AVALIAR?

A criatividade, considerada o patamar máximo da cognição humana, integra múltiplas dimensões, incluindo aspetos afetivos e processos metacognitivos, e manifesta-se pela capacidade de encontrar e resolver problemas de forma inovadora e motivadora, essencial para o desenvolvimento pessoal e para a superação de desafios (Martins, 2009). No entanto, avaliar a criatividade de forma abrangente e precisa é uma tarefa complexa, exigindo uma abordagem criteriosa que vá além dos métodos tradicionais de análise, pois, como observado por Teffinger (citado por Morais, 2001, p.184), “se a criatividade é uma das mais complexas funções humanas, é irrealista esperar um teste único, facilmente administrável, com cotação simplista e que possa ser usado pelos educadores para determinar desvios-padrões em criatividade”.

A avaliação e a definição da criatividade encontram-se intrinsecamente interligadas, uma vez que a dificuldade em definir este conceito cria desafios para a sua medição e análise (Klausen, 2010). Dessa forma, torna-se imprescindível o estabelecimento de critérios explícitos e precisos que permitam estudar o fenómeno criativo em toda a sua complexidade. Contudo, como ressalta Klausen (2010), os testes de criatividade frequentemente avaliam componentes isolados ou fatores

correlacionados, sem captar a essência completa da criatividade, que reduz a capacidade de compreendê-la como um conceito holístico.

Nakano (2020), defende que os métodos de avaliação da criatividade dividem-se em objetivos, focados em indicadores como a fluência e a flexibilidade, e subjetivos, envolvendo a autoavaliação e o julgamento por especialistas. No entanto, sublinha que, embora existam métodos variados, como o Uniqueness Score, o Top 2, e a Consensual Assessment Technique (CAT), nenhum deles é inteiramente eficaz para capturar a complexidade do fenómeno criativo. A CAT, que recorre ao consenso de peritos para avaliar produtos criativos, é uma técnica respeitada, mas limitada pelos elevados custos e pela necessidade de avaliadores especializados (Nakano, 2020).

No contexto português, Azevedo e Morais (2012) abordam a avaliação da criatividade no ambiente escolar através do Teste de Pensamento Criativo de Torrance (TTCT), sugerindo que a avaliação deve promover a identificação das potencialidades criativas dos alunos, permitindo uma intervenção educativa que fomente o desenvolvimento dessa competência. Este teste é amplamente reconhecido no meio educativo por avaliar dimensões como a fluência, a originalidade e a elaboração, bem como fatores emocionais, que Torrance descreve como “Vigor Criativo” (Azevedo & Morais, 2012, p.12). Adicionalmente, Kim (2017) contribui para o debate ao analisar em profundidade as duas versões do TTCT, figurativa (TTCT-F) e verbal (TTCT-V). Argumenta que a versão figurativa oferece uma medida mais abrangente e fiável da criatividade, uma vez que avalia não apenas a imaginação divergente, mas também competências cruciais como a síntese e a transformação. Kim (2017), sustenta ainda que a criatividade exige um conjunto de atitudes criativas e um ambiente que possibilite a manifestação e o desenvolvimento destas capacidades, fatores que devem ser cultivados ao longo do processo educativo.

Assim, apesar de demonstrarem validade e aplicabilidade consideráveis, os métodos de avaliação da criatividade, como o TTCT, ainda enfrentam limitações na sua capacidade de capturar plenamente o constructo criativo. Segundo Nakano (2020) e Azevedo e Morais (2012), a avaliação da criatividade vai além de uma medição simples, sendo necessário um ambiente educativo que a promova de forma integrada. Conclui-se, portanto, que é possível avaliar a criatividade até certo ponto, mas alcançar uma medida completa e universal continua a ser um desafio complexo e em constante

evolução.

2.2.2. ARTE-EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO CRIATIVO

A escola assume uma grande importância no desenvolvimento holístico de indivíduos, assumindo um papel essencial na formação do potencial criativo, fomentando a criatividade individual (Souza et al., 2020), principalmente quando falamos de crianças com idades compreendidas entre os dez e os doze anos, que neste período adquirem a capacidade de estabelecer e coordenar diferentes pontos de vista de maneira lógica e coerente (Terra, 2011, citado por Ferrari, 2014), o que contribui significativamente para este desenvolvimento criativo.

Neste sentido, no âmbito da Arte-Educação, Lowenfeld (citado por Pelaes, 2010), um estudioso proeminente defende a ideia da criatividade como essência da educação. Ele argumenta que a arte e a capacidade criativa estão intrinsecamente interligadas, e que compreender o processo de desenvolvimento do pensamento criativo nas crianças é crucial para o seu desenvolvimento holístico. Leite e Malpique (1986), também partem desta mesma ideia, destacando a importância da educação direcionada para o mundo das artes como uma forma fundamental de expressão desde a infância. Nesse contexto, a educação através da arte assume uma relevância significativa no crescimento e desenvolvimento da criança, enfatizando a importância de compreender e incentivar a expressão artística e a criatividade desde os primeiros anos de vida. (Lowenfeld, citado por Pelaes, 2010; Leite & Malpique, 1986).

Nas escolas públicas, durante anos, os programas de artes foram vistos como os principais promotores da criatividade, destacando-se como uma preocupação central para muitos. Torna-se, por isso, crucial desvendar os mecanismos que impulsionam o desenvolvimento do pensamento criativo nas crianças. É imperativo superar a visão restrita da arte como uma mera atividade manual e reconhecer seu potencial para estimular o pensamento crítico, a resolução de problemas, a colaboração e a comunicação (Risson, 2013). Neste sentido, torna-se fundamental descobrir novas abordagens que levem a um ensino mais envolvente, inspirador e produtivo (Vasconcelos, 2002), investindo numa educação que promova o desenvolvimento global da criança e que, gradualmente, estimule o seu espírito crítico e reflexivo, capacitando-a a agir de forma ponderada, adaptada e criativa diante da sociedade e do mundo ao

seu redor. A escola, como um todo, deve capacitar as crianças com habilidades e competências para oferecer novas soluções e respostas diante das diversas situações que enfrentam. Santos e André (2012) sustentam essa ideia, destacando que uma educação voltada para a criatividade é vital para superar os desafios complexos que enfrentamos.

Atualmente, podemos observar a criatividade integrada nos currículos escolares. No contexto nacional, a promoção da criatividade é destacada como uma das principais metas educacionais estabelecidas nos objetivos delineados na Lei de Bases do Sistema Educativo para a Educação Básica (Medeiros, 2002), este princípio é reforçado, afirmando que a educação deve formar “(...) cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, p.2). De igual modo, o PASEO (2017) declara que o aluno à saída da escolaridade obrigatória, seja capaz de “pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Ministério da Educação, 2017, p.15). As aprendizagens essenciais de EV também reforçam essa ideia, uma vez que o aluno deve tornar-se capaz de “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos.” e “Reconhecer o quotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão); (Ministério da Educação, 2018, p.8).

2.2.3. BLOQUEIOS/OBSTÁCULOS À CRIATIVIDADE

No âmbito educacional, persistem obstáculos que inibem o desenvolvimento da criatividade dos alunos, estes obstáculos têm como consequência o surgimento de determinados bloqueios à expressão criativa (Gonçalves, 2011). Assim, desde muito cedo, somos ensinados a reprimir as nossas emoções, a preservar a nossa curiosidade e a evitar situações de fracasso. Somos condicionados a questionar as nossas próprias ideias, alimentando a crença de que a criatividade é um dom reservado a poucos privilegiados, fruto de fatores externos ao nosso controlo. Essa visão limitante aprisiona-nos, impedindo a exploração de ideias e a livre expressão de pensamentos que podem ser considerados "ridículos" ou passíveis de crítica (Alencar, 1990).

A verdade é que muitas são as barreiras que dificultam o desenvolvimento da criatividade e a implementação de novas ideias, por esse motivo, é importante percebermos quais são de facto os obstáculos que inibem tais habilidades. Munari (1981), parte do princípio que o aluno “não deve ser sufocado por imposições, constringido em esquemas que não são os seus, obrigado a copiar modelos.” (Munari, 1981, p.124) neste sentido, segundo o autor devemos evitar reprimir as crianças com imposições, pois segundo ele isso só resultaria na anulação de qualquer potencial ato de criatividade por parte do aluno, acabando assim por se tornar um obstáculo ao desenvolvimento criativo. Um exemplo bastante comum dessa anulação é implementação de um trabalho sobre um tema igual para todos, realizado com materiais iguais para todos (Munari, 1981). Por outro lado, Alencar (1990) destaca as barreiras emocionais, composta por medos e inseguranças que impedem a confiança nas nossas próprias ideias, destacando a apatia, insegurança, medo de fracassar, bem como sentimentos de inferioridade e autoconceito negativo. Sendo importante ressaltar a importância do professor em promover um ambiente favorável ao desenvolvimento do autoconceito dos alunos e a contribuição para o crescimento e expansão das suas habilidades (Sternberg, & Williams, 1996). Ainda assim, Alencar (1990), destaca também as barreiras culturais, como a consideração da fantasia e da reflexão como perda de tempo, a resistência à mudança e a valorização excessiva da lógica em detrimento do sentimento e da intuição.

Assim, torna-se imprescindível promover a criatividade dos alunos como meio de superar todas estas barreiras anteriormente referidas. Para isso, é essencial reconhecer, encorajar e valorizar as suas expressões criativas (Sternberg & Williams, 1996). Portanto, é crucial conceder-lhes certa liberdade, evitando impor restrições ou moldá-los de acordo com nossas próprias preferências. Forçá-los a seguir modelos predefinidos e realizar atividades uniformes para todos é injusto e sufoca a sua criatividade, restringindo as suas possibilidades de expressão (Munari, 1981).

2.3. A SALA DE EV E ET COMO UM LABORATÓRIO CRIATIVO

2.3.1. AMBIENTE E ESPAÇO CRIATIVO

Precisamos de repensar a educação como um ambiente que ativamente

promova o desenvolvimento da criatividade, estabelecendo um ambiente escolar que valorize a expressão individual e o desenvolvimento criativo (Medeiros, 2002). Esses ambientes propícios à criatividade, como destaca Assis (2009, citado por Souza et al, 2020) capacitam os alunos a transcender o conteúdo oferecido, promovendo comportamentos que incentivam ações criativas em sala de aula.

Torna-se, portanto, evidente que já não podemos conceber uma sala de aula limitada apenas a um quadro-negro e giz como recursos didáticos, mas sim enriquecer esse espaço com materiais que de alguma maneira despertem o interesse do aluno (Vasconcelos, 2002). Neste sentido, torna-se necessário criar um ambiente propício à criatividade na sala de aula, onde os alunos se sintam encorajados a desenvolver novas ideias. Isso envolve permitir que os alunos levantem questões, testem hipóteses, discordem, proponham interpretações alternativas e avaliem criticamente conceitos. Devemos encorajar e fortalecer os traços de personalidade dos alunos, como a autoconfiança e a coragem para explorarem situações novas e lidar com o desconhecido, ajudar os alunos a desfazerem-se de bloqueios emocionais, como o medo de errar, estimular o desejo de experimentar e arriscar. Ainda assim, é fundamental dar aos alunos tempo para pensar e desenvolver as suas ideias criativas, reconhecendo que nem todas as ideias surgem de imediato. Além disso, é essencial criar um ambiente de respeito e aceitação mútuas, onde os alunos possam compartilhar e aprender uns com os outros e com o professor, possibilitando e encorajando também, reflexão sobre assuntos de seu interesse. Do mesmo modo, devemos possibilitar estimular nos alunos a habilidade de explorar consequências imaginárias de eventos passados e futuros. Esse ambiente colaborativo e encorajador é fundamental para cultivar a criatividade dos alunos (Alencar, 1990; Alencar, 1993, 1996b, citado por Brito, 2019; Martins, 2000).

Portanto, podemos dizer que o professor desempenha um importante papel como promotor desse ambiente em sala de aula (Alencar 1990). Neste sentido, duas perspectivas são evidenciadas. Uma enfoca nas práticas educativas como principal promotor de um clima criativo, como os trabalhos, as dinâmicas e a gestão de conteúdos (Cremin, 2009; Miller e Dumford, 2016; citado por Morais & Miranda, 2021), que é gerenciado intencionalmente pelo professor. A outra refere-se às características pessoais que o professor deve possuir para facilitar esse ambiente (Chávez-Eakle, Eakle e Cruz-Fontes, 2012; Feist, 2017; Miranda e Morais, 2019; Morais, 2013; citado por

Morais & Miranda, 2021).

Medeiros (2002), evidencia que:

“a criatividade não aparece ao acaso, apesar da espontaneidade ser uma das formas da sua expressão. A criatividade exige tempo, esforço, treino e uma grande margem para a singularidade que cada um é, de facto. Reconhecer isto e agir em conformidade é fundamental para despertar a criatividade em ambientes educativos.” (Medeiros, 2002, p.72)

Neste sentido, é importante e necessário criar ambientes educativos que favoreçam a emergência da singularidade de cada indivíduo e que promovam a criatividade como uma finalidade educativa. Isso implica não apenas integrar a criatividade na formação de professores (Medeiros, 2002), mas também em todo o contexto educacional, desde a estruturação das salas de aula até o desenvolvimento de atividades pedagógicas (Morais & Miranda, 2021). Ao criar um ambiente que estimule a expressão criativa e valorize as diferentes formas de pensar e criar, os educadores podem proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades e potenciais (Medeiros, 2002). Isso não apenas enriquece as interações humanas dentro da sala de aula, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios da vida de forma mais criativa e adaptável, trazendo benefícios tanto para o indivíduo quanto para a comunidade como um todo.

O espaço, tal como o ambiente, revela-se fundamental para a promoção da criatividade, oferecendo um substrato onde se manifestam relações, memórias e práticas sociais que fomentam processos criativos. De acordo com Augé (2005), o conceito de "lugar antropológico" descreve um espaço repleto de significado, integrando identidade, relação e história. Este tipo de espaço serve como um ponto de referência para os indivíduos e grupos que nele vivem, como ocorre no contexto de um lar ou de uma comunidade. O "lugar" permite uma interação profunda entre os indivíduos e o meio, possibilitando o desenvolvimento de laços que sustentam a identidade individual e coletiva. Em contraste, Augé (2005) introduz o conceito de "não-lugar", que representa espaços desprovidos de identidade ou memória, típicos da sobremodernidade. Estes incluem aeroportos, centros comerciais e autoestradas, onde as interações humanas são efémeras e desprovidas de vínculos significativos. Nos "não-

lugares", a ausência de relações duradouras e a descontextualização histórica conduzem a um cenário onde os indivíduos, como os turistas descritos por Augé (2005), se tornam observadores de si mesmos, experienciando uma forma de auto-espetacularização em que a conexão com o espaço e a identidade se dilui.

Certeau (citado por Augé, 2005), propõe uma compreensão dinâmica do "espaço" enquanto prática em constante transformação, moldada pelas trajetórias e percepções dos indivíduos. Este entendimento distingue o "espaço" do "lugar" por se tratar de uma experiência subjetiva que ocorre durante o movimento e a interação, como exemplificado pela percepção de um viajante que observa uma paisagem sem se vincular a ela de forma íntima. Nesta perspectiva, o espaço é vivido e reinterpretado continuamente, constituindo uma plataforma para a criatividade em que o movimento e a percepção individual possibilitam novas experiências e ideias.

Durkheim, Mauss e Halbwachs, aprofundam a análise da relação entre o espaço e as estruturas sociais. Durkheim (1912; citado por Silvano, 2010) argumenta que o espaço é uma categoria de entendimento social, uma construção coletiva que só pode ser compreendida através das relações que estabelece com a sociedade. Assim, o espaço reflete e reforça a organização social, influenciando diretamente a forma como os indivíduos interagem e criam. Mauss (citado por Silvano, 2010), colaborando com Durkheim, explora a morfologia social, que analisa a disposição dos grupos humanos no espaço e a relação deste com diversas dimensões da vida social, incluindo a economia e as práticas culturais.

Halbwachs (1950; citado por Silvano, 2010) aborda a importância do espaço na manutenção da memória coletiva, defendendo que o ambiente físico assegura a continuidade das lembranças partilhadas por um grupo. O espaço moldado pela sociedade não é apenas uma entidade material, mas uma construção social que interage com as memórias e as experiências coletivas. Portanto, a criatividade é impulsionada pela complexa interação entre espaço, memória e práticas sociais. O "lugar antropológico" e a memória coletiva, conforme argumentado por Augé (2005) e Halbwachs (1950; citado por Silvano, 2010), favorecem um ambiente onde a identidade e as relações profundas estimulam a produção criativa. Em oposição, os "não-lugares" de Augé (2005), representam contextos onde a efemeridade e a falta de vínculos comprometem a capacidade de gerar processos criativos significativos. Deste modo, o

espaço, enquanto construção social e representação de relações e memórias, é essencial para compreender as condições que promovem ou limitam a criatividade na contemporaneidade.

2.3.2. ABORDAGENS PARA PROMOVER A CRIATIVIDADE

O desenvolvimento da criatividade é um tema amplamente abordado, sendo consensual a ideia de que todos os indivíduos possuem potencial criativo, embora nem todos o concretizem devido à falta de oportunidades (Runco, 2007). Runco (2007), enfatiza que a criatividade pode ser desenvolvida através de prática constante e da utilização de técnicas e estratégias que promovam o seu estímulo. Para Bahia (2007, p. 2), a criatividade traduz-se na capacidade de "superar o que já existe e criar o novo", sendo essencial para a humanidade. Este potencial criativo, comparável a um músculo que necessita de ser exercitado, pode ser cultivado ao longo da vida (Gonçalves, 2011). No entanto, o processo criativo requer um equilíbrio entre treino estruturado e liberdade, uma vez que, conforme destacado por Medeiros (2002, p. 78), este implica "treino e prática", mas também "exercício" e "liberdade". O método deve ser entendido como um "caminho de descoberta orientada", mantendo-se flexível e aberto à novidade, alimentando a curiosidade.

Neste âmbito, Sternberg e Williams (1996), no livro "Como desenvolver a criatividade do aluno", sugerem estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento da criatividade nos estudantes. Defendem que os professores devem promover a reflexão crítica e a exploração de diferentes perspetivas, abordando problemas de várias formas para estimular soluções inovadoras. Entre as estratégias mencionadas, incluem-se: incentivar a livre expressão de ideias, combinando conceitos de modo criativo; proporcionar momentos para o pensamento criativo sem pressões; ensinar técnicas específicas para estimular a criatividade; avaliar tanto o processo como o produto criativo; e reconhecer e recompensar ideias originais. Adicionalmente, é essencial criar um ambiente de aceitação da incerteza e dos erros como oportunidades de aprendizagem, removendo barreiras à criatividade. Para tal, os alunos devem ser encorajados a gerir o seu próprio tempo e emoções, valorizando o processo criativo em si, e não apenas os resultados finais. É igualmente importante apresentar exemplos de pessoas criativas, estimular o trabalho colaborativo e promover a empatia e a

compreensão de diferentes perspectivas, num ambiente flexível e rico em recursos (Sternberg e Williams, 1996).

Outros autores complementam esta visão, sublinhando características específicas de um ambiente criativo em contexto escolar. Alencar (citado em Fleith, 2007, e Gonçalves, 2011), no livro “Como desenvolver o potencial criador”, aponta que é fundamental motivar os alunos a explorar áreas de interesse pessoal, acolher a espontaneidade e o humor, estimular a análise crítica de factos e conceitos, criar espaços para a exposição de trabalhos criativos e reconhecer as contribuições individuais. Cramond (2008) enfatiza ainda a importância de motivar os alunos a considerar abordagens alternativas na resolução de problemas, despertar as suas paixões e interesses, demonstrar a fluidez do conhecimento, incentivar a avaliação pessoal das produções criativas e fomentar a persistência e a flexibilidade. A disposição para assumir riscos e a experimentação constituem também elementos essenciais no fortalecimento da criatividade, permitindo aos alunos ultrapassar fragilidades e consolidar a sua confiança (Cramond, 2008).

Para Gonçalves (2011), o professor desempenha um papel central na promoção da criatividade, ao passo que as escolas devem priorizar a formação de capacidades de imaginação e inovação. Lourenço (2018), corrobora esta perspectiva, sublinhando que as instituições educativas, ao proporcionar oportunidades para a aquisição de competências e conhecimentos, podem criar ambientes diversificados e estimulantes. Segundo Condessa (2006), um ambiente propício à criatividade deve oferecer oportunidades amplas para experimentação, adaptação e exploração do corpo num espaço físico estruturado e rico em materiais, promovendo a autonomia dos alunos e a aprendizagem ativa, baseada na realização pessoal.

