



**Politécnico  
de Viseu**  
Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

PV - ESEV 2026

O Início do Fim da Criatividade: Impedimentos ao Desenvolvimento da Criatividade nas Crianças

## **O Início do Fim da Criatividade: Impedimentos ao Desenvolvimento da Criatividade nas Crianças**

Carolina Maria Cabido Marques

Carolina Maria Cabido Marques

2026





**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

## **O Início do Fim da Criatividade: Impedimentos ao Desenvolvimento da Criatividade nas Crianças**

Carolina Maria Cabido Marques

**Relatório Final de Estágio**

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professora Doutora Ana Souto e Melo

#### DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Carolina Maria Cabido Marques, n.º 27243, do curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico 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, 07/07/2025

O(A) Aluno(a)

  
\_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

A concretização deste projeto de investigação apenas foi possível graças ao apoio e presença de diversas pessoas, cuja colaboração foi fundamental para ultrapassar os desafios que se foram colocando ao longo do percurso.

Em primeiro lugar, expresso o meu profundo agradecimento aos docentes que me acompanharam e orientaram ao longo dos dois anos da Prática de Ensino Supervisionada, bem como aos professores cooperantes, Professor Fernando Caetano e Professor Hermínio Pina, pelo seu contributo inestimável. Dirijo também uma palavra de especial apreço a todos os alunos com quem tive o privilégio de trabalhar durante os estágios, cuja participação tornou esta experiência ainda mais significativa. Este momento pertence-vos tanto quanto a mim.

Agradeço, à minha orientadora, Professora Doutora Ana Souto e Melo, pelo acompanhamento e pelo apoio constante ao longo de todo o processo.

Reconheço, a amizade e a presença contínua dos meus colegas de turma, com especial agradecimento à Maria Inês, à Maria e à Daniela pela amizade e por terem estado presentes nos bons e maus momentos.

Finalmente, manifesto o meu mais sincero agradecimento à minha família, que constitui o meu alicerce, pelo seu apoio incondicional e pela confiança que sempre depositaram em mim. Ao Duarte, pelo amor, paciência e confiança que tem em mim.

## Resumo

O presente Relatório Final de Estágio estrutura-se em duas partes complementares. A Parte I consiste numa reflexão crítica sobre as práticas letivas desenvolvidas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, no contexto da prática profissional nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A partir da análise dos registos e evidências pedagógicas reunidas ao longo dos semestres, procura-se refletir sobre as competências construídas e os desafios vivenciados em ambiente de sala de aula, destacando o papel do professor enquanto facilitador de aprendizagens significativas.

A Parte II apresenta o estudo teórico-prático que sustenta este projeto de investigação, centrado no significado e no desenvolvimento da criatividade nas crianças, nos constrangimentos que emergem ao longo do seu crescimento e na proposta de criação de um ateliê artístico nos espaços educativos. Trata-se de uma investigação mista, de carácter descritivo e exploratório, que pretende compreender de que forma a criatividade é valorizada pelos professores e como a intencionalidade pedagógica e o ambiente físico podem articular-se para promover experiências mais criativas e centradas no aluno.

A partir dos objetivos definidos e utilizando instrumentos de recolha de dados, o estudo permitiu concluir que a criatividade é reconhecida pelos docentes como um elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, persistem condicionantes que interferem nesse processo. A implementação de um ateliê artístico revelou-se uma mais-valia para o reforço do envolvimento dos alunos, estimulando a criatividade e uma aprendizagem mais ativa, autónoma e reflexiva. A investigação reforça, assim, a relevância do professor e do espaço educativo enquanto agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Impedimentos para a Criatividade, Crianças, Ateliê Artístico, Educação Visual, Educação Tecnológica.