A colaboração surge também como uma metodologia essencial para fomentar práticas pedagógicas criativas (Torres & Irala, 2014). Torres e Irala (2014) destacam que a aprendizagem ativa, suportada por interações sociais significativas, promove o pensamento crítico e a resolução criativa de problemas. A colaboração, mais do que a soma de esforços individuais, constitui-se como um processo que combina ideias e perspectivas, possibilitando soluções mais complexas e inovadoras. Estes autores referem que tais práticas desenvolvem competências cognitivas e sociais, estimulam a autorregulação e envolvem ativamente os alunos no processo de aprendizagem.

Fundamentadas nas teorias construtivistas de Piaget e no sociointeracionismo de Vygotsky, estas abordagens evidenciam o papel central da interação social no desenvolvimento cognitivo. Assim, o professor assume o papel de facilitador, criando condições para que os alunos explorem diferentes perspectivas e trabalhem colaborativamente, fomentando a criatividade e o pensamento crítico (Torres & Irala, 2014).

2.3.3. DIRETRIZES CRIATIVAS NO AMBIENTE DE SALA DE AULA

A educação tradicional é frequentemente caracterizada por um modelo uniforme, em que o professor desempenha o papel principal na transmissão de conhecimentos, enquanto a interação com os alunos é limitada e centrada em respostas dirigidas à turma. Este modelo reflete-se nos espaços físicos das salas de aula tradicionais, concebidos para garantir visibilidade do quadro por todos os alunos, mas que desconsideram outras possibilidades pedagógicas. Em contraste, os espaços de aprendizagem inovadores destacam-se por promoverem valores pedagógicos dinâmicos e adaptáveis, com ênfase em práticas ativas (Novigado project, 2021).

A abordagem Reggio Emilia oferece uma perspectiva transformadora sobre o papel do ambiente no processo educativo. Nesta abordagem, o ambiente é designado como o “terceiro professor”, destacando-se como um elemento essencial para estimular a criatividade e a construção conjunta de conhecimento. Este conceito sublinha a necessidade de ambientes flexíveis, que se adaptem aos interesses e necessidades das crianças e professores, promovendo a exploração, o diálogo e a aprendizagem significativa (Cagliari et al., 2016, citado por Novigado project, 2021).

Para além do ambiente físico, os materiais desempenham um papel igualmente essencial nesse processo. No contexto das pedagogias inspiradas por Reggio Emilia, os materiais são entendidos como “linguagens” que as crianças utilizam para expressar ideias, comunicar e criar. A interação com esses materiais permite-lhes construir significados de forma inovadora e inesperada. Assim, o ateliê escolar transforma-se num espaço de pesquisa colaborativa, onde crianças e professores cocriam aprendizagens e experimentam novas possibilidades (Gandini et al., 2012). De forma complementar, as diretrizes do Projeto Novigado (2021) enfatizam a importância da criação de espaços de aprendizagem que incentivem a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico,

sendo fundamentais para o desenvolvimento de competências do século XXI. Estes espaços devem integrar pedagogias inovadoras, design flexível e tecnologia, proporcionando experiências educativas dinâmicas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos (Novigado project, 2021).

Um exemplo concreto da aplicação destas ideias é encontrado no ateliê da St. Michael School, onde a colaboração entre professores e especialistas resultou na criação de um ambiente rico e interativo. Este ateliê, concebido como um sistema em constante evolução, reflete os princípios da abordagem Reggio Emilia, promovendo interações significativas entre materiais, crianças e professores, bem como estimulando a criatividade em todos os envolvidos (Gandini et al., 2012). Assim, ao considerar a sala de aula como um ambiente criativo exige a implementação de práticas pedagógicas que promovam a flexibilidade, a autonomia e a motivação dos alunos (Morais & Miranda, 2021). Além disso, a criação de um ambiente seguro, no qual o erro é encarado como parte do processo de aprendizagem, favorece a participação ativa e a motivação dos alunos, contribuindo para a consolidação das competências necessárias à adaptação a contextos em constante transformação (Cropley, 2015; Kampilis & Berki, 2014; Sierra et al., 2015; citado por Moraes & Miranda, 2021). Desta forma, o quotidiano escolar torna-se um catalisador do desenvolvimento criativo, preparando os alunos para enfrentar os desafios contemporâneos.

2.4. MAPEAMENTO SOBRE CRIATIVIDADE

2.4.1. NOTA INTRODUTÓRIA

O presente mapeamento acerca da criatividade pretende clarificar e contribuir para a sua definição, tendo em conta as perspetivas de vários autores e os documentos orientadores das disciplinas de EV e ET. Nos tópicos iniciais deste projeto de investigação abordou-se o conceito de criatividade, contudo, o objetivo desta secção é delimitar pontos específicos que viabilizem, posteriormente, a constituição de uma grelha de avaliação fundamentada com autores e com os documentos orientadores das disciplinas, destinada a aferir se os trabalhos realizados pelos alunos durante a implementação manifestam criatividade. Assim, pretende-se estabelecer critérios sólidos e direcionados à implementação, que sirvam de suporte à avaliação e ao

desenvolvimento do presente projeto.

2.4.2. AUTORES

De acordo com Alencar (2002), a criatividade é entendida como um potencial que pode ser desenvolvido no contexto escolar através da implementação de práticas pedagógicas específicas. O autor sustenta que o professor, enquanto facilitador do desenvolvimento criativo, deve recorrer a atividades que permitam aos alunos exercitar o seu pensamento criativo, promovendo assim a aplicação prática dos conhecimentos e a formulação de soluções originais. Nesse sentido, Torrance (1992) defende que é imprescindível que o professor promova nos alunos o envolvimento, a motivação, a determinação, a autoconfiança, a curiosidade, a persistência e a coragem para explorar situações novas e enfrentar o desconhecido. Alencar (2002), por sua vez, corrobora esta perspectiva, sublinhando a importância de apoiar os alunos na superação de bloqueios emocionais, tais como o medo de errar, o receio de ser criticado e os sentimentos de inferioridade e insegurança, uma vez que estes fatores podem inibir a expressão do seu potencial criativo. Para além disso, o autor destaca a necessidade de instrumentar os alunos no uso de técnicas de produção de ideias e na resolução criativa de problemas, o que favorece o desenvolvimento de estratégias eficazes para lidar com desafios (Alencar, 2002).

Segundo Csikszentmihalyi (1996), a criatividade não ocorre exclusivamente dentro do indivíduo, mas resulta da interação dos seus pensamentos com o ambiente, especialmente no contexto escolar, onde a expressão de ideias e a autonomia do aluno são elementos fundamentais, um artigo mais recente publicado por Fleith & Alencar (2006), vai de encontro a esta ideia. Neste sentido, os autores defendem que um clima de sala de aula que propicie a escolha, os interesses do aluno e a aceitação de múltiplas ideias é crucial para a manifestação do potencial criativo dos alunos (Fleith & Alencar, 2006).

Miranda e Morais (2019) enfatizam que, para além das características de personalidade, como autonomia, autoconfiança, abertura à experiência e persistência, a motivação intrínseca é um componente indispensável na expressão da criatividade. Por sua vez, Lambert (2017) apresenta a criatividade como uma competência essencial na era contemporânea, onde a capacidade de gerar soluções inovadoras e de adaptar-

se a mudanças constantes é valorizada. O autor recorda, por exemplo, a crítica de Torrance (1970) acerca da tendência dos alunos a procurarem a resposta “correta” e, assim, a importância de promover uma cultura que encoraje a divergência e a pluralidade de ideias (Torrance, 1970; citado por Lambert, 2017).

2.4.3. DOCUMENTOS ORIENTADORES DAS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

A escola e os docentes têm de estar preparados para os desafios que os alunos encontram e encontrarão no séc. XXI (European Commission, 2015; Ministério da Educação, 2017; Morais & Miranda, 2021). Neste contexto, o professor surge compreensivelmente com um papel essencial enquanto modelo de atitudes e de comportamentos, nomeadamente a nível criativo (Cremin, 2009; Glaveanu, 2018; Miranda e Morais, 2019; Omdal e Graefe, 2017; Morais & Miranda, 2021). Os documentos orientadores, que estruturam as aprendizagens nas diferentes disciplinas, podem constituir uma ajuda relevante nesta vertente.

Conforme o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), a criatividade está intrinsecamente ligada à sensibilidade estética e artística, bem como ao pensamento crítico e criativo, aspetos fundamentais para a aprendizagem nestas disciplinas (Ministério da Educação, 2017). No âmbito da sensibilidade estética e artística, os alunos são incentivados a desenvolver a expressividade pessoal e social, explorando diferentes formas de experimentação e interpretação das realidades culturais. Esta abordagem permite-lhes reconhecer e valorizar manifestações artísticas diversas, ao mesmo tempo que desenvolvem um sentido crítico e estético perante as criações visuais e tecnológicas (Ministério da Educação, 2017). Por outro lado, o pensamento crítico e criativo é promovido através da geração e aplicação de novas ideias, incentivando os alunos a abordarem situações de múltiplas perspetivas e a encontrarem soluções inovadoras. Este processo envolve a experimentação e a assunção de riscos, fatores determinantes para o desenvolvimento da criatividade e da inovação. Assim, nas disciplinas de EV e ET, a criatividade não se limita à reprodução de formas artísticas ou tecnológicas, mas envolve a capacidade de construir conhecimento e encontrar respostas originais para desafios propostos (Ministério da Educação, 2017).

De acordo com o documento do Ministério da Educação (2018a), em articulação com as áreas de competências do perfil dos alunos (acpa), o pensamento crítico e pensamento criativo assumem um papel essencial na aprendizagem da disciplina, estando associada ao desenvolvimento da percepção, da imaginação e da expressão visual. O documento evidencia ainda a importância da reflexão crítica sobre a realidade visual e da mobilização de conhecimentos e competências que contribuam para a comunicação e construção de significados através da linguagem visual (Ministério da Educação, 2018a).

Relativamente à disciplina de Educação Tecnológica, em articulação com as áreas de competências do perfil dos alunos (acpa), o respetivo documento orientador (Ministério da Educação, 2018b) destaca a Pensamento crítico e pensamento criativo como uma das competências fundamentais, promovida através da ação prática e da realização de projetos. A experimentação com materiais e a aplicação de diferentes técnicas e processos são referidas como estratégias que favorecem a criação de soluções originais para a resolução de problemas, estimulando simultaneamente a autonomia e a iniciativa dos alunos (Ministério da Educação, 2018b).

3. METODOLOGIA

3.1. TIPO DE INVESTIGAÇÃO

A presente investigação tem como objetivo compreender de que forma um ambiente de laboratório criativo, enquanto espaço de experimentação, pode influenciar os processos criativos dos alunos no contexto das aulas de EV e ET no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Procura-se, igualmente, refletir sobre o potencial destas disciplinas enquanto espaços de cocriação e colaboração entre os alunos, promovendo o desenvolvimento da criatividade. Além disso, pretende-se analisar a perceção dos alunos sobre o ambiente de aprendizagem, explorando a forma como interpretam as aulas de EV e ET enquanto laboratórios de exploração criativa e o impacto dessas experiências no seu desenvolvimento criativo.

Dada a complexidade do fenómeno em análise, optou-se pela metodologia de estudo exploratório qualitativo, amplamente reconhecida por permitir uma análise de fenómenos ainda pouco compreendidos (Sitta et al., 2010; Garces, 2010; citado por Santos et al., 2020). Segundo Piovesan e Temporini (1994), este tipo de estudo destaca-se por recolher informações genuínas e representativas, minimizando interferências de perceções ou predisposições do investigador. Esta abordagem é particularmente adequada para explorar fenómenos educativos complexos, como o desenvolvimento da criatividade, proporcionando uma análise contextualizada das dinâmicas em sala de aula e das interações pedagógicas.

Como defendem Selltiz, et al. (1965), o estudo exploratório qualitativo é ideal para investigações iniciais que visem familiarizar-se com um fenómeno, identificando variáveis e questões fundamentais que poderão orientar pesquisas futuras mais detalhadas. Além disso, a abordagem qualitativa permite o recurso a métodos diversificados de recolha de dados, como entrevistas, observação participante e análise documental, promovendo uma triangulação de dados que reforça a validade e a fiabilidade dos resultados (Lösch et al., 2023). Esta metodologia é fundamental para atingir os objetivos delineados, ao assegurar uma análise rica e abrangente das perspetivas de professores e alunos, e ao oferecer uma compreensão mais detalhada e contextualizada dos participantes sobre o processo educativo, que vai além de simples mensurações quantitativas (Selltiz, et al., 1965).

Outro elemento que justifica a escolha desta metodologia prende-se com a sua flexibilidade, que possibilita adaptar as estratégias de investigação às especificidades do contexto educativo. Como destaca Duarte (1988), o valor do estudo qualitativo reside na profundidade das interpretações e na relevância de novas teorias, mais do que na quantificação estatística. Esta perspetiva é central para a presente investigação, que procura compreender como os alunos percebem o ambiente de aprendizagem e de que forma a experimentação e a cocriação nas aulas de EV e ET influenciam os seus processos criativos.

Portanto, o estudo exploratório qualitativo revela-se particularmente adequado para este projeto, alinhando-se diretamente com os seus objetivos, ao possibilitar uma análise detalhada, crítica e contextualizada das práticas educativas. O estudo oferece contributos significativos para a compreensão do papel das disciplinas de EV e ET no desenvolvimento da criatividade dos alunos, valorizando estas áreas como espaços privilegiados para a experimentação, a cocriação e a colaboração no processo de aprendizagem.

3.2. PARTICIPANTES

No contexto de metodologias de investigação, os participantes de um estudo constituem a amostra, entendida como um subconjunto representativo da população alvo de análise. A robustez de uma investigação depende diretamente da representatividade dessa amostra, uma vez que esta permite que os resultados obtidos sejam generalizáveis à totalidade da população em questão. Assim, torna-se essencial a escolha criteriosa da técnica de amostragem, sendo uma seleção aleatória frequentemente recomendada para garantir a validade e a fiabilidade dos resultados (Hill & Hill, 2007; Maroco, 2013; citado por Costa et al., 2021).

No que respeita aos participantes da presente investigação, estes correspondem a uma turma do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, integrada na Escola Básica do Viso, no ano letivo de 2024/2025. A turma era composta por 29 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, apresentando uma distribuição relativamente equilibrada em termos de género. Relativamente à origem nacional, a maioria dos alunos possuía nacionalidade portuguesa, verificando-se igualmente a presença de alunos provenientes de diferentes países, nomeadamente Brasil, Ucrânia, Venezuela,

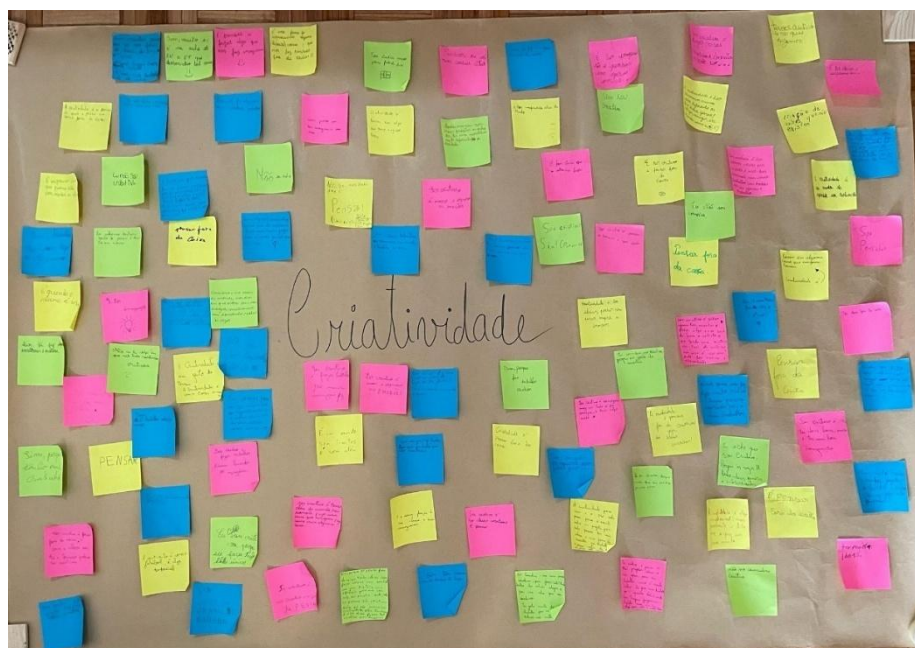
Reino Unido e Angola, refletindo uma diversidade cultural e linguística significativa. No que concerne ao contexto socioeconómico, nove alunos beneficiavam de Apoio Social Escolar, distribuídos pelos escalões A, B e C, evidenciando a existência de realidades socioeconómicas distintas no seio da turma. Para além disso, alguns alunos encontravam-se abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, o que exigiu a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas e ajustadas às necessidades educativas específicas.

A seleção desta turma como grupo de participantes revelou-se pertinente para os objetivos do estudo, uma vez que permitiu analisar as perceções dos alunos relativamente ao ambiente de aprendizagem enquanto laboratório de exploração criativa, num contexto real, diversificado e inclusivo. A participação dos alunos possibilitou a recolha de dados autênticos sobre as suas experiências, práticas e formas de envolvimento nas atividades propostas nas disciplinas EV e ET. Do ponto de vista metodológico, a recolha de dados baseou-se em técnicas qualitativas, nomeadamente a observação participante e a aplicação de questionários, com o objetivo de obter informação detalhada e contextualizada sobre as práticas educativas desenvolvidas. Esta abordagem permitiu uma análise crítica e reflexiva do impacto das metodologias adotadas, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das potencialidades pedagógicas das disciplinas de EV e ET na promoção da criatividade e do desenvolvimento integral dos alunos.

3.3. MAPA MENTAL SOBRE A CRIATIVIDADE

O mapa representado na Figura 1 foi concebido no âmbito de uma atividade realizada em contexto de sala de aula, envolvendo os alunos que participaram na implementação do projeto de investigação. Esta etapa inicial teve como principal objetivo a realização de uma pré-implementação, permitindo uma primeira exploração das conceções dos alunos sobre a criatividade. Através deste mapeamento, pretendeu-se resgatar as suas vozes, proporcionando-lhes a oportunidade de expressar as suas perceções, ideias e compreensões sobre o conceito de criatividade e sobre as características de um indivíduo criativo.

Figura 16
Mapa Mental sobre a Criatividade



Este momento inicial assume um papel fundamental na investigação, pois possibilita não apenas identificar as concepções prévias dos alunos sobre o tema, mas também estabelecer um ponto de partida para uma análise mais aprofundada no decorrer do estudo. Através da implementação do projeto, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre as suas próprias capacidades criativas e de desenvolver um entendimento mais estruturado sobre a criatividade. Num segundo momento, após a conclusão da implementação, os alunos foram convidados a contribuir para a reformulação e ampliação do mapa, permitindo uma comparação entre as suas percepções iniciais e as aprendizagens adquiridas ao longo do processo.

Para a construção deste mapa mental, foram formuladas quatro questões-chave: “O que é a criatividade?”, “O que é ser criativo?”, “Eu considero-me criativo?” e “Eu já fiz alguma coisa criativa? O quê?”. Cada aluno foi convidado a refletir individualmente sobre estas questões e a registar as suas respostas em notas adesivas (post-its) de diferentes cores, cada uma correspondente a uma questão específica. Posteriormente, essas notas foram organizadas e afixadas num grande painel de papel kraft, permitindo a construção visual do mapa mental. Este processo colaborativo não só favoreceu a troca de perspetivas entre os alunos, como também possibilitou a identificação de padrões de pensamento e concepções comuns sobre a criatividade.

3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

No âmbito desta investigação exploratória qualitativa sobre a promoção da criatividade nas aulas de EV e ET no 2.º Ciclo do Ensino Básico, a seleção criteriosa de instrumentos de recolha de dados é fundamental. Neste sentido, e de modo a responder aos objetivos do presente estudo, foram selecionados instrumentos de recolha de dados que permitem captar, de forma abrangente e profunda, as dinâmicas pedagógicas e as perceções dos alunos sobre o desenvolvimento da criatividade nas aulas de EV e ET. A escolha dos instrumentos foi fundamentada na sua adequação aos objetivos do estudo, conforme preconizado por Amado (2014), que destaca a importância de selecionar técnicas que permitam compreender os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências.

A grelha de observação participante (Anexo I) constituiu um dos principais instrumentos de recolha de dados, permitindo o registo sistemático e estruturado do envolvimento dos alunos nas atividades propostas, das interações estabelecidas entre pares e da forma como exploraram materiais, técnicas e processos criativos. Este instrumento possibilitou ainda a análise da autonomia, da iniciativa e da capacidade de resolução de problemas demonstradas pelos alunos ao longo das atividades. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a observação em contextos naturais é um método privilegiado para compreender comportamentos e dinâmicas educativas, contribuindo para uma leitura aprofundada das práticas pedagógicas. Assim, a utilização desta grelha articula-se diretamente com os objetivos de perceber de que forma um ambiente de laboratório criativo, enquanto espaço de experimentação, pode influenciar os processos criativos dos alunos; refletir sobre o potencial das aulas de EV e ET como espaços de cocriação e colaboração entre alunos para o desenvolvimento da criatividade e analisar a perceção dos alunos sobre a aula de EV e ET sobre o ambiente de aprendizagem como laboratório de exploração criativa.

Os questionários aplicados aos alunos (Anexo II) constituíram outro instrumento central da investigação, tendo sido concebidos com o objetivo de recolher a perceção dos alunos relativamente às metodologias de trabalho adotadas e ao ambiente de aprendizagem vivenciado nas aulas de EV e ET. Este instrumento, maioritariamente constituído por questões fechadas, com algumas questões de resposta aberta, foi elaborado especificamente para o presente estudo, tendo em conta os objetivos. De

acordo com Amado (2014), os questionários permitem recolher dados sistemáticos sobre as representações e significados atribuídos pelos participantes, sendo particularmente adequados para captar a perspetiva dos alunos. Taylor et al. (2016) reforçam a importância de uma formulação cuidada das questões, de modo a garantir respostas claras, autênticas e relevantes. Assim, este instrumento está diretamente relacionado com os objetivos de analisar a perceção dos alunos sobre a aula de EV e ET sobre o ambiente de aprendizagem como laboratório de exploração criativa; perceber de que forma um ambiente de laboratório criativo, enquanto espaço de experimentação, pode influenciar os processos criativos dos alunos e refletir sobre o potencial das aulas de EV e ET como espaços de cocriação e colaboração entre alunos para o desenvolvimento da criatividade.

Para além destes instrumentos, foram igualmente analisados os trabalhos realizados pelos alunos ao longo da implementação das atividades, tendo sido construída uma grelha de avaliação da criatividade (Anexo III), que constituiu o terceiro instrumento de recolha de dados. Esta grelha foi construída especificamente para o presente estudo, permitindo analisar de forma sistemática o processo criativo e o trabalho final dos alunos. Foram registadas evidências observáveis no processo e no produto final, bem como a respetiva frequência, possibilitando identificar tendências no desenvolvimento da criatividade dos alunos. Este instrumento encontra-se diretamente alinhado com o objetivo de perceber de que forma um ambiente de laboratório criativo, enquanto espaço de experimentação, pode influenciar os processos criativos dos alunos

A triangulação dos dados recolhidos por meio destes instrumentos permitiu uma análise mais consistente e rigorosa, contribuindo para uma visão holística das dinâmicas educativas em estudo. A articulação entre estes diferentes instrumentos revelou-se essencial para alcançar os objetivos propostos, possibilitando uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas e do desenvolvimento da criatividade no contexto investigado (Amado, 2014).

3.5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O procedimento de recolha de dados desta investigação foi delineado com o propósito de garantir a obtenção de informações detalhadas e relevantes para responder aos objetivos do estudo. Para tal, a implementação ocorreu no contexto de

sala de aula, envolvendo alunos do 6.º ano do Ensino Básico nas disciplinas de EV e ET.

Inicialmente, foi solicitado o consentimento da Direção da Escola e dos Encarregados de Educação, de forma a garantir a transparência do estudo e o envolvimento informado de todas as partes interessadas. Este processo permitiu assegurar a legitimidade da investigação e a participação voluntária dos alunos.

A recolha de dados foi estruturada em duas fases distintas, permitindo uma análise aprofundada da experimentação e do desenvolvimento criativo dos alunos. A primeira fase consistiu na realização de um Workshop de Exploração Criativa em Estações, no qual os alunos foram distribuídos por quatro estações temáticas. Cada estação proporcionou o contacto com diferentes técnicas e materiais, incentivando a experimentação e a resolução criativa de desafios. Durante esta etapa, foi possível observar a forma como os alunos exploraram os materiais, interagiram com os colegas e responderam às propostas criativas apresentadas. A segunda fase correspondeu à Integração e Criação Individual, em que os alunos foram desafiados a aplicar os conhecimentos e técnicas adquiridos na fase anterior na criação de um trabalho final. Este momento permitiu analisar a autonomia dos alunos na concretização das suas produções, bem como a influência da colaboração entre pares no processo criativo.

A recolha de dados foi realizada através de observação participante, utilizando uma grelha estruturada para registo detalhado das interações dos alunos, do seu nível de envolvimento nas atividades e da forma como exploraram os materiais e técnicas disponíveis. Foram observadas dimensões como a exploração de materiais e técnicas, a autonomia e iniciativa, a colaboração entre pares, a motivação e o envolvimento nas atividades. A utilização desta grelha permitiu analisar se o ambiente de laboratório criativo incentivou a experimentação, a tomada de decisões criativas e a superação de desafios, bem como perceber de que forma essa dinâmica influenciou os processos criativos dos alunos. Adicionalmente, foram aplicados questionários no final da implementação, de modo a recolher as perceções dos alunos relativamente à experiência, à relevância das atividades desenvolvidas e ao impacto do ambiente de aprendizagem no desenvolvimento da sua criatividade. Os questionários incluíram questões sobre a motivação e envolvimento dos alunos, a perceção das diferenças entre este modelo de aula e o tradicional, a influência do ambiente e da organização do espaço na criatividade, bem como a avaliação das atividades realizadas. Através das respostas

obtidas, foi possível compreender de que forma os alunos perceberam a experiência e avaliar a eficácia das estratégias implementadas no desenvolvimento da sua criatividade e participação ativa no processo de aprendizagem.

A análise dos dados obtidos possibilitou compreender de que forma um ambiente de laboratório criativo influencia os processos criativos dos alunos, bem como o potencial das aulas de EV e ET enquanto espaços de cocriação e colaboração. Além disso, permitiu examinar a percepção dos alunos sobre estas disciplinas enquanto ambientes de exploração criativa, analisando o impacto na sua motivação, no seu envolvimento e na valorização da experimentação no seu percurso de aprendizagem. Assim, esta investigação contribui para a valorização das práticas pedagógicas que estimulam a criatividade e a exploração artística no contexto escolar.

3.6. TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados na presente investigação será conduzida de forma qualitativa. A seleção de instrumentos e técnicas foi fundamentada nos objetivos do estudo, centrado na compreensão do impacto das práticas pedagógicas EV e ET no desenvolvimento da criatividade dos alunos.

Inicialmente, os registos obtidos através das grelhas de observação serão analisados com base na técnica de análise de conteúdo, conforme descrito por Bardin (1977), este método, que privilegia a categorização, permite identificar padrões e relações subjacentes aos comportamentos e estratégias pedagógicas, conferindo sistematicidade à análise. Adicionalmente, os questionários aplicados aos alunos serão analisados qualitativamente. Neste contexto, também inspirado em Bardin (1977), proceder-se-á à categorização das respostas para identificar as percepções dos alunos sobre o ambiente de aprendizagem e as metodologias mais eficazes para estimular a criatividade. A análise temática será utilizada para compreender como os alunos experienciam as aulas como laboratórios de exploração criativa.

Por fim, será realizada a triangulação dos dados provenientes das diferentes fontes (grelhas de observação, questionários e grelha de avaliação da criatividade), promovendo uma integração das múltiplas perspetivas recolhidas. De acordo com Fonseca (2012), este procedimento é essencial na investigação qualitativa, pois reforça a validade e a fiabilidade dos resultados, ao mesmo tempo que oferece uma visão

abrangente e contextualizada. Assim, a metodologia adotada assegura uma análise abrangente e rigorosa, alinhada com os objetivos do estudo, que pretende compreender como as práticas pedagógicas em EV e ET podem fomentar a criatividade dos alunos e valorizar o ambiente de aprendizagem como um espaço de inovação, cocriação e colaboração.

3.7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

3.7.1. GRELHA DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A tabela apresentada de seguida refere-se à categorização e análise dos dados obtidos através da grelha de observação participante, utilizada durante a fase de implementação do presente projeto de investigação. Esta análise visa extrair informação relevante com o propósito de responder aos seguintes objetivos de investigação: *perceber de que forma um ambiente de laboratório criativo, enquanto espaço de experimentação, pode influenciar os processos criativos dos alunos; refletir sobre o potencial das aulas de EV e ET como espaços de cocriação e colaboração entre alunos para o desenvolvimento da criatividade e analisar a perceção dos alunos sobre a aula de EV e ET sobre o ambiente de aprendizagem como laboratório de exploração criativa.* Assim, apresenta-se seguidamente a tabela de categorização dos dados observados.

Tabela 1
Categorização dos dados da Observação Participante

Categorização dos dados da Observação Participante					
Categoria	subcategorias	Indicadores	1.º Aula	2.º Aula	Frequência
Tópico de Análise 1: O laboratório criativo nos processos criativos dos alunos					
1. Exploração e Experimentação Criativa	1.1. Exploração de materiais e técnicas	“Exploraram materiais e técnicas diversificadas nas diferentes estações” “Combinaram diferentes técnicas exploradas no primeiro dia” “Combinaram diferentes técnicas exploradas no primeiro dia”	Sempre	Sempre	Sempre: 2

	1.2. Resolução de problemas	<p>“Testaram diferentes formas de resolver as atividades propostas”</p> <p>“Testaram materiais e abordagens de forma espontânea e inovadora”</p>	Sempre	Sempre	Sempre: 2
2. Resolução Proativa e Criativa de Problemas	2.1. Autonomia Criativa na Tomada de Decisões	<p>“Iniciaram atividades sem depender constantemente de instruções”</p> <p>“Mostraram curiosidade e vontade de experimentar novas ideias”</p> <p>“Tomaram decisões autônomas na construção do seu trabalho”</p>	Sempre	Sempre	Sempre:2
	2.2. Superação de problemas	<p>“Demonstraram flexibilidade e persistência na resolução de problemas criativos”</p>	-----	Sempre	Sempre: 1
Tópico de Análise 2: espaços de cocriação e colaboração					
3. Colaboração e Interação	3.1. Trabalho colaborativo	<p>“Discutiram sobre sugestões e ideias, entre colegas, para a realização do trabalho”</p> <p>“Demonstraram capacidade de ouvir e integrar as sugestões dos colegas”</p> <p>“Colaboraram espontaneamente, ajudando-se mutuamente”</p>	Algumas vezes	Sempre	Algumas vezes: 2
	3.2. Interação e Troca de Ideias	<p>“Discutiram sobre sugestões e ideias, entre colegas, para a realização do trabalho”</p> <p>“Demonstraram interesse pelas criações dos colegas”</p>	Algumas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes: 2
Tópico de Análise 3: Percepção dos alunos					

4. Envolvimento criativo e reflexão	4.1. Motivação e Envolvimento	“Demonstra interesse e entusiasmo nas atividades das estações” “Estavam motivados e envolvidos durante o processo criativo” “Demonstraram entusiasmo e envolvimento ao longo do processo de realização da atividade” “Manifestaram satisfação com o resultado final do trabalho”	Sempre	Sempre	Sempre: 2
	4.2. Reflexão sobre a Criatividade	“Reconheceram a importância do processo criativo na sua aprendizagem” “Expressaram vontade de continuar a explorar novas técnicas e ideias”	Sempre	Sempre	Sempre: 2

A análise dos dados recolhidos revela um envolvimento consistente e positivo dos alunos nas diversas dimensões observadas. No que respeita ao *Tópico de Análise 1 - O laboratório criativo nos processos criativos dos alunos*, verificou-se uma frequência constante, registada como "Sempre", nos comportamentos associados à subcategoria *exploração e experimentação criativa*. Os alunos demonstraram uma elevada propensão para explorar materiais e técnicas diversificadas, bem como para testar diferentes formas de resolver os desafios propostos, o que evidencia uma abordagem aberta e curiosa face à experimentação. De igual modo, a subcategoria *resolução proativa e criativa de problemas* foi marcada por uma frequência elevada. Os alunos revelaram autonomia nas suas decisões criativas, demonstrando iniciativa e capacidade de resolver problemas com persistência e flexibilidade. Este dado corrobora a eficácia do ambiente de laboratório criativo na promoção da autonomia e da confiança dos alunos para tomarem decisões criativas de forma independente quando lhes é dada essa liberdade e essa responsabilidade.

No âmbito do *Tópico de Análise 2 - Espaços de cocriação e colaboração*, foi possível observar indicadores positivos embora com uma frequência ligeiramente

inferior. As subcategorias *trabalho colaborativo e interação e troca de ideias* foram classificadas com a frequência "Algumas vezes", o que indica que, embora os alunos tenham colaborado entre si e compartilhado ideias, essa colaboração foi pontual e não sistemática. Esta informação sugere que, embora existam momentos de interação espontânea e produtiva, poderá ser benéfico implementar estratégias pedagógicas mais estruturadas para fomentar um trabalho colaborativo mais constante e intencional.

Por fim, no que se refere ao *Tópico de Análise 3 - Percepção dos alunos*, os dados revelam um elevado grau de *motivação e envolvimento*, bem como uma atitude reflexiva relativamente ao processo criativo. Ambas as subcategorias deste tópico registaram a frequência "Sempre", o que reflete um forte envolvimento emocional e cognitivo dos alunos com as atividades propostas. Os alunos manifestaram entusiasmo, interesse e satisfação com os resultados obtidos, além de demonstrarem consciência sobre a relevância do processo criativo para a sua aprendizagem.

De um modo geral, os dados analisados evidenciam o impacto positivo da implementação de um laboratório criativo no desenvolvimento de competências relacionadas com a criatividade, a autonomia e a reflexão dos alunos. Ainda que se identifiquem oportunidades de reforço ao nível da colaboração entre pares, os resultados sugerem que o ambiente de aprendizagem promoveu uma experiência educativa rica, motivadora e significativa.

3.7.2. ANÁLISE DOS TRABALHOS

Procede-se, de seguida, à análise da tabela que incide sobre a criatividade evidenciada nos trabalhos desenvolvidos pelos alunos no decorrer da implementação do projeto de investigação. Esta análise foi realizada com base em 27 trabalhos realizados pelos alunos, permitindo uma apreciação detalhada das manifestações de criatividade no âmbito do projeto. A elaboração da tabela assentou numa fundamentação teórica sólida, sustentada por diversos autores e documentos que exploram o conceito de criatividade e as suas manifestações em contexto educativo. Com base nessa revisão teórica e tendo em consideração as características específicas do projeto em questão, foi construída uma grelha de análise adaptada à realidade da implementação, concebida de forma a responder aos objetivos da presente investigação, nomeadamente: *perceber de que forma um ambiente de laboratório*

criativo, enquanto espaço de experimentação, pode influenciar os processos criativos dos alunos. Apresenta-se, assim, a tabela que servirá de base à análise subsequente.

Tabela 2
Análise Do Processo Criativos E Do Trabalho Final

Análise Do Processo Criativos E Do Trabalho Final		
Critério	Evidencias	Frequência
<p>Originalidade e variedade de ideias (ideias próprias, soluções novas, não repetição de modelos)</p>	<p>É imprescindível promover uma cultura que encoraje a divergência e a pluralidade de ideias (Torrance, 1970, citado por Lambert, 2017).</p>	<p>20 (74 %)</p>
<p>Exploração criativa de materiais e técnicas (uso pessoal e expressivo de materiais e técnicas já explorados)</p>	<p>“Importa proporcionar ao aluno uma variedade de atividades e experiências, com uma diversidade de materiais e técnicas do mundo vivido por eles” (Ministério da Educação, 2018b, p.2);</p> <p>“Produzir artefactos, objetos e sistemas técnicos, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa.” (Ministério da Educação, 2018b, p.8).</p>	<p>17 (62%)</p>
<p>Experimentação e risco (Tentativas de fazer algo diferente, sair do esperado ou do seguro)</p>	<p>Torrance (1992) defende que é imprescindível que o professor promova nos alunos o envolvimento, a motivação, a determinação, a autoconfiança, a curiosidade, a persistência e a</p>	<p>14 (51%)</p>

	<p>coragem para explorar situações novas e enfrentar o desconhecido.</p>	
<p>Expressividade e significado pessoal (trabalho reflete algo do aluno – ideias, sentimentos ou referências pessoais/culturais)</p>	<p>um clima de sala de aula que propicie a escolha, os interesses do aluno e a aceitação de múltiplas ideias é crucial para a manifestação do potencial criativo dos alunos (Fleith & Alencar, 2006).</p> <p>No âmbito da sensibilidade estética e artística, os alunos são incentivados a desenvolver a expressividade pessoal e social, explorando diferentes formas de experimentação e interpretação das realidades culturais.” (Ministério da Educação, 2017)</p>	<p>10 (37%)</p>
<p>Autonomia e iniciativa (organização própria do trabalho, escolhas feitas pelo aluno)</p>	<p>Miranda e Morais (2019) enfatizam que, para além das características de personalidade, como autonomia, autoconfiança, abertura à experiência e persistência, a motivação intrínseca é um componente indispensável na expressão da criatividade.</p> <p>“Adquirir conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança, mantendo</p>	<p>19 (70%)</p>

	relações diversas e positivas com os outros em contextos de colaboração e interajuda.” (Ministério da Educação, 2018b, p. 5).	
--	---	--

Através da análise das evidências presentes nos trabalhos, cada critério foi quantificado, permitindo aferir não só a presença de determinadas dimensões da criatividade, mas também o grau de expressão de cada uma delas no conjunto dos trabalhos analisados.

O critério com maior incidência foi a *originalidade e variedade de ideias*, com 20 ocorrências, correspondendo a 74% dos trabalhos. Este resultado indica uma predominância clara de propostas criativas, caracterizadas por ideias próprias, soluções inovadoras e afastamento de modelos repetitivos. Assim, evidencia-se que a maioria dos alunos foi capaz de introduzir elementos novos e singulares nas suas produções, o que é um forte indicador de criatividade. Logo a seguir surge o critério *autonomia e iniciativa*, presente em 19 trabalhos (70%), o que demonstra que os alunos revelaram, de forma expressiva, capacidade para organizar o seu trabalho de forma independente, tomar decisões e fazer escolhas pessoais. Esta dimensão é fundamental para o desenvolvimento da criatividade, uma vez que pressupõe um envolvimento ativo e autorregulado no processo criativo.

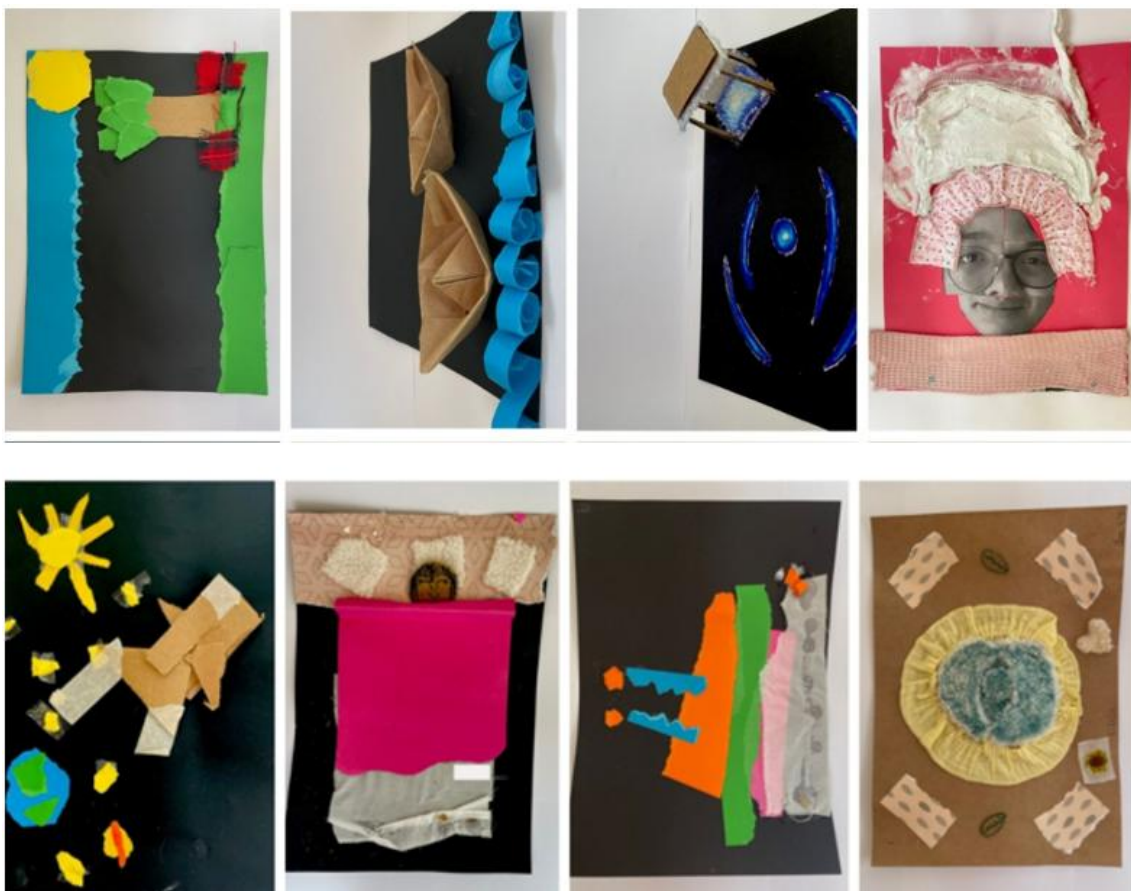
O critério *exploração criativa de materiais e técnicas* registou 17 ocorrências (62%), o que revela que uma parte significativa dos alunos se destacou na utilização expressiva e pessoal dos materiais ao seu dispor. Este aspeto reforça a importância da diversidade técnica como estímulo à experimentação e à construção de soluções visuais originais.