## **Abstract**

This Final Internship Report is structured in two complementary parts. Part I consists of a critical reflection on the teaching practices developed within the scope of Supervised Teaching Practice, in the context of professional practice in the subjects of Visual Education and Technological Education in the 2nd Cycle of Basic Education. Based on the analysis of the records and pedagogical evidence gathered throughout the semesters, it seeks to reflect on the skills developed and the challenges experienced in the classroom environment, highlighting the role of the teacher as a facilitator of meaningful learning.

Part II presents the theoretical-practical study that underpins this research project, focusing on the meaning and development of creativity in children, the constraints that emerge as they grow, and the proposal to create an art studio in educational spaces. This is a mixed, descriptive, and exploratory research study that aims to understand how creativity is valued by teachers and how pedagogical intentionality and the physical environment can be combined to promote more creative and student-centered experiences.

Based on the defined objectives and using data collection tools, the study concluded that creativity is recognized by teachers as an essential element for the integral development of children. However, there are still constraints that interfere with this process. The implementation of an art workshop proved to be an asset in strengthening student engagement, stimulating creativity and more active, autonomous, and reflective learning. The research thus reinforces the relevance of teachers and educational spaces as active agents in the teaching-learning process.

**Keywords:** Creativity; Children; Artistic Studio; Visual Education; Technological Education.

## Índice

Índice de Figuras.....	vii
Índice de Anexos .....	viii
Introdução Geral .....	1
Parte I - Apreciação Crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada .....	2
Nota Introdutória .....	3
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos .....	4
1.1. Prática de Ensino Supervisionada I.....	4
1.2. Prática de Ensino Supervisionada II e III.....	7
2. Análise das práticas observadas e concretizadas na Prática de Ensino Supervisionada I, II e III.....	12
2.1. Prática de Ensino Supervisionada I.....	12
2.2. Prática de Ensino Supervisionada II.....	13
2.3. Prática de Ensino Supervisionada III.....	19
3. Apreciação crítica das competências profissionais desenvolvidas nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica .....	29
Parte II – Projeto de Investigação: O Início do Fim da Criatividade: Impedimentos ao Desenvolvimento da Criatividade nas Crianças .....	31
Introdução .....	32
1. Enquadramento Teórico.....	35
1.1 Abordagens ao Conceito de Criatividade .....	35
1.2. Manifestação da Criatividade.....	39
1.2.1. Estádios de desenvolvimento e do sentido criativo da criança .....	40
1.3. Condicionamentos ao desenvolvimento da criatividade nas crianças.....	45
1.4. Metodologias e estratégias para desenvolver a criatividade nas crianças.....	48
1.5. O Ensino de Educação Visual e Educação Tecnológica em Portugal .....	49
1.5.1. A importância das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica para o estímulo da criatividade .....	52
1.6. Ateliê artístico como espaço para o desenvolvimento da criatividade .....	54
2. Metodologia .....	58
2.1. Tipo de Investigação.....	58
2.2. Participantes do estudo.....	60
2.3. Instrumentos de recolha de dados.....	61
2.3.1. Inquérito por Questionário .....	61
2.3.2. Observação Participante .....	63
2.4. Atividades/Procedimentos da Investigação .....	64

2.4.1. Ateliê “Materiais em Movimento” .....	65
2.4.2. Ateliê “Cosmos de Gelatina” .....	68
2.5. Técnicas de Análise e Tratamento de Dados .....	71
3. Apresentação dos Resultados. ....	72
3.1. Resultados obtidos nos questionários realizados aos professores e educadores.....	72
3.2. Resultados obtidos através das Grelhas de Observação I e II. ....	77
3.3. Resultados obtidos nos questionários realizados aos discentes .....	79
4. Discussão/Conclusões .....	87
Referências Bibliográficas .....	93

## Índice de Figuras

Figura 1 - Sala de aula das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica .....	6
Figura 2 - Evolução do número de alunos entre os anos letivos de 2018/2019 e 2020/2021.....	8
Figura 3 - Sala de aula das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica .....	10
Figura 4 - Lavatório e kit de primeiros socorros.....	11
Figura 5 - Unidade de Trabalho "Desdobráveis Infinitos" .....	14
Figura 6 - Unidade de Trabalho "A Família que Abraça" .....	15
Figura 7 - Exemplo de um trabalho realizado para a Unidade de Trabalho "O meu Teki" .....	16
Figura 8 - Unidade de Trabalho "Luzes que Abraçam".....	17
Figura 9 - Unidade de Trabalho - "A Magia das Cores" .....	18
Figura 10 - Unidade de Trabalho "Rostos do Património" .....	18
Figura 11 - Unidade de Trabalho "Luís Faz de Camões".....	20
Figura 12 - Unidade de Trabalho "A pele do meu cubo".....	21
Figura 13 - Unidade de Trabalho "Reimaginar o Mundo" .....	22
Figura 14 - Unidade de Trabalho "Abril Sempre" .....	23
Figura 15 - Unidade de Trabalho "Cada um com o seu Quadrado" .....	23
Figura 16 - Unidade de Trabalho "Ilusões na Arte" .....	24
Figura 17 - Ateliê Artístico "Materiais em Movimento" .....	27
Figura 18 - Ateliê Artístico "Cosmos de Gelatina" .....	28
Figura 19 - Transformação da sala .....	66
Figura 20 - Vídeo.....	66
Figura 21 - Exploração de movimentos com o corpo.....	67
Figura 22 - Descrição da atividade através de uma palavra.....	67
Figura 23 - Ateliê finalizado e reflexão .....	68
Figura 24 - Organização da sala de aula .....	69
Figura 25 - Demonstração da técnica e exploração livre .....	70
Figura 26 - Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos.....	70
Figura 27 - Gráfico correspondente à importância da criatividade como elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança .....	76
Figura 28 - Gráfico referente à liberdade para explorar e criar em detrimento de regras rígidas em determinadas atividades .....	77
Figura 29 - Gráfico correspondente à percepção sobre a experimentação de novas ideias e materiais, sem medo de errar .....	82
Figura 30 - Gráfico correspondente à estimulação da criatividade através do ateliê artístico .....	85

## Índice de Anexos

Anexo 1 - Questionário aos educadores e professores. ....	102
Anexo 2 - Questionários de <i>Feedback</i> . ....	107
Anexo 3 - Grelha de Observação - Ateliê Artístico.....	109
Anexo 4 - Pedidos de autorização.....	110
Anexo 5 - Categorização do questionário aplicado aos professores. ....	113
Anexo 6 - Categorização dos questionários de <i>feedback</i> aos alunos do 5.º ano.....	117
Anexo 7 - Categorização dos questionários de <i>feedback</i> aos alunos do 6.º ano.....	119
Anexo 8 - Grelha de Observação I -Ateliê Artístico 22.05.....	121
Anexo 9 - Grelha de Observação II -Ateliê Artístico 22.05.....	122

## **Introdução Geral**

O presente Relatório Final de Estágio (RFE) insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no contexto da formação inicial para a docência das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento integra-se nos requisitos necessários para a conclusão do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.

O Relatório organiza-se em duas partes complementares. A primeira parte incide sobre uma reflexão crítica da prática pedagógica desenvolvida ao longo das PES I, II e III, abordando a evolução das estratégias metodológicas e didáticas adotadas. Após uma breve introdução, é feita a contextualização institucional dos estágios, apresentando os Agrupamentos de Escolas onde os mesmos decorreram, os recursos humanos e materiais disponíveis, bem como as condições das salas de aula utilizadas. São ainda descritas as Unidades de Trabalho desenvolvidas e implementadas ao longo da prática letiva.