Com uma percentagem um pouco mais baixa surge o critério *experimentação e risco*, presente em 14 trabalhos, o que representa 51%. Este indicador traduz a predisposição dos alunos para sair do esperado ou do seguro, arriscando novas formas de abordar o trabalho. Embora mais de metade dos alunos tenha demonstrado essa atitude, o número relativamente inferior pode apontar para a necessidade de reforçar a confiança dos alunos na exploração do desconhecido. Por último, o critério

expressividade e significado pessoal foi identificado em 10 trabalhos, correspondendo a 37%. Este resultado, sendo o menos representativo, sugere que ainda há margem para fomentar produções que reflitam mais diretamente o universo emocional, cultural ou experiencial dos alunos, encorajando uma ligação mais pessoal e subjetiva à criação artística.

De um modo geral, os dados recolhidos através desta tabela apontam para um elevado grau de criatividade nos trabalhos analisados, especialmente no que diz respeito à *originalidade, autonomia e exploração técnica*. Ainda assim, aspetos como o *risco criativo* e a *expressividade pessoal*, embora presentes, revelam-se como áreas com potencial de desenvolvimento, merecendo atenção nas práticas pedagógicas futuras.

Figura 17
Trabalhos desenvolvidos no Laboratório Criativo





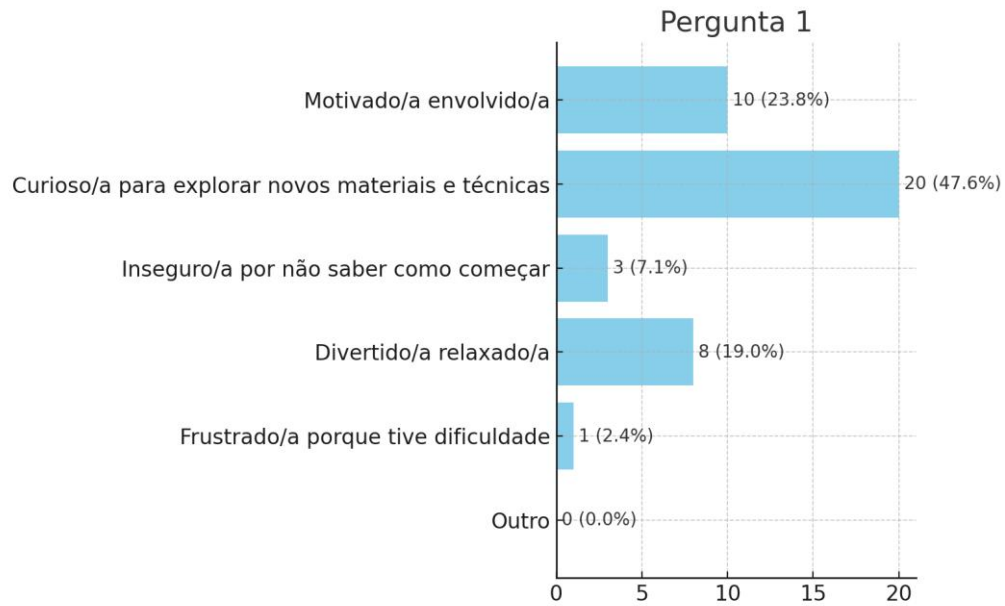


3.7.3. QUESTIONÁRIOS

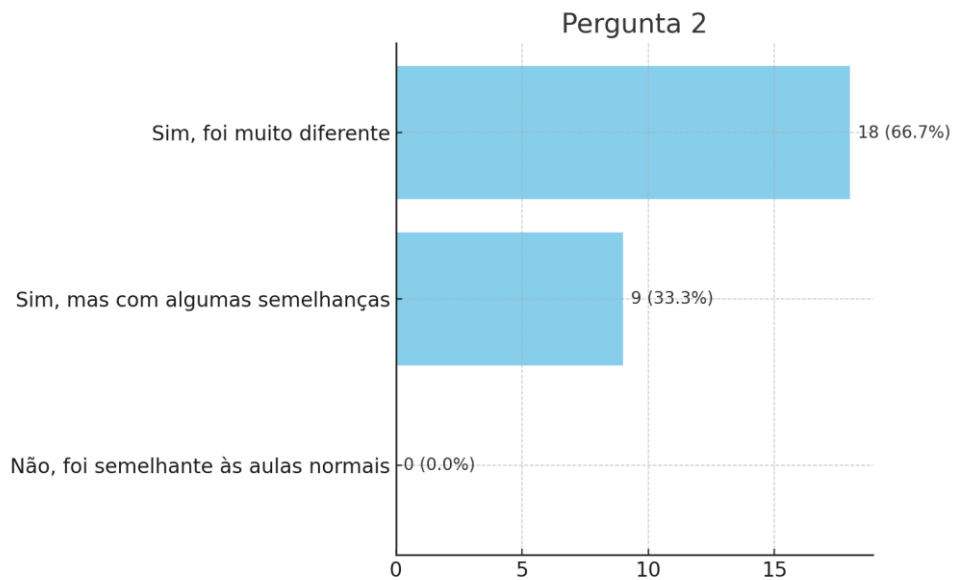
A presente análise incide sobre os dados recolhidos por meio de questionários aplicados aos alunos, os quais integraram questões de natureza aberta e fechada, permitindo, assim, a articulação entre abordagens quantitativas e qualitativas. Os questionários foram concebidos de forma a responder aos objetivos da presente investigação, nomeadamente: *perceber de que forma um ambiente de laboratório criativo, enquanto espaço de experimentação, pode influenciar os processos criativos dos alunos; refletir sobre o potencial das aulas de Educação Visual e Educação Tecnológica como espaços de cocriação e colaboração para o desenvolvimento da criatividade; e analisar a perceção dos alunos relativamente ao ambiente de aprendizagem nestas disciplinas, enquanto laboratório de exploração criativa.*

Os gráficos seguintes apresentam a distribuição das respostas às perguntas quantitativas do questionário, com indicação da frequência absoluta e da percentagem correspondente.

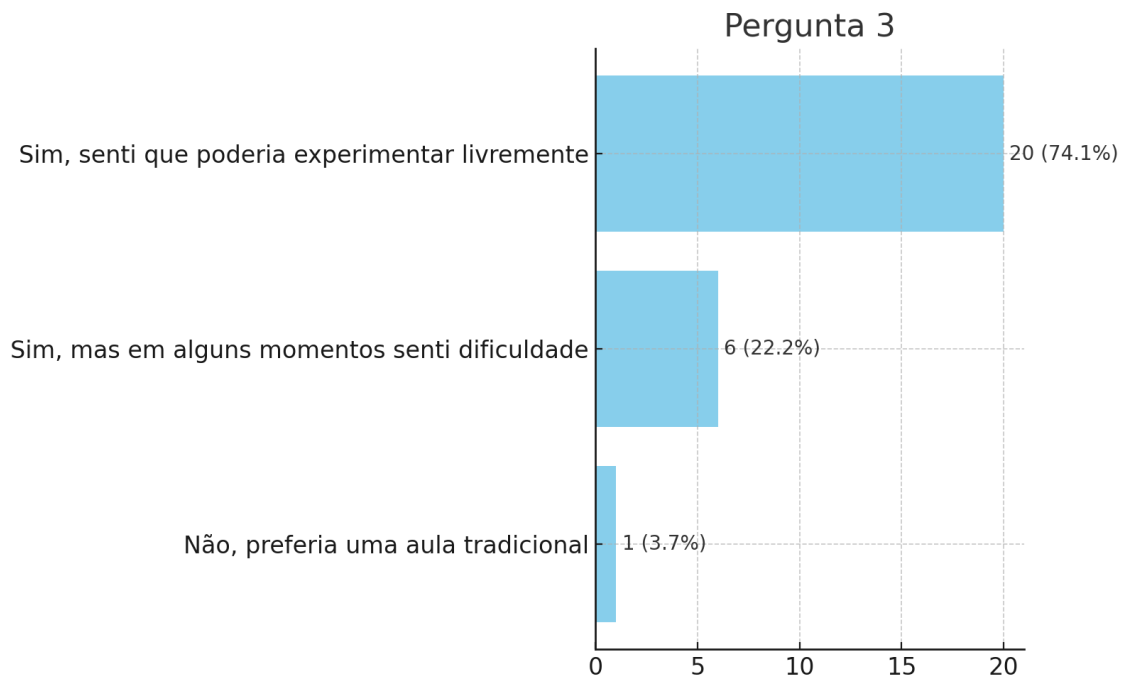
Pergunta 1: Como te sentiste durante as atividades no laboratório criativo? (com a possibilidade de escolher uma ou mais opções).



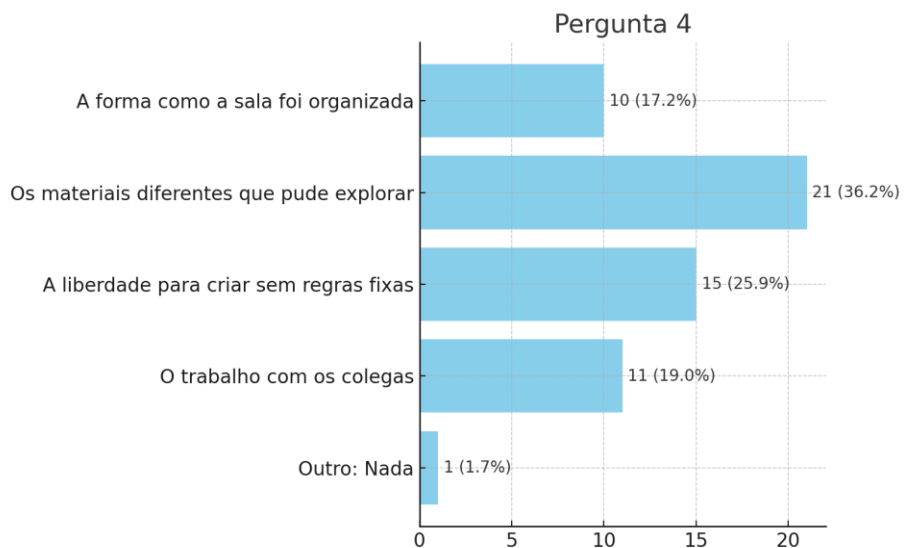
Pergunta 2: Achas este tipo de aula diferente das aulas habituais de Educação Visual e Educação Tecnológica?



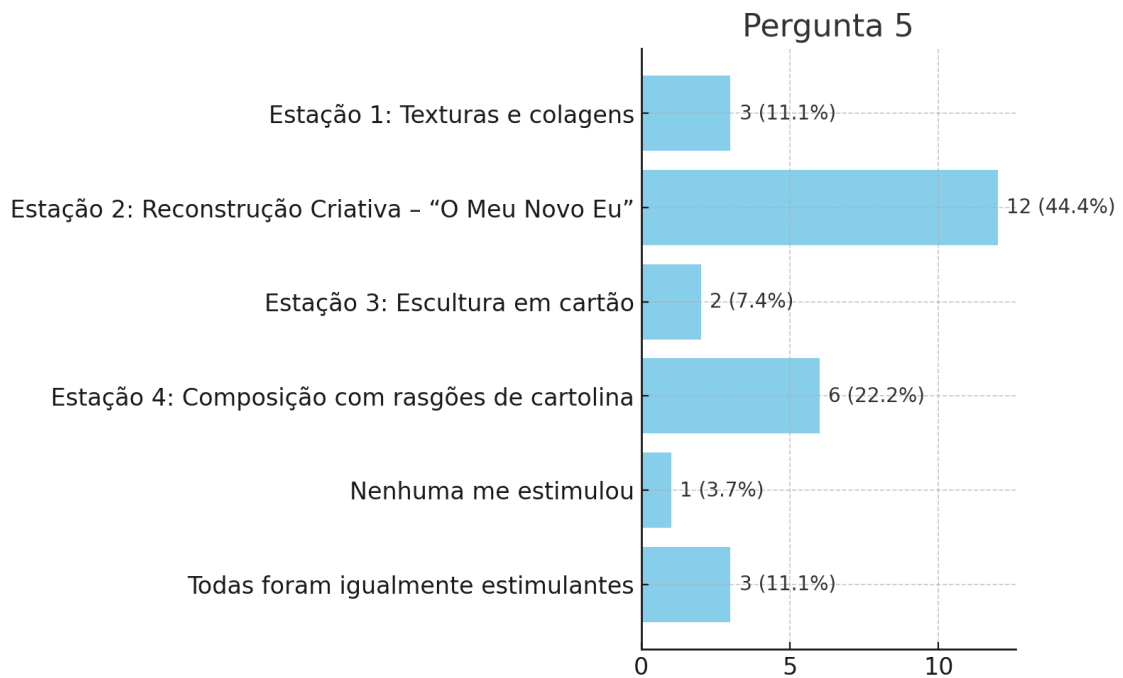
Pergunta 3: A organização do espaço e dos materiais, e o ambiente da sala ajudou-te a ser mais criativo?



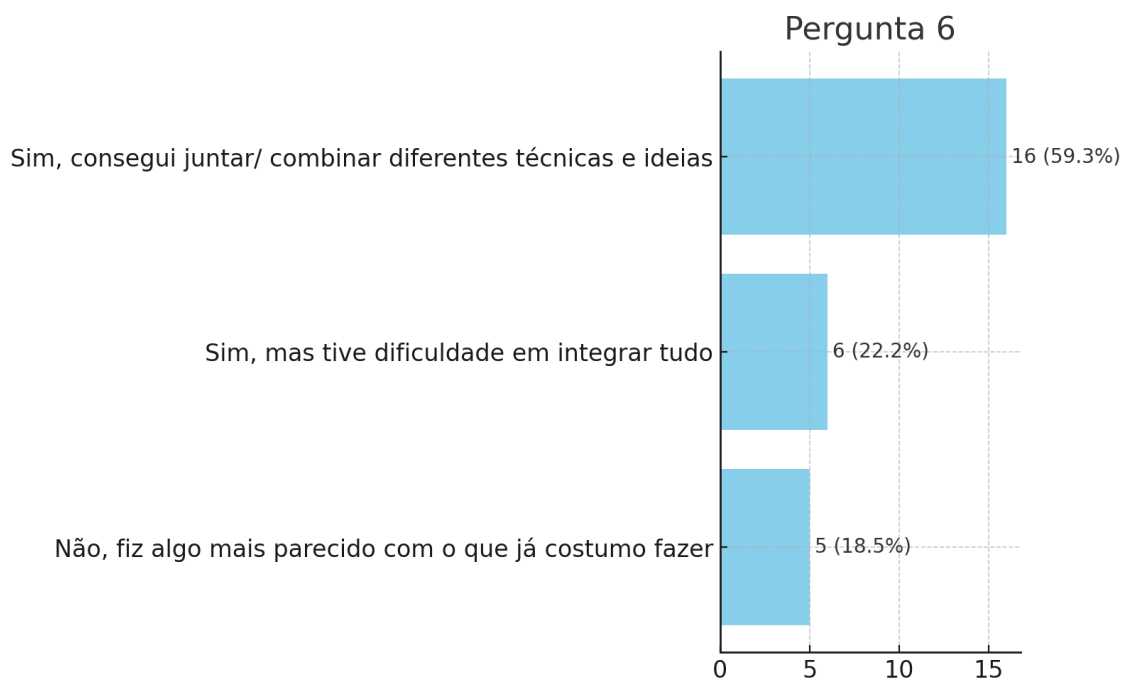
Pergunta 4: O que te ajudou mais a ser criativo? (com a possibilidade de escolher uma ou mais opções).



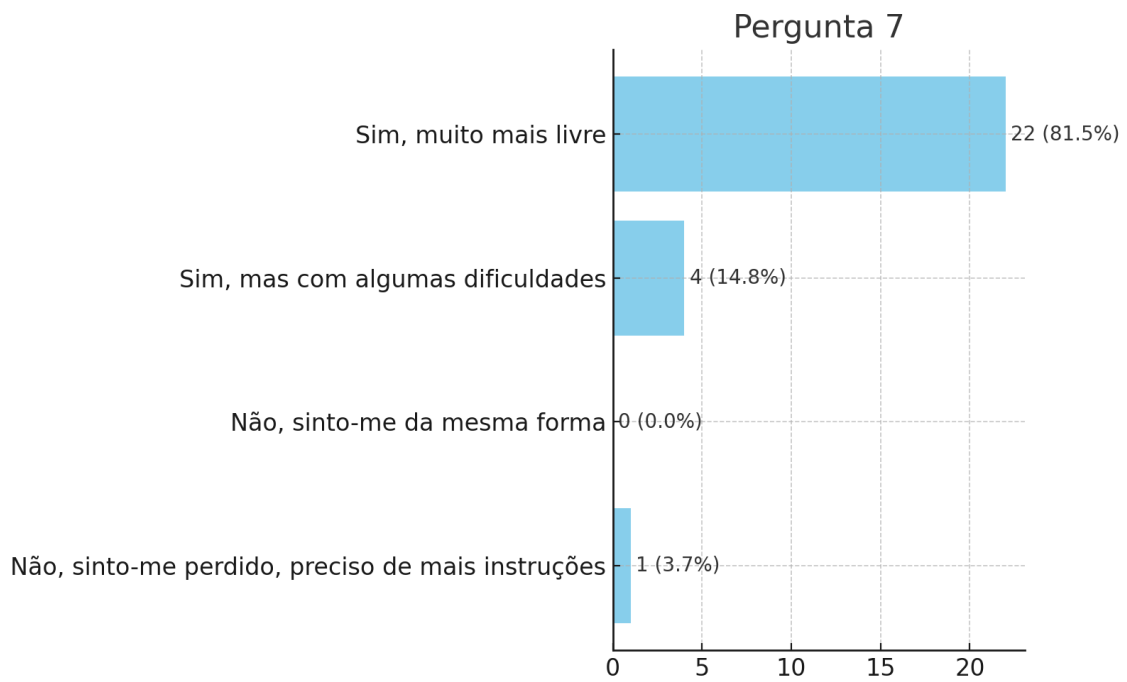
Pergunta 5: Em relação às atividades propostas nas estações criativas, qual foi a que mais te estimulou a pensar de forma criativa?