A segunda parte do RFE é dedicada à investigação realizada onde se apresenta o enquadramento teórico e metodológico da investigação, explicitando a problemática, os objetivos e a motivação que originaram o estudo. Através de uma revisão da literatura, são analisadas várias perspetivas sobre o conceito de criatividade e como esta se manifesta no desenvolvimento das crianças. Posteriormente, são também investigados os impedimentos e, conseqüentemente, as estratégias que permitem a estimulação da criatividade nas crianças, tal como a criação de ateliês artísticos em ambientes educativos. Segue-se a descrição da metodologia adotada, os instrumentos de recolha e análise de dados, e os procedimentos implementados. Por fim, são apresentados e discutidos os principais resultados, evidenciando as implicações pedagógicas no contexto educativo e os contributos da investigação para o processo de ensino-aprendizagem nas duas disciplinas, Educação Visual e Educação Tecnológica.

## **Parte I - Apreciação Crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada**

## **Nota Introdutória**

A integração dos estagiários no contexto escolar do Ensino Básico constitui um dos pilares fundamentais da sua formação na área da docência. Neste âmbito, as três Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) decorreram ao longo de três semestres do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica.

A PES I realizou-se no primeiro ano do curso, durante o ano letivo de 2023/2024, na Escola Básica Ferreira da Lapa, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Sátão. O núcleo de estágio integrou o professor cooperante, o supervisor e três estagiárias, tendo sido acompanhadas uma turma do 5.º ano e outra do 6.º ano. Esta fase inicial centrou-se na observação de um professor experiente na prática profissional docente e na introdução à prática pedagógica, permitindo o desenvolvimento de competências de análise e reflexão.

As PES II e III decorreram durante os dois semestres do segundo ano do curso, no ano letivo de 2024/2025, na Escola Básica 2,3 de Mundão, do Agrupamento de Escolas de Mundão. No decorrer da PES III deu-se a integração de uma outra estagiária no grupo, mantendo-se a continuidade das turmas atribuídas – uma do 5.º ano e outra do 6.º ano – ao longo das duas fases. Durante estas PES, as estagiárias assumiram integralmente a responsabilidade pela lecionação, o que permitiu consolidar competências de planeamento, gestão e avaliação no contexto real da prática letiva.

## **1. Contextualização dos estágios desenvolvidos**

### **1.1. Prática de Ensino Supervisionada I**

A Prática de Ensino Supervisionada I decorreu na Escola Básica Ferreira da Lapa, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Sátão, localizada no município de Sátão, distrito de Viseu. O Agrupamento de Escola de Sátão é constituído por sete escolas, nomeadamente: a Escola Básica Ferreira da Lapa; Escola Básica de Ferreira de Aves; Escola Básica da Abrunhosa; Escola Básica da Rãs; Escola Básica do 1º Ciclo; Escola Básica 9 Casal de Cima e a Escola Secundária Frei Rosa Viterbo. O Agrupamento localiza-se no município de Sátão, pertencente ao distrito de Viseu, na região centro de Portugal. Desde 2013, no âmbito da Lei nº 11-A/2013, de 28 de janeiro, o município é composto por nove freguesias, sendo elas: Avelal, Decermilo, Ferreira de Aves, Mioma, Rio de Moinhos, São Miguel de Vila Boa, Sátão, Silvã de Cima, União das Freguesias de Águas Boas e Forles e União das Freguesias de Romãs e Vila Longa. Os alunos do agrupamento são maioritariamente oriundos destas freguesias.