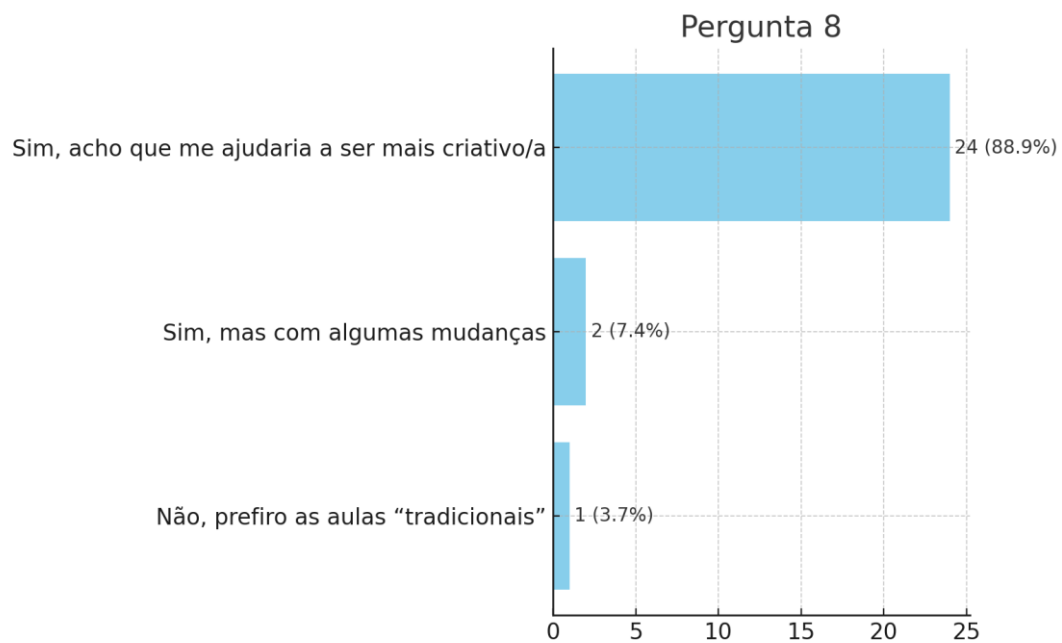
Pergunta 6: Na segunda aula, ao criares o teu trabalho final, sentiste que estavas a aplicar as ideias que exploraste na primeira aula?



Pergunta 7: Sentiste-te mais livre para criar nesta aula do que nas outras aulas?



Pergunta 8: No futuro, gostarias de ter mais aulas organizadas como este laboratório criativo?



A análise aos questionários aplicados aos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico, no âmbito da implementação do laboratório criativo, permitiu compreender de forma aprofundada as perceções dos alunos relativamente às metodologias utilizadas, ao ambiente de aprendizagem e ao impacto das atividades propostas no desenvolvimento da sua criatividade.

Relativamente às sensações experienciadas durante as atividades desenvolvidas no laboratório criativo, a maioria dos alunos afirmou sentir-se *curioso/a* e *interessado/a* em explorar novos materiais e técnicas, correspondendo a 47,6% dos inquiridos. Este sentimento de curiosidade foi acompanhado, em 23,8% das respostas, por uma sensação de *motivação* e *envolvimento*, denotando que a proposta pedagógica foi mobilizadora de interesse e predisposição positiva para a aprendizagem. Adicionalmente, cerca de 19,0% dos alunos referiram sentir-se *divertidos* e *relaxados*, o que aponta para uma vivência emocional positiva. Embora minoritários, alguns alunos identificaram sentimentos de *insegurança* (7,1%) e *frustração* (2,4%), sobretudo associados à dificuldade inicial em dar início às tarefas ou à complexidade de algumas propostas. Ainda assim, nenhum aluno assinalou a opção *Outro*, sugerindo que as emoções desencadeadas pelo ambiente de aprendizagem foram, na sua maioria, antecipáveis e alinhadas com o tipo de atividade.

Quando questionados sobre a diferença entre esta experiência e as aulas habituais de EV e ET, a totalidade dos alunos reconheceu que a aula em formato de laboratório criativo foi distinta. Para 66,7% dos participantes, a aula foi *muito diferente* do habitual, enquanto 33,3% referiram que, apesar de algumas semelhanças, a aula se destacou pelo seu carácter inovador. Estes resultados revelam uma clara rutura com o modelo tradicional, percecionada positivamente pelos alunos, sobretudo pela introdução de dinâmicas mais livres e exploratórias.

No que respeita à organização do espaço e dos materiais, 74,1% dos alunos afirmaram ter sentido liberdade para experimentar, graças ao ambiente criado. Um grupo menor (22,2%) referiu que, embora o espaço tenha ajudado, houve momentos em que sentiram alguma dificuldade. Apenas um aluno (3,7%) indicou preferência por uma aula com características mais tradicionais. Estes dados demonstram que a maioria dos alunos reconhece a importância da configuração espacial e da acessibilidade aos recursos como elementos facilitadores do pensamento criativo, destacando a eficácia

do espaço como suporte pedagógico.

Questionados sobre os aspectos que mais contribuíram para a sua criatividade durante as atividades, os alunos indicaram majoritariamente os *materiais disponibilizados*, com 36,2% a destacar esta variável como fundamental. Seguiram-se a *liberdade para criar sem regras fixas* (25,9%), o *trabalho com os colegas* (19,0%) e a *forma como a sala estava organizada* (17,2%). Apenas um aluno (1,7%) mencionou que nada o ajudou a ser criativo. Estes dados revelam que a diversidade de materiais disponíveis e a autonomia concedida aos alunos funcionaram como principais catalisadores do processo criativo, reforçando a importância da intencionalidade pedagógica na planificação de tarefas abertas, diversificadas e colaborativas.

No que concerne às estações criativas propostas, a Estação 2 - “Reconstrução Criativa: O Meu Novo Eu” – foi claramente a mais valorizada, sendo assinalada por 44,4% dos alunos como a que mais os estimulou a pensar de forma criativa. Esta estação permitia a reinvenção de identidades através da colagem de elementos, promovendo a desconstrução de imagens pré-concebidas. As Estações 4, 1 e 3 obtiveram, respetivamente, 22,2%, 11,1% e 7,4% das respostas. Um pequeno número de alunos considerou que todas as estações foram igualmente estimulantes (11,1%), enquanto apenas um aluno (3,7%) referiu não ter sentido estímulo criativo em nenhuma das propostas. Estes resultados demonstram que, embora todas as atividades tenham sido bem recebidas, aquelas que implicaram maior liberdade de expressão individual e simbólica tiveram um impacto mais profundo.

Na segunda aula, dedicada à criação de um trabalho final, procurou-se perceber se os alunos aplicaram os conhecimentos e técnicas exploradas anteriormente. A maioria (59,3%) indicou ter conseguido combinar diferentes técnicas e ideias de forma integrada, enquanto 22,2% referiram ter sentido dificuldades nesse processo de articulação. Cerca de 18,5% afirmaram ter optado por um trabalho mais semelhante ao que habitualmente realizam. Estes dados revelam que, embora a maioria dos alunos tenha sido capaz de transferir aprendizagens, ainda existem desafios na consolidação e combinação de múltiplas abordagens criativas.

Quanto à percepção de liberdade criativa, os resultados são expressivos: 81,5% dos alunos afirmaram sentir-se *muito mais livres* para criar do que nas aulas habituais, enquanto 14,8% referiram ter sentido alguma liberdade, embora acompanhada de

dificuldades. Apenas um aluno (3,7%) afirmou sentir-se perdido e a necessitar de mais instruções. Esta percepção de liberdade constitui um dos pontos mais valorizados da proposta pedagógica, uma vez que está intimamente ligada à autonomia, motivação e apropriação do processo de aprendizagem. Por fim, os alunos foram convidados a indicar se gostariam de ter mais aulas organizadas segundo este modelo. A maioria (88,9%) respondeu afirmativamente, reconhecendo que este formato os ajudaria a ser mais criativos. Um pequeno grupo (7,4%) afirmou que gostaria de repetir a experiência, mas com algumas alterações, e apenas um aluno (3,7%) manifestou preferência pelas aulas tradicionais. Estes dados demonstram um elevado grau de satisfação com a experiência e reforçam a pertinência de integrar metodologias mais experimentais e centradas no aluno, capazes de fomentar ambientes educativos mais desafiantes e criativos.

De um modo geral, a análise dos resultados permite concluir que a proposta de laboratório criativo foi bem acolhida pelos alunos, tendo promovido um ambiente favorável à experimentação, à expressão individual e ao desenvolvimento de competências criativas. A predominância de respostas positivas em todas as dimensões avaliadas evidencia o potencial transformador deste tipo de abordagem pedagógica, que poderá ser replicada e aprofundada em contextos educativos similares.

As tabelas apresentadas de seguida referem-se à categorização e análise dos dados obtidos através das respostas às perguntas qualitativas do questionário, com indicação da frequência absoluta.

Tabela 3
Categorização dos dados das respostas qualitativas ao questionário (resposta 2)

Categorização dos dados das respostas qualitativas ao questionário			
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Resposta 2: Achas este tipo de aula diferente das aulas habituais de Educação Visual e Educação Tecnológica? Porquê?			
1. Diferença na metodologia de ensino	1.1. Maior liberdade/ criatividade	"senti-me mais livre", "mais liberdade", "criatividade ao máximo", "posso explorar mais", "fizemos coisas mais diferentes",	8

		“consequimos fazer coisas que nunca imaginamos”, “nunca tinha experimentado fazer estas coisas antes”, “Nunca fiz nada como estas aulas”.	
	1.2. Aulas mais experimentais	"experimentamos coisas novas", "muitos materiais para experimentar", “posso explorar mais”	3
	1.3. Trabalho em grupo	“não trabalhávamos em grupo”, “também fazíamos trabalhos assim, mas não era em grupo”, “não trabalhávamos em grupo”	3
	1.4. Aulas diferentes	“as outras aulas eram iguais”, “Foi bastante diferente” “muito diferentes”, “achei diferente”, “Foi muito diferente”, “eu acho que foi muito diferente”	6
2. Diferença na abordagem ao conhecimento	2.1 Menos teóricas / uso do livro	“usávamos mais o livro”, “nos outros anos eram aulas mais teóricas”, “nos outros anos as aulas eram normais”	3
	2.2. Mesma matéria, com abordagem diferente	“Tinhas conexão com matérias que não usávamos”	1
3. Diferença na experiência emocional	3.1. Mais divertidas / agradáveis	“estas aulas são divertidas”, “fazemos novos trabalhos divertidos”, “achei a aula muito divertida”, “estamos muito mais divertidos”, “as aulas eram muito menos divertidas”, “Nunca fiz nada como estas aulas”	6
4. Algumas semelhanças	4.1. Mesmos conhecimentos	“estamos a trabalhar a matéria que o nome indica”, “tínhamos de usar alguns materiais que já demos”	2
	4.2. Metodologias de ensino semelhantes	“Às vezes também tínhamos grupos”, “Antes, no 5.º ano, também fazíamos	3

		trabalhos assim”, “porque fizemos coisas parecidas”	
5. Aspectos negativos	5.1 Materiais	“maioria dos materiais eram comuns e repetitivos”	1

A análise das respostas dos alunos à questão "Achas este tipo de aula diferente das aulas habituais de Educação Visual e Educação Tecnológica? Porquê?" permite identificar um conjunto de perceções claramente diferenciadoras relativamente à aula desenvolvida em ambiente de laboratório criativo. As respostas foram organizadas em categorias e subcategorias, a partir das quais se evidenciam tendências que apontam para uma valorização expressiva deste tipo de abordagem pedagógica.

A dimensão mais referida pelos alunos diz respeito à diferença na metodologia de ensino, sendo particularmente destacada a liberdade e a criatividade promovidas pelo ambiente de trabalho. A subcategoria *maior liberdade/criatividade* surge com maior frequência, sendo mencionada por oito alunos, os quais referem ter-se sentido “mais livres”, com “criatividade ao máximo”, e com possibilidade de “explorar mais”. Estas expressões revelam que o ambiente de laboratório criativo proporcionou um espaço de autonomia e de expressão individual, contrastando com práticas mais rígidas e orientadas, características do modelo tradicional de ensino. Para além disso, a aula foi também percecionada como *mais experimental* (3 ocorrências no total), com os alunos a destacarem a oportunidade de “experimentar coisas novas” e o acesso a “muitos materiais para experimentar”, o que reforça a importância do fazer, da exploração e do contacto direto com diferentes técnicas e materiais.

Outro aspeto valorizado foi a *oportunidade de trabalhar em grupo* (3 ocorrências), uma prática que vários alunos referiram não ser habitual nas aulas de EV e ET em anos anteriores. A colaboração entre pares, promovida no laboratório criativo, foi, portanto, reconhecida como um elemento distintivo da aula implementada. Por outro lado, a subcategoria *aulas diferentes* (6 ocorrências) sintetiza a perceção global da mudança. Os alunos afirmam que a aula “foi muito diferente” ou “bastante diferente” das habituais, o que revela uma clara consciencialização do carácter inovador e distintivo da abordagem adotada. Este reconhecimento não se limita ao conteúdo, mas sobretudo à experiência vivida no espaço educativo e reforça a perceção de rutura face

ao modelo anterior.

No que respeita à abordagem ao conhecimento, as respostas revelam que os alunos percecionaram uma *diminuição clara da componente teórica* (3 ocorrências). Vários alunos referem que, nas aulas habituais, se usava mais o livro e que eram “mais teóricas”, enquanto neste contexto os conteúdos foram abordados de forma mais prática e integrada. Apesar disso, um aluno mencionou que se tratava da “mesma matéria, com abordagem diferente”, o que evidencia que a mudança metodológica não implicou necessariamente a introdução de novos conhecimentos, mas sim uma forma diferente de os trabalhar e vivenciar.

A *componente emocional* foi também amplamente valorizada. A perceção de que as aulas foram “mais divertidas” ou “muito divertidas” (6 ocorrências) destaca o prazer associado ao processo de aprendizagem neste contexto. Este envolvimento afetivo não deve ser desvalorizado, pois está frequentemente ligado a níveis mais elevados de motivação, participação e retenção da aprendizagem. O ambiente criativo, enquanto espaço não convencional e estimulante, parece ter contribuído significativamente para essa valorização subjetiva da experiência.

Apesar do predomínio das perceções positivas, alguns alunos referiram *semelhanças com experiências anteriores* (5 ocorrências no total), nomeadamente ao nível dos conteúdos trabalhados ou da realização ocasional de trabalhos em grupo em anos anteriores. Estas respostas, embora em menor número, mostram que a introdução de metodologias inovadoras pode ser interpretada de forma diferenciada pelos alunos, dependendo do seu percurso e experiências anteriores. Apenas um comentário negativo foi registado, relativo à *repetição dos materiais utilizados*, o que sugere que, apesar do ambiente criativo, é importante assegurar uma variedade de recursos compatível com as expectativas dos alunos.

De um modo geral, os resultados mostram que os alunos percecionaram a aula desenvolvida em laboratório criativo como significativamente diferente das práticas tidas anteriormente, valorizando especialmente a criatividade, a liberdade, a experimentação, a colaboração e o prazer associado à aprendizagem.

Tabela 4

Categorização dos dados das respostas qualitativas ao questionário (resposta 5)

Categorização dos dados das respostas qualitativas ao questionário			
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Resposta 5: Em relação às atividades propostas nas estações criativas, qual foi a que mais te estimulou a pensar de forma criativa? Explica a tua escolha			
1. Liberdade Criativa	1.1. Liberdade de escolha e expressão	"porque senti que tive muita liberdade", "Porque tive a opção de criar o que quisesse", "Porque achei interessante e libertador", "porque foi onde me pode libertar mais", " , porque senti-me muito livre", "senti-me livre"	6
	1.2. Ausência de julgamento/perfeição	"Porque não era necessário ser tudo perfeito"	1
	1.3. Espontaneidade	"era só rasgar e por várias cores ", "não podemos usar tesoura", "não usamos tesoura"	3
2. Exploração e Experimentação de Materiais e técnicas	2.1 Primeira experiência com materiais e técnicas	"nunca tinha tido a oportunidade de explorar esses materiais", "foi a minha primeira vez que fiz isso", "podemos explorar vários materiais e técnicas"	3
	2.2. Exploração de materiais específicos	"gosto de colar coisas e das texturas", "gostei de explorar esse material"	2
3. Criatividade e Imaginação	3.1. Transformação e reconstrução	"Porque ficou uma nova pessoa", "podia criar uma cara muito engraçada a usar as caras dos outros", "consegui criar uma nova pessoa só com as caras das minhas amigas", "tive muita liberdade em mudar e fazer o que queria com o meu rosto", "cada um tem características diferentes e juntando foi um trabalho muito criativo"	5

	3.2. Produção inesperada/divertida	“ficou divertido e engraçado”, “o trabalho ficou estranho, e quanto mais estranho mais engraçado”, “percebi que podia criar uma cara muito engraçada”, “ficou muito engraçado e foi muito divertido”	4
	3.3. Narrativa ou simbolismo pessoal	“Só pensei num cenário que tinha criado antes”	1
4. Envolvimento e Prazer na Atividade	4.1. Prazer e diversão	“achei divertido”, “foi algo engraçado, mas ao mesmo tempo aprendemos”, “nem se via as horas a passar”, “achei diferente e fixe”, “gostei muito”, “gostei de explorar”, “Eu gostei”, “todas as estações eram muito criativas”, “foi muito divertido”	8
	4.2. Sentido de realização	“foi onde fiz o meu melhor trabalho”, “um trabalho muito criativo”, “senti que em todas as estações sempre estive estimulada criativamente”	3
	4.3. Preferência pessoal	“foi a que mais gostei”, “Gostei de rasgar a cartolina”, “Porque podia fazer mais coisas”	3
5. Composição Visual e Estética	5.1 Composição de elementos	“juntando foi um trabalho muito criativo”, “fazer o mar e uma flor”	2
	5.2. Resultado visual	“ficava meio contemporâneo”, “criar uma cara muito engraçada”	2
6. Outras respostas	6.1. Resposta vaga ou indefinida	“Não sei”	1

A análise das respostas à questão "Em relação às atividades propostas nas estações criativas, qual foi a que mais te estimulou a pensar de forma criativa? Explica a tua escolha" permitiu identificar seis categorias principais que refletem diferentes dimensões da experiência criativa dos participantes. No total, foram contabilizadas 44 ocorrências distribuídas pelas diversas subcategorias.

A categoria mais frequente foi *envolvimento e prazer na atividade*, com 14 ocorrências, repartidas por três subcategorias: *prazer e diversão* (8 ocorrências), *sentido de realização* (3 ocorrências) e *preferência pessoal* (3 ocorrências). Segue-se a categoria *liberdade criativa*, com 10 ocorrências, incluindo as subcategorias *liberdade de escolha e expressão* (6), *espontaneidade* (3) e *ausência de julgamento/perfeição* (1). A categoria *criatividade e imaginação* também reúne 10 ocorrências, com destaque para *transformação e reconstrução* (5), *produção inesperada/divertida* (4) e *narrativa ou simbolismo pessoal* (1).

A categoria *exploração e experimentação de materiais e técnicas* aparece com 5 ocorrências, divididas entre *primeira experiência com materiais e técnicas* (3) e *exploração de materiais específicos* (2). Já *composição visual e estética* contabiliza 4 ocorrências, repartidas por *composição de elementos* (2) e *resultado visual* (2). Por fim, existe uma ocorrência isolada na categoria *outras respostas*, que corresponde a uma resposta vaga ou indefinida. A partir desta estrutura categorial, é possível identificar os elementos mais valorizados pelos alunos no que diz respeito ao estímulo criativo sentido nas atividades propostas.

A categoria mais referida foi a do *envolvimento e prazer na atividade*, com um total de 14 ocorrências. Os alunos destacaram o prazer e a diversão sentida durante as atividades, com expressões como “achei divertido”, “nem se via as horas a passar” e “foi muito divertido”. Além disso, referiram sentir um sentido de realização, afirmando ter feito “o melhor trabalho” ou reconhecendo que estiveram “sempre estimulados criativamente”. Algumas respostas basearam-se também numa preferência pessoal, com comentários como “foi a que mais gostei” ou “gostei de rasgar a cartolina”, evidenciando a importância da motivação intrínseca e do gosto individual na percepção de criatividade.

A segunda categoria mais frequente, com 10 ocorrências, foi a *liberdade criativa*, em que os participantes valorizaram a possibilidade de escolher livremente o que criar e a forma de o fazer. Muitos afirmaram sentir-se “livres” ou terem tido a “opção de criar o que quisessem”. Esta liberdade foi associada também à espontaneidade através do uso de materiais de forma intuitiva, como “rasgar e pôr várias cores” sem tesoura, e à ausência de julgamento ou exigência de perfeição, fator que contribuiu para um ambiente mais descontraído e propício à experimentação.

Igualmente com 10 referências, a categoria da *criatividade e imaginação* destacou-se pelo foco no processo criativo em si. Os alunos referiram ter transformado elementos e criado composições inesperadas, como “uma nova pessoa” feita com partes de rostos de colegas. O carácter divertido, estranho ou surpreendente do resultado final foi também valorizado, com expressões como “quanto mais estranho, mais engraçado” e “foi muito divertido”. Em menor grau, surgiram referências ao uso de narrativas ou símbolos pessoais como estímulo criativo.

A categoria *exploração e experimentação de materiais e técnicas*, com 5 ocorrências, evidencia o impacto do contacto com novos materiais e formas de trabalhar. Alguns alunos realçaram que foi “a primeira vez” que exploraram determinados recursos, e outros valorizaram a possibilidade de interagir com texturas e materiais específicos, manifestando gosto pelas colagens ou pela diversidade de técnicas disponíveis.

A *composição visual e estética* foi menos referida (4 ocorrências), mas ainda assim relevante. Alguns participantes destacaram o processo de juntar elementos visuais de forma criativa, enquanto outros referiram o valor estético do resultado final, classificando-o como “meio contemporâneo” ou “engraçado”. Por fim, registou-se uma única resposta vaga ou indefinida (“Não sei”), incluída na categoria *outras respostas*, o que revela uma exceção pontual na clareza da percepção criativa.

De um modo geral, os dados indicam que o estímulo à criatividade foi potenciado sobretudo pela liberdade, pelo envolvimento e pela possibilidade de expressão pessoal. As atividades que promoveram um ambiente lúdico, não normativo e aberto à experimentação foram as mais valorizadas pelos participantes como momentos significativos para o pensamento criativo.

Tabela 5
Categorização dos dados das respostas qualitativas ao questionário (resposta 7)

Categorização dos dados das respostas qualitativas ao questionário			
Categories	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Resposta 7: Sentiste-te mais livre para criar nesta aula do que nas outras aulas? Porquê?			

1. Liberdade Criativa	1.1. Expressão pessoal	“Eu sinto-me mais livre, porque posso expressar o que eu sinto e o que eu gosto”, “sim, senti que podia usar materiais que nunca tinha usado e de poder expressar os meus sentimentos”	2
	1.2. Ausência de regras	“Sim, porque, não tem regras e temos mais liberdade do que nas outras aulas”, “senti mais livre, pois podia fazer as coisas do meu jeito sem ter “regras””, “nestas aulas conseguia fazer tudo”, “consegui fazer muitas mais coisas”	4
	1.3. Autonomia /Exploração livre	“sim, porque explorei mais coisas livremente”, “Sim, porque podia ser livre para explorar o que quiser”, “sim, podíamos usar as ideias que quiséssemos”, “tive muita liberdade a usar os materiais”, “Sim, porque nós podíamos criar coisas como nós quiséssemos”	5
2. Interação com os colegas	2.1 Colaboração/Partilha	“Sim, porque nas aulas normais não podíamos discutir as nossas ideias e conversas sobre elas com todos os colegas”, “sim, porque consegui interagir com os meus colegas”, “sim, podíamos estar a conversas com os colegas sobre as nossa ideias enquanto fazíamos os trabalhos e acabou por ser ainda mais divertido”, “Sim, porque estive com os meus colegas”	4
3. Variedade e uso de materiais	3.1. Acesso a novos materiais	“sim, porque tivemos muitos mais materiais”, “sim, porque tinha mais	7

		materiais e materiais interessantes”, “sim, porque tem vários materiais para experimentar”, “sim, nas outras aulas não trabalho com estes materiais”, “sim, tive muita liberdade a usar os materiais”, “senti que podia usar materiais que nunca tinha usado”, “sim, porque tem mais variedade de materiais”	
4. Abordagem pedagógica diferenciada	4.1. Metodologia prática	“sim, porque as aulas são práticas e não teóricas”	1
	4.2. Estímulo à criatividade	“Sim, porque a professora deixa-nos pensar fora da caixa”	1
5. Facilidade/ Dificuldade percebida	5.1 Dificuldade com recursos	“Sim mas com dificuldade, porque não podíamos recortar com a tesoura então era mais difícil”	1
	5.2. Falta de orientação/dificuldade inicial	“tive dificuldades porque não sabia o que fazer”, “sim, mas com dificuldade porque foi a primeira vez e fiquei nervosa”	2
	5.3. Tempo insuficiente	“Não, não consigo parar para pensar o que fazer por causa do tempo”	1
6. Outras respostas	6.1. Resposta vaga/ sem justificação	“Porque sim”, “-“	2

A análise das respostas à pergunta “Sentiste-te mais livre para criar nesta aula do que nas outras aulas? Porquê?” permitiu identificar seis categorias principais, desdobradas em doze subcategorias, num total de 30 ocorrências. Esta estrutura categorial oferece uma visão aprofundada sobre os fatores que influenciaram a perceção de liberdade criativa nas aulas analisadas.

A categoria com maior número de ocorrências foi *variedade e uso de materiais*, com 7 referências, centradas unicamente na subcategoria *acesso a novos materiais*.

Seguiram-se, em termos de frequência, as categorias *liberdade criativa* com 11 ocorrências, distribuídas por *expressão pessoal* (2), *ausência de regras* (4) e *autonomia/exploração livre* (5); e *interação com os colegas*, com 4 ocorrências, todas inseridas na subcategoria *colaboração/partilha*.

A categoria *abordagem pedagógica diferenciada* registou 2 ocorrências, divididas entre *metodologia prática* (1) e *estímulo à criatividade* (1). A categoria *facilidade/dificuldade percebida* teve 4 ocorrências, distribuídas por *dificuldade com recursos* (1), *falta de orientação/dificuldade inicial* (2) e *tempo insuficiente* (1). Finalmente, a categoria *outras respostas* inclui 2 respostas vagas ou sem justificação, enquadradas na subcategoria *resposta vaga/sem justificação*. A partir desta estrutura, torna-se possível interpretar de forma descritiva as percepções dos alunos sobre o grau de liberdade criativa experienciado.

A *variedade e uso de materiais* revelou-se o fator mais salientado pelos alunos (7 ocorrências). Os participantes referiram ter tido acesso a uma gama alargada de materiais, frequentemente não disponíveis nas aulas convencionais, o que lhes proporcionou maior liberdade de exploração. Frases como “tivemos muitos mais materiais”, “materiais interessantes” ou “materiais que nunca tinha usado” refletem o impacto positivo da diversidade de recursos na percepção de um ambiente mais livre, propício à experimentação.

A categoria *liberdade criativa* surge com 11 ocorrências, sendo uma das mais significativas na análise. Dentro desta, destaca-se a subcategoria *autonomia/exploração livre* (5 ocorrências), com respostas que apontam para a liberdade de explorar ideias e criar de forma independente, como se nota em afirmações como “podíamos usar as ideias que quiséssemos” ou “explorei mais coisas livremente”. Já a Ausência de regras (4 ocorrências) destaca a liberdade face à rigidez normativa de outras aulas, evidenciada por declarações como “não tem regras” ou “podia fazer as coisas do meu jeito”. Por fim, a *expressão pessoal* (2 ocorrências) revela a importância do espaço para manifestar sentimentos e gostos próprios, reforçando o vínculo emocional com o ato criativo.

A *interação com os colegas*, com 4 ocorrências, também se destacou como fator potenciador da liberdade. A subcategoria *colaboração/partilha* revelou que os alunos valorizaram a possibilidade de discutir ideias com os colegas e trabalhar de forma mais interativa. Afirmações como “podíamos estar a conversar com os colegas sobre as

nossas ideias” indicam que o ambiente colaborativo contribuiu para tornar o processo mais rico e estimulante.

A categoria *abordagem pedagógica diferenciada* foi referida em 2 respostas. Um aluno destacou o carácter prático das aulas (“são práticas e não teóricas”), enquanto outro salientou a abertura da docente à criatividade (“a professora deixa-nos pensar fora da caixa”), sugerindo que o modelo pedagógico adotado teve um papel relevante na construção de um espaço mais livre e propício à criação.

Apesar da predominância de percepções positivas, a categoria *facilidade/dificuldade* percebida identificou 4 ocorrências que remetem para obstáculos sentidos por alguns alunos. Na subcategoria *falta de orientação/dificuldade* inicial (2 ocorrências), os alunos indicaram que sentiram dificuldades por não saberem o que fazer ou por ser uma experiência nova. As restantes subcategorias apontam para dificuldades com os recursos (nomeadamente a ausência de tesoura) e tempo insuficiente para o desenvolvimento das ideias, o que condicionou a percepção de liberdade total. Por fim, a categoria *outras respostas*, com 2 ocorrências, corresponde a respostas vagas ou sem justificação clara, como “porque sim” ou respostas ausentes, que não permitem extrair informação relevante sobre a percepção de liberdade.

De um modo geral, os dados indicam que os alunos sentiram, maioritariamente, um aumento significativo na liberdade de criação nestas aulas, quando comparadas com as aulas tradicionais. A diversidade de materiais, a autonomia concedida, a ausência de regras estritas, e a possibilidade de colaboração foram os principais elementos referidos como facilitadores dessa liberdade. Ainda que algumas dificuldades tenham sido mencionadas, estas foram pontuais e não invalidaram a percepção global positiva do ambiente criativo vivenciado. Estes resultados apontam para a importância de ambientes de aprendizagem flexíveis, abertos e colaborativos no estímulo à criatividade dos alunos.

Tabela 6
Categorização dos dados das respostas qualitativas ao questionário (resposta 8)

Categorização dos dados das respostas qualitativas ao questionário			
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência

Resposta 8: No futuro, gostarias de ter mais aulas organizadas como este laboratório criativo? Se escolheste a opção: “Sim, mas com algumas mudanças”, que mudanças sugeres?			
1. Metodologia de ensino	1.1. Uso de jogos	“Trabalhos com jogos. De resto adoro as aulas.”	1 (25%)
2. Organização das turmas	2.1 Tamanho dos grupos	“Sugiro fazer grupos mais pequenos mas entendo que não possam”	1 (25%)
3. Estratégias pedagógicas	3.1. Integração de técnicas	“Como ter mais técnicas e fazermos tudo juntos, as técnicas todas em um trabalho só”	1 (25%)
4. Atividades realizadas nas aulas	4.1. Criação de desenhos	“Na maior parte das aulas quase nunca fazemos desenhos para criar, apenas aula de pensamento rápido que me fazem sentir perdido”	1 (25%)

A análise das respostas à pergunta “No futuro, gostarias de ter mais aulas organizadas como este laboratório criativo? Se escolheste a opção: ‘Sim, mas com algumas mudanças’, que mudanças sugeres?” revela que apenas quatro alunos deixaram sugestões concretas, enquanto os restantes afirmaram não ter nada a acrescentar ou expressaram concordância com a forma como as aulas foram conduzidas. As quatro sugestões recolhidas foram agrupadas em quatro categorias distintas, refletindo diferentes dimensões da experiência pedagógica, cada uma com uma ocorrência (25%).

A primeira categoria, *metodologia de ensino*, refere-se à sugestão de incorporar jogos como forma de trabalho nas aulas. Esta subcategoria (*uso de jogos*) foi mencionada por um aluno, que afirmou: “Trabalhos com jogos. De resto adoro as aulas.” Esta resposta destaca a valorização da ludicidade como complemento ao modelo atual, mantendo uma apreciação geral positiva pela organização do laboratório criativo.

A segunda categoria, *organização das turmas*, contempla a subcategoria *tamanho dos grupos*, igualmente referida por um aluno. A sugestão “Sugiro fazer grupos mais pequenos mas entendo que não possam” evidencia uma preocupação com a dinâmica do grupo, possivelmente relacionada com o envolvimento individual ou a eficácia da colaboração. Apesar de reconhecer limitações práticas, a proposta aponta

para um desejo de maior proximidade ou foco nas interações em sala.

A terceira categoria identificada diz respeito às *estratégias pedagógicas*, especificamente à *integração de técnicas*. A sugestão apresentada foi: “Como ter mais técnicas e fazermos tudo juntos, as técnicas todas em um trabalho só.” Esta proposta revela interesse por uma abordagem mais integrada e transversal, em que diferentes recursos e métodos se articulem num único projeto criativo. Esta perspectiva reforça a ideia de valorização da diversidade de técnicas, mas com uma maior coesão no processo. Por fim, a quarta categoria, *atividades realizadas nas aulas*, inclui a subcategoria *criação de desenhos*. O aluno refere: “Na maior parte das aulas quase nunca fazemos desenhos para criar, apenas aula de pensamento rápido que me fazem sentir perdido.” Esta resposta sugere a necessidade de mais tempo e espaço para o desenho como atividade estruturante. É evidente a valorização de atividades mais pausadas e com foco na criação plástica, em oposição à rapidez de raciocínio que parece causar alguma insegurança.

Em síntese, embora cada sugestão tenha surgido de forma isolada, as respostas revelam diferentes dimensões a considerar na melhoria do modelo de aula: a introdução de jogos como estratégia de motivação, a reorganização dos grupos para promover melhor interação, a integração mais eficaz das técnicas numa abordagem coesa e o reforço das atividades de criação gráfica como componente essencial do processo criativo. Estes dados indicam uma participação reflexiva e um envolvimento dos alunos na construção do seu percurso de aprendizagem criativa.

3.8. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A presente investigação teve como propósito responder à problemática; ***“Como podemos promover a criatividade dos alunos no 2º Ciclo do Ensino Básico através da aula de Educação Visual e Educação Tecnológica, pensando-as como laboratório de exploração criativa?”***. Para tal, definiram-se três objetivos fundamentais, analisados à luz dos dados empíricos recolhidos, respondidos de seguida.

Relativamente ao primeiro objetivo; ***perceber de que forma um ambiente de laboratório criativo, enquanto espaço de experimentação, pode influenciar os processos criativos dos alunos***, os resultados obtidos através da triangulação entre a grelha de observação participante, a análise dos trabalhos produzidos e os questionários

aplicados aos alunos revelaram efeitos muito significativos, o que permitiu concluir que o espaço e recursos materiais da sala de aula, quando organizados de forma intencional, como forma de convite para a experimentação e para a descoberta, criam um ambiente de envolvimento efetivo dos alunos, impactando claramente, de forma positiva, o estímulo à criatividade.

As observações realizadas ao longo das aulas permitiram constatar que os alunos demonstraram uma forte predisposição para a exploração de materiais, a resolução autónoma de problemas, sem medo do confronto com o erro, bem como para a produção de propostas originais. Estes comportamentos, registados com elevada frequência, denotam que, quando envolvidos num ambiente estruturado para a experimentação, os alunos tendem a adotar atitudes investigativas, críticas, proativas e inventivas. Esta evidência sustenta os contributos de Runco (2007), que salienta que a criatividade pode ser desenvolvida através da prática contínua e do uso de estratégias apropriadas, desde que o contexto proporcione oportunidades reais para a sua manifestação. De forma complementar, autores como Bahia (2007), Gonçalves (2011) e Medeiros (2002) reforçam que o potencial criativo está presente em todos os indivíduos, podendo ser cultivado ao longo da vida, desde que exista um equilíbrio entre treino estruturado e liberdade para explorar e criar. Neste sentido, torna-se importante pensar as aulas de EV e ET, como disciplinas essenciais para desenvolver o potencial criativo dos jovens alunos, numa fase das suas vidas onde estão em transição entre a infância e a adolescência, cultivando, também, esta ideia de construtores do seu próprio conhecimento, tendo voz no mundo, bem como de criadores de “mundo”.

Simultaneamente, os dados recolhidos corroboram a perspetiva de que a criatividade, mais do que uma aptidão inata, pode ser desenvolvida ao longo da vida, desde que existam condições pedagógicas que estimulem a experimentação, a descoberta, a liberdade de criação e o envolvimento ativo dos alunos (Medeiros, 2002; Alencar, 1990; Assis, 2009, citado por Souza et al., 2020). A análise dos trabalhos dos alunos, dos quais 74% revelaram *originalidade e variedade de ideias*, demonstra que, perante desafios significativos e recursos diversificados, os alunos são capazes de se apropriarem desses desafios, desenvolvendo soluções pessoais, autónomas e criativas. Esta capacidade de expressão simbólica e inventiva encontra fundamento teórico em Lowenfeld e Brittain (1987) e Marques (2018), que reconhecem a importância da

produção artística enquanto manifestação do desenvolvimento criativo e individual do aluno.

Paralelamente, conforme sublinhado por Ostrower (2010), sendo o ato criativo movido por intencionalidade e pela construção de significados, ainda que a *expressividade pessoal* tenha sido observada de forma menos frequente (37%), a sua presença revela um movimento inicial dos alunos na direção da autorrepresentação e da relação entre criação e identidade. Este dado sugere, também, que o ambiente de aula, ao valorizar a liberdade de criação e o tempo para a experimentação, constitui também um espaço para o desenvolvimento da dimensão simbólica do sujeito, bem como para a crescente tomada de consciência da intencionalidade do ato criador e criativo.

Neste sentido, os dados recolhidos apontam, de forma considerável, para a ideia de que as aulas de EV e ET, concebidas em forma de ambiente de laboratório criativo, podem influenciar os processos criativos dos alunos quando lhes é proporcionado espaço para a experimentação, para o confronto com o erro, para a resolução de problemas, evidenciando-se, para tal, a importância de um espaço preparado com recursos materiais que apoiem o pensamento dos alunos, tempo suficiente para o processo, para as experimentações, autonomia para a descoberta, oportunidades de discussão e partilha de ideias.

No que se refere ao segundo objetivo; ***refletir sobre o potencial das aulas de EV e ET como espaços de cocriação e colaboração entre alunos para o desenvolvimento da criatividade***, os dados revelam uma presença positiva, mas ainda insuficientemente estruturada da componente colaborativa. A observação participante registou momentos pontuais de interação e partilha entre os alunos, classificados com a frequência de “algumas vezes”, o que denota a existência de colaboração espontânea, mas não integrada de forma contínua na dinâmica das aulas. Apesar de alguns alunos terem referido o trabalho em grupo como fator potenciador da sua criatividade, os dados dos questionários indicam que este elemento foi menos valorizado face a outros, como a organização do espaço ou os materiais disponíveis.

Esta constatação reforça a necessidade de o professor assumir um papel ativo na promoção de estratégias pedagógicas centradas na cocriação intencional, conforme defendem Sternberg e Williams (1996) e Torres e Irala (2014). A colaboração, nestes

termos, ultrapassa o simples ato de trabalhar em grupo, assumindo-se como um processo de construção partilhada do conhecimento, negociação de significados e estímulo ao pensamento divergente em contextos sociais. Neste enquadramento, a relevância das interações sociais como motor do desenvolvimento cognitivo e criativo, destacada por Vygotsky (citado por Torres & Irala, 2014), revela-se particularmente pertinente. Apenas através de uma mediação pedagógica eficaz é possível transformar momentos de partilha pontual em verdadeiros processos colaborativos de criação. Reconhece-se, assim, que as aulas de EV e ET detêm elevado potencial para a cocriação, contudo, tal potencial depende da estruturação consciente de dinâmicas cooperativas, da definição clara de papéis e da criação de um ambiente seguro, onde o erro e a divergência sejam valorizados como oportunidades para o crescimento conjunto.

Neste sentido, e de forma a questionar um pouco mais este objetivo, para além do enumerado anteriormente, podemos, ainda, acrescentar que, apesar o potencial das aulas de EV e ET para serem espaços de cocriação e colaboração entre alunos para o desenvolvimento da criatividade, no que toca a esta evidência de escassez de colaboração, poder-se-á dever à falta de oportunidades dadas aos alunos para trabalharem de forma colaborativa, com sentido e com propósito, não estando, portanto, desenvolvidas estas competências. Uma vez que o ensino, de forma geral, ainda se foca muito no individual e não tanto no coletivo, estas estratégias de criação de **espaços de cocriação e colaboração entre alunos**, podem ser entendidas como ferramentas para desenvolver estas competências, fomentando, assim, o **desenvolvimento da criatividade**.

Por fim, no que concerne ao terceiro objetivo do estudo; **analisar a percepção dos alunos sobre a aula de EV e ET sobre o ambiente de aprendizagem como laboratório de exploração criativa**, os dados recolhidos evidenciam uma valorização significativa da proposta pedagógica apresentada. De acordo com a análise das respostas, 66,7% dos alunos consideraram a aula *muito diferente* das habituais, enquanto 33,3% reconheceram que, embora existissem algumas semelhanças, a aula se destacou pelo seu carácter inovador. Entre os aspetos mais referidos surgem a liberdade de criação, a possibilidade de escolha, a diversidade de materiais e a organização do espaço, elementos que foram identificados como facilitadores da criatividade e que, segundo os alunos, distinguiram esta experiência das práticas escolares convencionais do seu dia a

dia.