No ano letivo de 2021/2022, frequentavam o Agrupamento de Escolas de Sátão 1247 alunos, distribuídos pelos seguintes ciclos de ensino, (321) no 1.º ciclo, (182) no 2.º ciclo e (287) no 3.º ciclo. Relativamente ao ensino secundário, (190) frequentava cursos científico humanísticos e (74) cursos profissionais. Importa referir que o agrupamento contava com (193) alunos no ensino pré-escolar. Relativamente aos recursos humanos, o Agrupamento de Escolas de Sátão no ano letivo 2021/2022, contava com 264 funcionários, dos quais (20) Educadores de Infância, (35) professores do 1.º ciclo, (24) do 2.º ciclo e (83) docentes do 3.º ciclo e Ensino Secundário. O Planeamento Estratégico do Agrupamentos de Escolas de Sátão, elaborado em 2021 e, atualmente em vigor até 2025, apresenta como Visão e Missão a construção de uma escola para todos, “onde cada um se sinta parte integrante e importante, humanizando as práticas organizacionais, criando relações de respeito mútuo e de entreajuda, de corresponsabilidade pelo bem comum, de colaboração em processos de melhoria contínua” (A.E. Sátão, 2021, p.1). No que concerne aos Princípios e Valores, o Agrupamento apresenta: Centralidade da Pessoa; Valorização da relação entre Cultura (Arte-Ciência-Humanismo) e Tecnologia; Inclusão da família no processo de ensino aprendizagem; Valorização da diferença; Aposta na Formação e na Exigência Ética; Foco

da ação nos Resultados Académicos e Sociais; Consolidação de uma cultura de participação e de corresponsabilidade; Valorização da internacionalização e dos contextos multiculturais de aprendizagem; Integração no ambiente escolar de uma cultura de paz e de respeito mútuo; Envolvimento, corresponsabilização e reconhecimento dos parceiros locais (A.E. Sátão, 2021, pp.1-2). As dinâmicas das diferentes escolas do Agrupamento apresentam um conjunto de iniciativas e de projetos que permitirão potencializar e mobilizar alunos, professores e funcionários em prol da construção de um mundo para todos, de acordo com a sua realidade, com os seus recursos e respetiva comunidade educativa.

A Escola Básica Ferreira da Lapa, anteriormente designada por Agrupamento de Escolas de Sátão, formou-se no ano de 2003, com data de homologação de 5 de julho do mesmo ano (Sousa, 1999). Por sua vez, o atual Agrupamento de Escolas teve origem no extinto Agrupamento Horizontal de Sátão, que era formado por todas as escolas do 1.º ciclo, Jardins de Infância e a Escola Básica dos 2º e 3º ciclos. Oficialmente, a Escola Básica Ferreira da Lapa foi criada no ano de 1972, com a designação de Escola Preparatória Ferreira da Lapa (Sousa, 1999). Atualmente, a escola é constituída por dois edifícios interligados entre si. O primeiro edifício é composto por dois pisos e o segundo edifício por apenas um. Nestes edifícios encontra-se a sala de professores, o bar e refeitório, uma biblioteca, uma papelaria, espaços de convívio e lazer para alunos e professores, salas de aulas, laboratórios e uma sala designada “sala do futuro” que tem como objetivo promover ambientes e práticas de ensino mais inovadores.

No espaço exterior existem vários equipamentos para a prática desportiva, como um pavilhão gimnodesportivo, um campo de futebol, campos de basquetebol.

De modo geral, as instalações quer do interior, quer do exterior da escola, apresentam um bom estado de conservação para a prática de ensino. A sala de aula, destinada à prática das disciplinas Educação Visual e Educação Tecnológica, está disposta de forma tradicional, sendo constituída por dois quadros, um deles interativo. Estes quadros permitem explicar os exercícios e as diferentes atividades aos discentes, através de desenhos e esquemas que facilitam a compreensão dos alunos.

Figura 1 - Sala de aula das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica



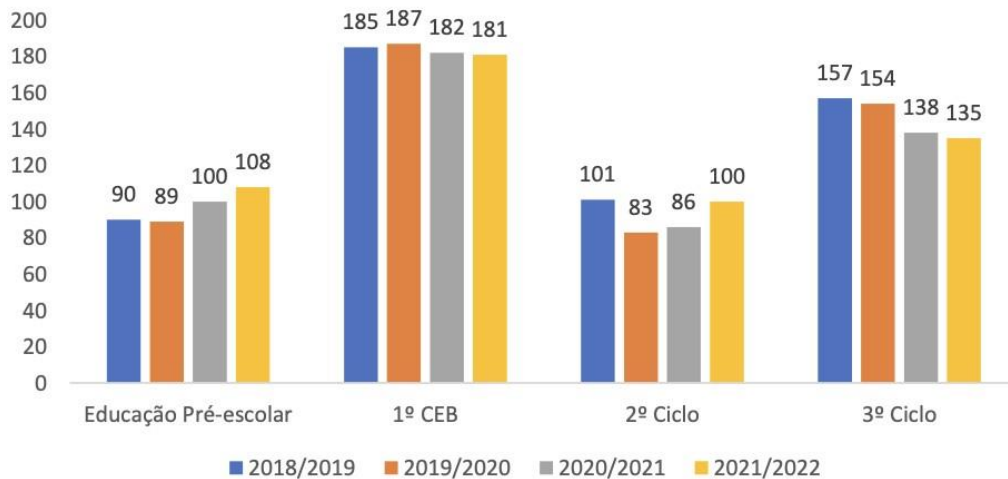
A sala está também dotada de um projetor, que permite aos docentes explorar outros recursos didáticos, como vídeos ou fotografias. No lado oposto às janelas, existem quatro armários que, têm como principal função, o armazenamento dos materiais dos alunos, como capas e pequenas caixas com materiais riscadores (lápiz, marcadores, pastel seco, entre outros). A sala dispõe também de uma banca com lavatório e pia, algo indispensável na prática destas duas disciplinas.

Ao fundo da sala, é possível constatar a existência de uma mesa de madeira de grandes dimensões, que serve essencialmente para a realização de trabalhos manuais que envolvam a utilização de materiais mais específicos, como cola quente ou construções. Ao lado da referida mesa, encontra-se uma bancada, onde são colocados alguns dos trabalhos dos alunos. Por fim, importa mencionar a existência de uma pequena arrecadação anexa à sala, que guarda diversos materiais, inerentes às disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Este espaço revela-se fundamental para a lecionação de ambas as disciplinas, por permitir uma melhor organização e arrumação da sala de aula.

## **1.2. Prática de Ensino Supervisionada II e III**

No âmbito das PES II e III, a prática profissional foi realizada numa escola localizada no município de Viseu. O Agrupamento de Escolas de Mundão é, atualmente, constituído por nove estabelecimentos de ensino, dos quais se destaca a escola-sede, denominada Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Mundão. Compõe-se de um conjunto de estruturas educativas que acolhem alunos desde a educação pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade, integrando diferentes edifícios e valências que asseguram uma resposta educativa diversificada e ajustada às necessidades da comunidade. É de referir que as diferentes escolas que compõem o Agrupamento estão localizadas ao longo de cinco freguesias distintas, nomeadamente na união de freguesias de Barreiros e Cepões, e nas freguesias de Cavernães, Côta, Mundão, Rio de Loba e São Pedro de France. A maioria dos discentes que compõem o Agrupamento é proveniente das freguesias de Mundão, São Pedro de France e Cavernães. Por sua vez, é nessas freguesias que o Agrupamento alberga um maior número de estudantes, devido ao facto dessas escolas estarem situadas numa localização mais privilegiada face ao território de intervenção do Agrupamento. Por outro lado, nas freguesias de Rio de Loba e na união de freguesias de Cepões e Barreiros, o número de alunos é mais reduzido. Na primeira, tal facto deve-se à sua inserção no perímetro urbano da cidade de Viseu, onde se verifica uma maior oferta de estabelecimentos de ensino. Na segunda, devido aos baixos valores de natalidade, regista-se igualmente um número reduzido de alunos. No ano letivo 2021/2022, o Agrupamento contava com 482 alunos. No que respeita à Educação Pré-Escolar, o número de discentes tem vindo a aumentar desde o ano letivo de 2018/2019. Todavia, no segundo e no terceiro ciclos do Ensino Básico, o número de estudantes tem vindo a diminuir de forma significativa. Por sua vez, no primeiro ciclo do ensino básico, o número de discentes não tem sofrido grandes alterações, tal como se verifica no seguinte gráfico.