Estes resultados tornam-se particularmente relevantes quando comparados com as concepções iniciais dos alunos, expressas no mapa mental construído na fase de pré-implantação. Nesta fase, os alunos revelavam uma visão sobre o conceito de criatividade ainda abstrata, mas já com alguns indícios de compreensão, recorrendo a expressões como “ter ideias diferentes”, “pensar fora da caixa” ou “é um mundo sem limites. É ser além”. Após a implementação das atividades, observou-se uma ampliação dessa compreensão, visível tanto na reformulação do mapa mental como nas respostas aos questionários e entrevistas. As respostas abertas demonstram que os alunos perceberam a aula como um espaço criativo e potenciador de autonomia, com expressões como “mais liberdade”, “criatividade ao máximo”, “posso explorar mais” e “conseguimos fazer coisas que nunca imaginamos”, refletindo um envolvimento ativo e positivo. Comentários como “nunca tinha experimentado fazer estas coisas antes” ou “nunca fiz nada como estas aulas” reforçam a percepção da aula como inovadora e significativa.

No que diz respeito à relação com os materiais e com o espaço físico, os alunos destacaram a importância da variedade e acessibilidade dos recursos para a sua experiência criativa. Expressões como “sim, porque tem vários materiais para experimentar”, “mais variedade de materiais” ou “tive muita liberdade a usar os materiais” revelam a consciência do impacto que estes elementos tiveram no processo de criação.

Complementarmente, os dados quantitativos indicam que 81,5% dos alunos sentiram-se *mais livres para criar* e cerca de 70% referiram ter-se sentido *mais motivados* (23,8%) e *curiosos* (47,6%) durante as atividades. Estes resultados corroboram a perspectiva de Csikszentmihalyi (1996), para quem a criatividade não ocorre exclusivamente no indivíduo, mas resulta da interação entre este e o ambiente. No contexto educativo, essa interação é fundamental para promover a expressão criativa. De forma convergente, Fleith e Alencar (2006) defendem que um clima de sala de aula que valorize a autonomia, os interesses dos alunos e a aceitação de diferentes ideias é essencial para a manifestação do potencial criativo. Os dados sugerem que o ambiente promovido pelas atividades propostas por esta investigação cumpriu estes requisitos, tendo favorecido a percepção dos alunos quanto à sua liberdade criativa e ao

estímulo da sua curiosidade.

Adicionalmente, Miranda e Morais (2019) sublinham que, para além de características individuais como a autonomia, a autoconfiança, a abertura à experiência e a persistência, a motivação intrínseca constitui um fator indispensável à expressão da criatividade. A perceção dos alunos ao se sentirem mais motivados e curiosos durante as atividades reflete precisamente a presença dessa motivação intrínseca, apontada pelos autores como central.

Estes dados empíricos também se alinham com os pressupostos da abordagem Reggio Emilia, que considera o ambiente como “terceiro educador” (Cagliari et al., 2016), atribuindo-lhe um papel ativo no processo educativo. De igual modo, o princípio do Projeto Novigado (2021) defende a criação de espaços de aprendizagem que estimulem a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico. Neste sentido, os alunos reconheceram que a configuração do espaço, a diversidade de materiais e a flexibilidade na organização da sala contribuíram significativamente para a sua experiência criativa, indo ao encontro da proposta do projeto, que enfatiza a integração de pedagogias inovadoras, tecnologia e design espacial adaptado às necessidades dos alunos.

Em síntese, a convergência entre os dados recolhidos, as conceções reformuladas dos alunos e os contributos teóricos analisados comprovam que o ambiente da aula, quando intencionalmente estruturado como um laboratório criativo, é percecionado como um espaço estimulante, envolvente e transformador. Esta perceção positiva, ancorada numa experiência prática e reflexiva, constitui um forte indicador do impacto desta abordagem pedagógica no desenvolvimento da criatividade dos alunos, validando assim os objetivos inicialmente propostos.

Deste modo, e para concluir, os dados recolhidos e analisados no âmbito desta investigação permitem afirmar que a aula de EV e ET estruturada como laboratório criativo constitui um contexto pedagógico significativo para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, confirmando, na prática, os pressupostos teóricos que sustentam o papel do ambiente. As principais manifestações observadas, autonomia, originalidade, envolvimento, motivação e, em menor grau, colaboração, revelam que é possível, em contexto educativo, promover aprendizagens mais significativas, expressivas e personalizadas, através de propostas pedagógicas que valorizem a experimentação, o risco e a construção partilhada de sentido. Embora tenham sido

identificadas áreas com potencial de aprofundamento, nomeadamente no que respeita à colaboração entre pares, os resultados revelam uma experiência educativa rica, participada e promotora de envolvimento genuíno dos alunos.

Neste sentido, os objetivos delineados foram amplamente cumpridos, e a investigação validou, na prática, os pressupostos teóricos e curriculares que sustentaram a sua conceção. A aula de EV e ET, pensada enquanto laboratório criativo, demonstrou ser uma estratégia eficaz para fomentar a criatividade no contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico, promovendo uma aprendizagem mais ativa, reflexiva e transformadora.

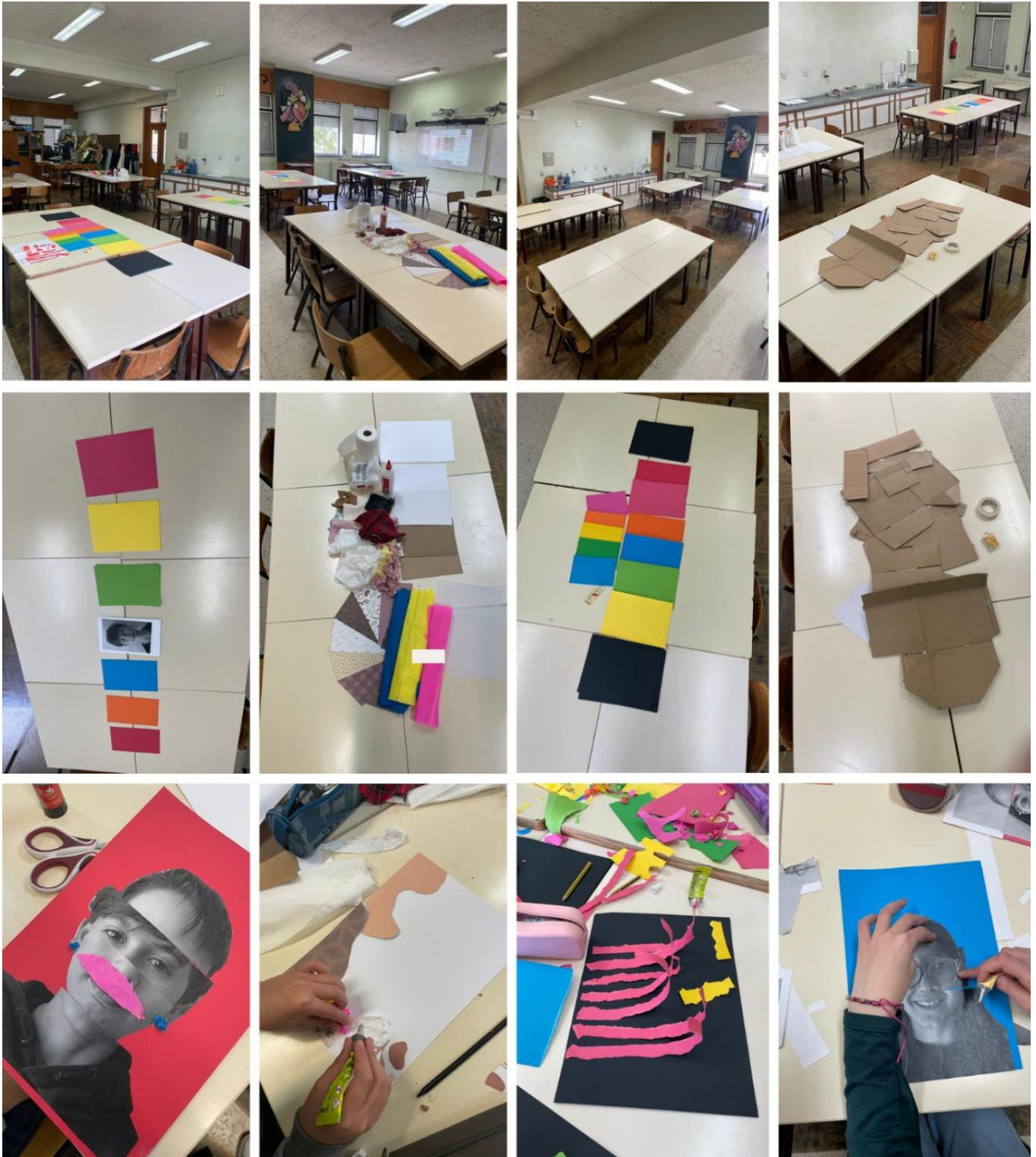
Por fim, gostaria de concluir este trabalho, acrescentando umas últimas palavras ao que anteriormente foi referido nesta discussão/conclusão, em tom de uma resposta mais pessoal e subjetiva à problemática a que me propus desbravar, a partir do meu sentimento e envolvimento neste trabalho, agora que ele chegou ao fim; assim, ***“Como podemos promover a criatividade dos alunos no 2º Ciclo do Ensino Básico através da aula de Educação Visual e Educação Tecnológica, pensando-as como laboratório de exploração criativa?”***

Na intimidade deste percurso, creio que podemos promover a criatividade dos alunos num espaço onde o pensamento se arrisca a ser sonho, e onde a sala de aula se converte num território de escuta, descoberta e sentido, um verdadeiro laboratório de exploração criativa, onde, mais do que criar, se aprende a Ser...

3.9. GALERIA DE IMAGENS

As imagens que se seguem têm como finalidade documentar visualmente o trabalho desenvolvido ao longo do presente projeto. A sua inclusão permite complementar a descrição escrita, proporcionando uma representação mais clara e objetiva das diferentes fases do processo, das metodologias adotadas e dos resultados alcançados. Estas evidências visuais constituem, assim, um contributo relevante para a compreensão integral do percurso realizado

Figura 18
Galeria de imagens da implementação







4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. F. P. B. (2013). *A Educação Artística e o desenvolvimento da Criatividade e Autonomia dos alunos de um Curso Profissional* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Alencar, E. (1990). *Como Desenvolver o Potencial Criador - Um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. Editora Vozes.
- Alencar, E. (2002). O contexto educacional e sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, 8, 165-178.
- Amabile, T. (1989). *Growing up Creative: nurturing a lifetime of creativity*. Crown Publishers.
- Amado, J. & Cardoso, A. P. (2013). A investigação-Ação e suas modalidades. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 187-197). Imprensa Universitária de Coimbra.
- Amado, J. (2014) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Augé, M. (2005). *Não- Lugares- Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*. 90 Graus Editora.
- Azevedo, M. I. & Morais, M. F. (2012). Avaliação da criatividade como condição para o seu desenvolvimento: Um estudo português do teste de Pensamento Criativo de Torrance em Contexto escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educacion*, 10(2), 41 – 55.
- Bahia, S. (2007). *Psicologia da Criatividade. Manual de Apoio para a disciplina de Psicologia da Criatividade. Mestrado em Teatro e Comunidade*. ESTC/IPL.
- Bardin, L. (1977). *Análise De Conteúdo*. Edições 70.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom

assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.

Brito, L. I. R. (2019). *A Promoção Da Criatividade No Contexto Educativo* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja]. Repositório IPBeja.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Condessa, I. (2006). *O Movimento Criativo. Em: Castro G. e Carvalho M. [Coord]. A Criatividade na Educação*. Centro de Estudos Filosóficos.

Costa, A. P., Moreira, A., & Sá, P. (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Análise de dados*. UA Editora.

Cramond, B. (2008). *Creativity: An international imperative for society and the individual In Morais, F. e Bahia, S. (Org.), Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*. Psiquilibrios Edições.

Cremin, T. (2009). Creative teachers and creative teaching. En A. Wilson (Ed.), *Creativity in primary education* (pp.36-46). Learning Matters.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. HarperCollins

De La Torre, S. (2005). *Dialogando com a criatividade*. Trad. Cristina Mendes Rodríguez. Madras.

Duarte, C. (1988). *Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Universidade Estadual de Campinas.

European Commission. (2015). *Unleashing young people's creativity and innovation. European good practice projects*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/8245>

Ferrari, D. F. M. (2014). *Desenvolvimento Cognitivo: As Implicações Das Teorias De Vygotsky E Piaget No Processo De Ensino Aprendizagem* [Monografia de Especialização, Universidade Tecnológica Federal do Paraná]. Repositório Institucional da Universidade

Tecnológica Federal do Paraná.

Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2006). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 513-521.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Fonseca, K. H. O. (2012). Investigação-Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência, Braga*, 1 (2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>

Lambert, P. A. (2017). Understanding Creativity. In J. B. Cummings & M. L. Blatherwick (Eds.), *Creative Dimensions of Teaching and Learning in the 21st Century* (1–21). Sense Publishers.

Leite, E., & Malpique, M. (1986). *Espaços de criatividade: A criança que fomos/ A crianças que somos através da expressão plástica*. Edições Afrontamento.

Lösch, S., Rambo, C. A., & Ferreira, J. de L. (2023). Pesquisa Exploratória Na Abordagem Qualitativa Em Educação. *Revista IberoAmericana de Estudos em Educação*, 18(00), 01-08.

Lourenço, M. C. (2018). *As expressões artísticas como uma janela aberta para a criatividade, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores.

Lowenfeld, V. & Brittain, W. Lambert (1987) *Creative and Mental Growth*. Macmillan Publishing Company.

Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L., & Schwall, C. (2012). *O papel do ateliê na educação infantil: A inspiração de Reggio Emilia*. Penso.

Gandra, M. (2005). *Criatividade e Educação Visual no 2º, 3º CEB's e Secundário*. Edições Pedagogo.

Gonçalves, A. S. D. (2011). *Desenho, Arte e Criatividade: Um projeto pedagógico centrado no desenvolvimento pessoal* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.

- Kim, K. H. (2017). The Torrance Tests of Creative Thinking - Figural or Verbal: Which One Should We Use?. *Creativity Theories – Research – Applications*, 4(10), 302-321.
- Klausen, S.H. (2010). The Notion of Creativity Revisited: A Philosophical Perspective on Creativity Research. *Creativity Research Journal*, 22(4), 347-360.
- Marques, C. L. (2018). *As expressões artísticas como uma janela aberta para a criatividade, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores.
- Martins, J. A. L. G. (2009). *Metacognição, Criatividade e Emoção na Educação Visual e Tecnológica: Contributos e orientações para a formação de alunos com sucesso* [Dissertação de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.
- Martins, V. M. (2000). *Para uma pedagogia da criatividade - Propostas de trabalho* (Vol. 12). ASA Editores II.
- Medeiros, E. O. (2002). Despertar a Criatividade em Ambientes Educativos. In G. Castro & M. Carvalho (eds), *A Criatividade na Educação* (69-84). Universidade dos Açores.
- Portugal. (1986). **Lei n.º 46/86**, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- Ministério da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais: Educação Visual*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais: Educação Tecnológica*. Ministério da Educação.
- Miranda, L., & Morais, M. F. A (2019). Criatividade e motivação: Um estudo exploratório em docentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6(2), 114-125.

- Morais, M. F. (2001). *Definição e Avaliação da Criatividade: Uma Abordagem Cognitiva*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Morais, M. F. & Miranda L. C. (2021). Práticas Criativas em Sala de Aula e a Criatividade dos Docentes: Estudo Exploratório no Ensino Básico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 61-76.
- Mozzer, G. N. S. & Borges, F. T. (2008). A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. *Revista da Faculdade de Educação da UFG*, 33 (2), 01-14.
- Munari, B. (1981). *Fantasia invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual*. Editorial Presença.
- Nakano, T. C. (2020). Métodos Atuais para Avaliação da Criatividade: Vantagens e Questionamentos. *Avaliação Psicológica*, 19(1), pp. 97-105.
- Novigado project (2021). *Diretrizes inovadoras para os espaços de aprendizagem*. The Novigado project Consortium.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. EDUCA.
- Omdal, S. e Graefe, A. K. (2017). Investing in creativity in students: The long and short (term) of it. En J. A. Plucker (Ed.), *Creativity and innovation. Theory, research, and practice* (pp. 205-221). Prufrock Press.
- Ostrower, F. (2010). *Criatividade e Processos de Criação* (25ª ed.). Editora Vozes.
- Patrício, M. (2001). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto Editora.
- Pelaes, M. (2010). Uma reflexão sobre o conceito de criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar, *Revista Educação*, 5(1), 05-13.
- Pinto, J. (2023). Avaliação formativa: uma prática para a aprendizagem. In M. Ortigão, D.

Fernandes, T. Pereira & L. Santos (Coord.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal* (pp. 19-45). CRV Editores.

Piovesan, A. & Temporini, E. R. (1994). Exploratory research: a methodological procedure applied to the study of human factors in the field of public health. *Revista Saude Publica*, 29(4), 318-325.

Risson, V. C. (2013). *O Processo Criativo da Artista Plástica Joana Vasconcelos* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Asa Editores.

Runco, M. (1996). Personal Creativity: definition and developmental issues. In: *Creativity from childhood through adulthood: the developmental issues*. Jossey-bass Publishers.

Runco, M. (2007). *Creativity: theories and themes: research, development, and practice*. Elsevier.

Santos, J. M.; Paula, V. H.; & Castillo, J. V. (2020). Metodologia científica: principais tipos de pesquisas e suas características. *Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento*, 5(11), 23-33.

Santos, M.T., & André, M.C. (2012). Criatividade na educação de infância: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância*, número 96, 43-46.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Selltiz, C.; Wrightsman, L. S.; & Cook, S. W. (1965). *Métodos de pesquisa das relações sociais* (2ªed.). Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

Silvano, F. (2010). *Antropologia do Espaço*. Assírio & Alvim.

Souza, F. P., Pinto, E. M. C., & Morais, M. J. S. (2020). O Ensino De Arte E O Desenvolvimento Do Potencial Criativo Da Criança Na Escola Do Ensino Fundamental. *Revista Desafios*, 7(1), 259-269.

- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. L. (2016). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. Wiley.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education, New Zealand. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341>
- Torrance, E. P. (1992). Um clima nacional para criatividade e invenção. *Gifted Child Today Magazine*, 15 (1), 10-14.
- Torres, P.L., & Irala, E. A. F. (2014). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In P. L. Torres (Ed.), *Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento* (pp. 61-93). SENARPR.
- Vasconcelos, H. C. S. P. M. (2002). A Metáfora da Sala de Aula Como Um Sistema Físico-Complexo. In G. Castro & M. Carvalho (Eds.), *A Criatividade na Educação* (95-102). Universidade dos Açores.

5. ANEXOS

ANEXO I

GRELHA DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

ESCOLA: Escola Básica do Viso

DATA: 01/04/2025 ANO/TURMA: 6.ºF

GRELHA DE OBSERVAÇÃO Nº:

DISCIPLINA: Educação Visual

TÍTULO: A Aula de Educação Visual e Educação Tecnológica como Laboratório Criativo- um estudo sobre Criatividade no 2º ciclo do Ensino Básico

OBJETIVOS	ATIVIDADE	CATEGORIAS	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO	ESCALA DE FREQUÊNCIA			OBSERVAÇÕES
				Nunca	algumas vezes	sempre	
1) Perceber de que forma um ambiente de laboratório criativo, enquanto espaço de experimentação, pode influenciar os processos criativos dos alunos	WORKSHOP (DIA 1)	Exploração e Experimentação Criativa	Exploraram materiais e técnicas diversificadas nas diferentes estações				
			Testaram diferentes formas de resolver as atividades propostas				
	Autonomia e Iniciativa	Iniciaram atividades sem depender constantemente de instruções					
		Mostraram curiosidade e vontade de experimentar novas ideias					
	INTEGRAÇÃO E CRIAÇÃO INDIVIDUAL (DIA 2)	Exploração e Experimentação	Combinaram diferentes técnicas exploradas no primeiro dia				
		Testaram materiais e abordagens de forma espontânea e inovadora					
Tomada de Decisão Criativa		Tomaram decisões autónomas na construção do seu trabalho					

2) Refletir sobre o potencial das aulas de EV e ET como espaços de cocriação e colaboração entre alunos para o desenvolvimento da criatividade	WORKSHOP (DIA 1)	Superação de Desafios	Demonstraram flexibilidade e persistência na resolução de problemas criativos				
		Colaboração e Interação	Discutiram sobre sugestões e ideias, entre colegas, para a realização do trabalho				
	INTEGRAÇÃO E CRIAÇÃO INDIVIDUAL (DIA 2)	Interação e Troca de Ideias	Demonstraram interesse pelas criações dos colegas				
			Discutiram sobre sugestões e ideias, entre colegas, para a realização do trabalho				
		Trabalho Colaborativo	Colaboraram espontaneamente, ajudando-se mutuamente				
			Demonstraram capacidade de ouvir e integrar as sugestões dos colegas				

3) Analisar a percepção dos alunos sobre a aula de EV e ET como laboratório de exploração criativa e sobre a criatividade.	WORKSHOP (DIA 1)	Motivação e Envolvimento	Demonstra interesse e entusiasmo nas atividades das estações				
		Expressão Criativa	Estavam motivados e envolvidos durante o processo criativo				
	Usaram formas, cores e materiais de maneira expressiva						
	INTEGRAÇÃO E CRIAÇÃO INDIVIDUAL (DIA 2)	Satisfação e Envolvimento	Demonstraram entusiasmo e envolvimento ao longo do processo de realização da atividade				
			Manifestaram satisfação com o resultado final do trabalho				
		Reflexão sobre a Criatividade	Reconheceram a importância do processo criativo na sua aprendizagem				
Expressaram vontade de continuar a explorar novas técnicas e ideias							

24/04/2025

**QUESTIONÁRIO SOBRE A EXPERIÊNCIA
NO LABORATÓRIO CRIATIVO**

1. Como te sentiste durante as atividades no laboratório criativo?

(Seleciona até **uma ou mais** opções)

- Motivado/a envolvido/a
- Curioso/a para explorar novos materiais e técnicas
- Inseguro/a por não saber como começar
- Divertido/a relaxado/a
- Frustrado/a porque tive dificuldade
- Outro: _____

2. Achas este tipo de aula diferente das aulas habituais de Educação Visual e Educação Tecnológica?

(Seleciona apenas **uma** opção)

- Sim, foi muito diferente
- Sim, mas com algumas semelhanças
- Não, foi semelhante às aulas normais

Porquê? (Explica a tua resposta)

3. A organização do espaço e dos materiais, e o ambiente da sala ajudou-te a ser mais criativo?

(Seleciona apenas **uma** opção)

- Sim, senti que poderia experimentar livremente
- Sim, mas em alguns momentos senti dificuldade
- Não, preferia uma aula tradicional

7. Sentiste-te mais livre para criar nesta aula do que nas outras aulas?

(Seleciona apenas **uma** opção)

- Sim, muito mais livre
- Sim, mas com algumas dificuldades
- Não, sinto-me da mesma forma
- Não, sinto-me perdido, preciso de mais instruções

Porquê?