Figura 2 - Evolução do número de alunos entre os anos letivos de 2018/2019 e 2020/2021



Indo ao encontro de Ferreira (2016), o projeto educativo “é o bilhete de identidade de uma escola, pois é nele que se encontra estipulada toda a orientação da atividade educativa e escolar, bem como a sua caracterização, explicitando a missão, a visão, o funcionamento e os objetivos da instituição” (pp. 4-5). No que respeita ao projeto educativo do Agrupamento de Escolas de Mundão, este apresenta-se como o bilhete de identidade na escola, na medida em que define a forma de organização das diferentes escolas que compõem o agrupamento, bem como as principais orientações que devem ser implementadas no sentido de atingir determinadas metas de desenvolvimento. Conforme é referido no projeto educativo, o documento “explicita os valores comuns e o planeamento de toda a ação educativa, devendo servir de ponto de referência e orientação na atuação de todos os envolvidos no processo educativo” (A.E. Mundão, 2022a, p.2).

Com um período de vigência de quatro anos, 2022-2025, o projeto educativo assume como missão “o desenvolvimento integral dos seus alunos, privilegiando a Educação para a Cidadania e a inclusão como pressupostos para a promoção do sucesso escolar, de uma cultura e identidade de escola e um sentido de cidadania, equidade e respeito pelos outros” (A.E. Mundão, 2022a, p.19). Através desta missão, o Agrupamento propõe-se a dotar os alunos de competências de cidadania, com o objetivo de formar cidadãos ativos, solidários, respeitadores, responsáveis e conscientes, para fazerem face aos constantes desafios que poderão surgir ao longo da vida e contribuir para a construção de um mundo mais democrático, equitativo e

pluralista. Através da missão, é igualmente definida a visão do Agrupamento que pretende levar os alunos a “APRENDER SENDO”, “APRENDER ESTANDO” e “APRENDER FAZENDO” (A.E. Mundão, 2022a, p.19). Relativamente aos valores, o Agrupamento definiu Cidadania, Trabalho, Colaboração, Inclusão e Progresso.

No que respeita ao Plano Anual de Atividades para o ano letivo 2024/2025, estavam previstas para o primeiro período a realização de vinte e uma atividades, para o segundo, treze atividades e, para o terceiro, onze atividades. Para as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, está prevista, no segundo período, a apresentação e a divulgação dos trabalhos realizados dos dois primeiros períodos. Os objetivos desta atividade passam por: i) Incentivar a prática de trabalhos artísticos e tecnológicos, segundo um dado tema ou conteúdo; ii) Promover a interação e socialização através das artes; iii) Produzir elementos, formas e objetos com sentido estético e; iv) Sensibilizar para a necessidade de reutilização de materiais/sustentabilidade.

O Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Mundão, atualmente em vigor até ao ano de 2026, é um documento fundamental que visa regular o funcionamento da comunidade educativa, ao estabelecer direitos e deveres dos alunos, docentes, funcionários e encarregados de educação. Este documento promove a convivência harmoniosa e define regras claras a serem praticadas na escola, bem como os critérios de avaliação e o comportamento esperado por todos os intervenientes. No que respeita aos alunos, foram definidos direitos e deveres, normas de conduta e procedimentos disciplinares. Para os professores e funcionários, o regulamento transmite questões relacionadas com a ética profissional, funções e responsabilidades, de forma a fomentar um ambiente cooperativo e saudável entre os diferentes atores educativos. Os encarregados de educação são igualmente envolvidos no processo educativo, com regras que incentivam a sua participação ativa. Além disso, o regulamento organiza o funcionamento dos órgãos de gestão, como a Direção, o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico, especificando as respetivas competências. Por fim, este documento pretende assegurar o cumprimento dos princípios fundamentais como a equidade, a inclusão e a excelência, de forma a promover sucesso escolar e o bem-estar de toda a comunidade educativa.