8. No futuro, gostarias de ter mais aulas organizadas como este laboratório criativo?

(Seleciona apenas **uma** opção)

- Sim, acho que me ajudaria a ser mais criativo/a
- Sim, mas com algumas mudanças
- Não, prefiro as aulas "tradicionais"

Se escolheste a opção: "Sim, mas com algumas mudanças", que mudanças sugeres?

ANEXO III

Análise Do Processo Criativos E Do Trabalho Final		
Critério	Evidencias	Frequência
<p>Originalidade e variedade de ideias (ideias próprias, soluções novas, não repetição de modelos)</p>		
<p>Exploração criativa de materiais e técnicas (uso pessoal e expressivo de materiais e técnicas já explorados)</p>		
<p>Experimentação e risco (Tentativas de fazer algo diferente, sair do esperado ou do seguro)</p>		
<p>Expressividade e significado pessoal (trabalho reflete algo do aluno – ideias, sentimentos ou referências pessoais/culturais)</p>		
<p>Autonomia e iniciativa (organização própria do trabalho, escolhas feitas pelo aluno)</p>		

ANEXO IV



Exma. Senhor Diretor Rui Gualdino de Jesus Vicente Cardoso
do Agrupamento de Escolas do Viso

Assunto: Pedido de autorização para a implementação do projeto de investigação em sala de aula nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica da turma 6º F.

O meu nome é Ana Beatriz Mendes Ministro, aluna do Mestrado de Ensino em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu. Encontro-me neste momento a realizar um projeto de investigação com o título e tema: *"A Aula de Educação Visual e Educação Tecnológica como Laboratório Criativo — um estudo sobre Criatividade no 2º ciclo do Ensino Básico"*. Posto isto, venho por este meio requerer a V. Ex.ª autorização para a implementação de instrumentos de recolha de dados (questionários para os alunos, grelha de observação e entrevista à cooperante) nas aulas de Educação Visual e Educação Tecnológica da turma do 6º F, nas quais será aplicada esta investigação. Estes instrumentos serão utilizados apenas internamente, como meio de recolha de dados para o estudo. Informo ainda que será solicitado o consentimento para a participação dos alunos aos respetivos Encarregados de Educação.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade dispensada.

Viseu, ____ de _____ de 2024

Diretor: Rui Gualdino de Jesus
Vicente Cardoso

Beatriz Ministro

Viseu, ____ de _____ de 2024

Viseu, ____ de _____ de 2024

ANEXO V

Exmo(a). Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Assunto: Pedido de autorização para participação do seu educando(a) no Trabalho de Investigação de Mestrado.

O meu nome é Ana Beatriz Mendes Ministro, aluna do Mestrado de Ensino em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu. Encontro-me, de momento, a realizar um projeto de investigação com o título e tema: "*A Aula de Educação Visual e Educação Tecnológica como Laboratório Criativo — um estudo sobre Criatividade no 2º ciclo do Ensino Básico*". Posto isto, venho por este meio requerer a V. Ex.ª autorização para a participação do(a) seu/sua educando(a) neste trabalho, nomeadamente, nas aulas de Educação Visual e Educação Tecnológica, nas quais será aplicada esta investigação. As atividades consistirão na realização de propostas criativas e artísticas e poderão envolver a recolha de imagens dos alunos para a realização das atividades. Todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos e analisados de forma confidencial. Estas imagens serão apenas utilizadas internamente, como instrumento de recolha de dados para a investigação e, por isso, nunca serão expostos nem divulgados.

A participação é voluntária e anónima, não sendo exposta a imagem ou o nome e a identidade dos alunos. Todos os dados obtidos serão estritamente confidenciais, tendo somente acesso o/a aluno/a que desenvolve o projeto e as orientadoras responsáveis. Após os dados obtidos e transcritos, as imagens serão eliminadas.

Agradeço desde já a participação do(a) seu(sua) educando(a).

Eu, encarregado de educação do(a) aluno(a) _____
do ano/turma _____ nº _____ autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa), a sua participação no estudo acima mencionado.

Assinatura Encarregado de Educação

(Nome do(a) mestrando(a))

Viseu, ___ de _____ de 2024

Viseu, ___ de _____ de 2024

GUIÃO DE IMPLEMENTAÇÃO: LABORATÓRIO DE EXPLORAÇÃO CRIATIVA

A presente implementação, Laboratório de Exploração Criativa, procura responder aos objetivos do projeto de investigação, analisando o impacto das aulas de Educação Visual e Tecnológica no desenvolvimento da criatividade dos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico. A metodologia proposta estrutura-se em duas fases. A primeira, um Workshop de exploração criativa em estações, onde os alunos participam em quatro estações temáticas, explorando diferentes técnicas e materiais, promovendo a experimentação e a resolução criativa de desafios. Na segunda, integração e criação individual, onde os alunos são desafiados a combinar as aprendizagens anteriores num trabalho criativo, favorecendo a síntese e a expressão individual.

De modo a responder aos objetivos delineados no projeto de investigação, esta implementação permite, em primeiro lugar, compreender de que forma um ambiente de laboratório criativo influencia os processos criativos dos alunos, através da análise das interações, da experimentação e das estratégias aplicadas para a resolução dos desafios propostos. Em segundo lugar, possibilita reflexões sobre o potencial das aulas de EV e ET como espaços de cocriação e colaboração para o desenvolvimento da criatividade, ao fomentar a troca de ideias e a partilha de experiências entre os alunos. Por fim, contribui para analisar a perceção dos alunos sobre estas disciplinas enquanto laboratórios criativos, por meio da recolha de testemunhos, questionários e observação direta. Assim, esta implementação constitui uma abordagem metodológica consistente com os pressupostos da investigação, permitindo a recolha de dados relevantes para a compreensão do impacto das práticas pedagógicas no desenvolvimento da criatividade, bem como para a valorização das aulas de Educação Visual e Tecnológica enquanto espaço de exploração criativa e expressão artística.

DIA 1: EXPLORAÇÃO CRIATIVA EM ESTAÇÕES (WORKSHOP)

Organização do Laboratório:

- **4 Estações Criativas:** Cada mesa/grupo tem um convite distinto.
- **Tempo:** Aproximadamente 20 minutos por estação.



Figura 1: Mapa de organização da sala (Workshop)

ATIVIDADES A SEREM IMPLEMENTADAS:

1. **Estação 1: Texturas e Colagens**
 - **Material:** Folhas de papel cavalinho, papéis de diferentes texturas (crepom, vegetal), tecidos, cartolinas coloridas, cola, fita cola (papel e transparente) e tesouras.
 - **Atividade:** Criar uma composição visual, tirando partido das potencialidades dos materiais que estão à disposição, explorando as matérias constituintes dos materiais, utilizando dobragens, rasgos, recortes, amassar, beliscar, enrolar, sobreposições, explorando também cor, contraste e textura.

- **Objetivo:** Trabalhar a percepção tátil e visual por meio de camadas e formas, investigando e explorando o potencial criativo dos materiais e matérias.

2. Estação 2: Reconstrução Criativa – O Meu Novo Eu

- **Material:** Fotocópias a preto e branco de fotografias dos alunos, cartolinas de diferentes cores, tesouras e cola.
- **Atividade:** Recorte da Própria Imagem: os alunos recortam a sua foto, podendo separar partes como rosto e/ou elementos do rosto ou cabelo, o objetivo é que troquem entre colegas.
- **Objetivo:** Estimular a criatividade e a identidade visual através da desconstrução e fuga da própria imagem, explorando novas narrativas visuais.

3. Estação 3: Escultura em Cartão

- **Material:** Cartão, cola, fita cola, tesouras, papel cavalinho.
- **Atividade:** Criar pequenas estruturas tridimensionais combinando dobras, cortes, rasgos e encaixes.
- **Objetivo:** Introduzir conceitos tridimensionalidade, volume e forma no espaço.

4. Estação 4: Composição com Rasgões de Cartolina

- **Material:** Cartolinas de várias cores, cola, cartolina preta (material de suporte).
- **Atividade:** Explorar a expressividade das formas orgânicas através da técnica de rasgo, incentivando a criatividade e a composição visual sem o uso de tesouras ou régua – um convite a usar as mãos como tesouras.
- **Objetivo:** Os alunos desenvolvem uma noção de textura, contraste e equilíbrio ao montar uma imagem abstrata ou figurativa apenas com pedaços rasgados de cartolina colorida, desenvolvendo a motricidade fina.

DIA 2: INTEGRAÇÃO E CRIAÇÃO INDIVIDUAL



Figura 2: Mapa da organização da sala (Integração e Criação Individual)

Objetivo:

Incentivar os alunos a articular as técnicas e aprendizagens adquiridas nas quatro estações exploradas na aula anterior, criando um trabalho único que reflita a sua criatividade individual. Durante este processo, os alunos serão organizados em quatro grupos, promovendo a colaboração e a partilha de ideias. A interação entre os colegas será estimulada, permitindo-lhes discutir conceitos e explorar novas perspetivas, de modo a avaliar de que forma o debate coletivo contribui para o desenvolvimento de soluções criativas nos trabalhos.

1. Criação:

- o Cada aluno escolhe uma base (cartolina A3, papel cavalinho A3, Cartão).
- o Devem integrar pelo menos 2 técnicas diferentes exploradas no dia anterior.
- o O tema é livre

2. Partilha:

- Apresentam a sua obra, explicando como combinaram as técnicas, o conceito do trabalho, as dificuldades, as descobertas, bem como o processo de criação. Conclusão do mapa mental sobre o conceito de criatividade.

ANEXO VII

PLANIFICAÇÃO DE AULA

Ano letivo 2024 /2025

2.º PERÍODO



ESCOLA: Escola Básica do Viso	DISCIPLINA: Educação Tecnológica	ANO/TURMA: 6.ºF
AULA N.º: 1/2	Data: 01/04/2025	TEMPO: 2x50'

Sumário:

- Realização de atividades exploratórias através da organização da aula/sala como laboratório criativo: experimentação de diferentes técnicas artísticas, organizadas em quatro desafios diferentes, estimulando o pensamento criativo.
- Apresentação, reflexão e discussão sobre o processo criativo dos alunos e as soluções desenvolvidas durante a atividade.

Professor SUPERVISOR: Ana Isabel Sousa

Professor ORIENTADOR COOPERANTE: Helena Silva

ESTAGIÁRIO RESPONSÁVEL: Beatriz Ministro

ESTAGIÁRIOS:

Beatriz Ministro
Inês Pinto
Isabel Legoinha

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: Educação Tecnológica	
DOMÍNIO ORGANIZADOR	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: Conhecimento, capacidades e atitudes
Processos Tecnológicos	- Identificar requisitos técnicos, condicionalismos e recursos para a concretização de projetos;
Recursos e Utilizações Tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir artefactos, objetos e sistemas técnicos, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa; - Apreciar as qualidades dos materiais (físicas), através do exercício sistemático dos diferentes sentidos, estabelecendo relações com a utilização de técnicas específicas de materiais: papéis, têxteis entre outros; - Investigar, através de experiências simples, algumas características de materiais comuns (flexibilidade, elasticidade); - Utilizar as principais técnicas de transformação dos materiais usados (união, separação-corte), identificando os utensílios e as ferramentas na realização de projetos; - Colaborar nos cuidados com o seu corpo e no cumprimento de normas de higiene e segurança na utilização de recursos tecnológicos.
Tecnologia e Sociedade	

DESCRITORES PASEO

Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Consciência e domínio do corpo.

Atividades, Estratégias e Metodologias (MRP)

Investigação:

- Realização de uma dinâmica de exploração Criativa, que consiste na experimentação de diferentes técnicas artísticas em quatro desafios distintos. Os alunos serão divididos em pequenos grupos e rodarão entre as quatro estações criadas. Cada estação contará com um problema artístico a ser solucionado, incentivando a criatividade e a inovação. Será explicado brevemente as regras e os objetivos antes do início das atividades. Durante o processo, a supervisão será contínua para garantir a correta utilização dos materiais e o cumprimento do tempo estabelecido, mas a intervenção será mínima, permitindo que os alunos desenvolvam autonomia na resolução dos desafios.

- Na Estação 1: Texturas e Colagens, os alunos criarão uma composição visual explorando diferentes texturas e sobreposições, utilizando papéis texturizados, cartolinas, cola e tesouras. O desafio será combinar os materiais de forma criativa para gerar contraste visual e tátil.
- Na Estação 2: Reconstrução Criativa – O Meu Novo Eu, os alunos irão desconstruir e recriar a sua própria imagem por meio de recortes fotográficos, trocando entre colegas para compor novas identidades visuais. Durante a atividade, terão de modificar as suas feições ao combinar elementos de diferentes fotografias de outros colegas e compor uma nova identidade visual, estimulando a reflexão sobre identidade e narrativa visual.
- Na Estação 3: Escultura em Cartão, os alunos criarão uma estrutura tridimensional apenas com dobras, cortes, rasgos e encaixes, sem o uso de moldes. Trabalhando com cartão dobrável, serão desafiados a construir uma escultura estável, desenvolvendo noções de tridimensionalidade, volume e forma no espaço.

- Na Estação 4: Composição com Rasgões de Cartolina, os alunos experimentarão criar uma composição visual utilizando apenas rasgões de cartolina, sem tesouras ou régua, explorando texturas, sobreposições e contrastes para desenvolver a criatividade e a expressividade das formas orgânicas.

- Realização de uma reflexão sobre a dinâmica.

- Após a realização das atividades, será realizada uma discussão com os alunos, onde será abordado as dificuldades encontradas e as soluções criativas desenvolvidas. Cada aluno será incentivado a compartilhar as suas estratégias, bem como a refletir sobre como diferentes abordagens artísticas podem levar a resultados variados. Essa partilha permitirá uma visão mais ampla sobre a experimentação e o processo criativo.

RECURSOS / MATERIAIS

- Papel Kraft, Papéis texturizados (cortiça, crepom, lixa, vegetal, etc.), tecidos, cartolinas, materiais riscadores, afia e borracha, fotografias dos alunos, régua, papel cavalinho, cartão, cola, fita cola, fita cola de papel.

AVALIAÇÃO

Instrumentos:**- Grelha de Observação**

Atitudes e Valores;
Empenho e interesse na participação das atividades;
Autonomia;
Colaboração com pares e professor;
Participação;
Pontualidade e assiduidade;
Desempenho.

- Portfólio

Qualidade Técnica;
Expressividade;
Sentido estético;
Resolução de problemas.

OBSERVAÇÕES

Nesta aula, os alunos serão organizados em quatro grupos de sete elementos. Cada grupo iniciará uma estação diferente, realizando atividades distintas. Ao longo da aula, haverá uma rotação entre as estações, permitindo que todos explorem e trabalhem em cada uma das propostas.

ANEXO VIII

PLANIFICAÇÃO DE AULA

Ano letivo 2024 /2025

2.º PERÍODO



ESCOLA: Escola Básica do Viso	DISCIPLINA: Educação Visual	ANO/TURMA: 6.ºF
AULA N.º: 2/2	Data: 03/04/2025	TEMPO: 2x50'

Sumário:
- Realização de uma atividade de integração e criação individual;
- Partilha e reflexão sobre o processo criativo.

Professor SUPERVISOR: Ana Isabel Sousa

Professor ORIENTADOR COOPERANTE: Helena Silva

ESTAGIÁRIO RESPONSÁVEL: Beatriz Ministro

ESTAGIÁRIOS:
Beatriz Ministro
Inês Pinto
Isabel Legoinha

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: Educação Visual	
DOMÍNIO ORGANIZADOR	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: Conhecimento, capacidades e atitudes
Apropriação e Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever com vocabulário adequado (qualidades formais, físicas e expressivas) os objetos artísticos; - Analisar criticamente narrativas visuais, tendo em conta as técnicas e tecnologias artísticas (desenho, escultura, entre outros). - Selecionar com autonomia informação relevante para os trabalhos individuais e de grupo.
Interpretação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar os conceitos específicos da comunicação visual (forma, proporção, desproporção, entre outros), com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos individuais e de grupo; - Compreender os significados, processos e intencionalidades dos objetos artísticos; - Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos (escultura, desenho, entre outros); - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo;
Experimentação e Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos; - Inventar soluções para a resolução de problemas no processo de produção artística;

	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar consciência da importância das características do trabalho artístico (sistemático, reflexivo e pessoal) para o desenvolvimento do seu sistema próprio de trabalho; - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos; - Justificar a intencionalidade dos seus trabalhos, conjugando a organização dos elementos visuais com ideias e temáticas, inventadas ou sugeridas.
--	---

DESCRITORES PASEO

Linguagens e textos; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Consciência e domínio do corpo.

Atividades, Estratégias e Metodologias (MRP)

Investigação:

- Continuação da realização da dinâmica de exploração Criativa.
- Nesta aula, os alunos irão aplicar as técnicas exploradas na aula anterior para criar um trabalho individual que reflita a sua criatividade. Apesar do trabalho ser individual, os alunos serão organizados em grupos, de forma a poderem partilhar ideias, discutir perceções e explorar diferentes abordagens, promovendo assim um ambiente de trabalho que contribui para o enriquecimento dos projetos individuais.

- Cada aluno deverá integrar pelo menos duas das técnicas experimentadas nas quatro estações. O tema será livre, permitindo uma abordagem mais pessoal e expressiva.

O professor terá um papel de facilitador, orientando os alunos sempre que necessário, incentivando a experimentação e a combinação criativa de materiais e técnicas. A intervenção será mínima, promovendo a autonomia e a tomada de decisões artísticas dos alunos.

- Realização de um momento de partilha e reflexão, onde cada aluno apresentará o seu trabalho, explicando as técnicas utilizadas e o conceito desenvolvido, fomentando a troca de ideias e a valorização do processo criativo.

RECURSOS / MATERIAIS

- Papel Kraft, Papéis texturizados (cortiça, crepom, lixa, vegetal, etc.), tecidos, cartolinas, materiais riscadores, afia e borracha, fotografias dos alunos, régua, papel cavalinho, cartão, cola, fita cola, fita cola de papel.

AVALIAÇÃO

Instrumentos:

- Grelha de Observação
- Atitudes e Valores;
- Empenho e interesse na participação das atividades;
- Autonomia;
- Colaboração com pares e professor;

Pontualidade e assiduidade.
Desempenho

- Portfólio

Qualidade Técnica;
Expressividade;
Sentido estético;
Resolução de problemas.

OBSERVAÇÕES

Nesta aula, os alunos serão distribuídos em grupos, promovendo a colaboração, a partilha de ideias e a experimentação conjunta.