A presente experiência didática, decorreu na Escola Básica 2, 3 de Mundão, localizada na Rua da Biquinha, na freguesia de Mundão. O edifício principal da escola alberga a sala de professores, o bar, o refeitório, a papelaria e reprografia, os serviços administrativos, bem como espaços de lazer para os professores e alunos. No que respeita ao espaço exterior, este é composto por campos de futebol e basquetebol, propícios para a prática desportiva. De igual modo, a escola possui um pavilhão gimnodesportivo onde decorrem as aulas de Educação Física.

A sala destinada à prática das disciplinas Educação Visual e Educação Tecnológica está organizada em formato U. Esta organização propicia um ambiente inovador adequado à estimulação de criatividade, colaboração e cooperação entre alunos.

Figura 3 - Sala de aula das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica



A sala de aula é constituída por dois quadros, um deles interativo e dotada de um projetor e retroprojetor, que permitem aos docentes explorar outros recursos didáticos. No lado oposto às janelas, existem três armários que têm como principal função o armazenamento dos materiais dos alunos, como as capas e os manuais escolares. A sala dispõe também de uma banca com lavatório e pia, algo indispensável na prática destas duas disciplinas, bem como um kit de primeiros socorros para o caso de acontecer algum acidente.

Figura 4 - Lavatório e kit de primeiros socorros



Por fim, importa mencionar a existência de uma pequena arrecadação anexa à sala, que guarda diversos materiais, inerentes às disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Este espaço revela-se fundamental para a lecionação de ambas as disciplinas, dado que permite uma melhor organização e arrumação da sala de aula.

## **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 uma etapa fundamental para aprofundar a relevância da observação e da análise crítica, funcionando como uma introdução gradual à prática letiva nas áreas de Educação Visual e Educação Tecnológica.

A observação de aulas, no contexto da formação inicial de professores, desempenha um papel de elevada importância, ao contribuir para “o desenvolvimento de capacidades de descrição e de interpretação da prática, o confronto de práticas e concepções alternativas, a possibilidade de relacionar diferentes momentos de aprendizagem e o enfoque múltiplo sobre o processo de ensino-aprendizagem, determinado em função dos objetivos” (Vieira, 1993, cit. por Gomes, 2013). Durante esta fase, e ao acompanhar duas turmas, uma do 5.º ano e outra do 6.º ano, foi possível a recolha de informações relevantes sobre a forma como o professor aborda os conteúdos programáticos, as estratégias de ensino-aprendizagem que aplica, consoante o ano de escolaridade, o clima de sala de aula e as dinâmicas de interação estabelecidas com os alunos. Para além destes aspetos, esta primeira fase revelou, de forma bastante clara, algumas das dificuldades inerentes ao exercício da prática docente, especialmente em disciplinas de carácter prático e expressivo como são as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Uma das primeiras constatações foi a complexidade de acompanhar todos os alunos de forma equitativa, tendo em conta que cada um apresenta um ritmo de trabalho distinto, diferentes níveis de autonomia e necessidades específicas de orientação. Este aspeto revelou-se particularmente desafiante em contextos de trabalho mais livre ou de exploração individual, onde se exige do professor uma gestão simultânea de tempos, recursos e atenção individualizada.

A gestão do tempo letivo emergiu, assim, como uma competência fundamental. Tornou-se evidente que planejar cuidadosamente cada momento da aula é essencial para assegurar que todos os alunos têm oportunidade de experimentar, refletir e concluir as suas tarefas com qualidade. A natureza prática destas disciplinas implica também uma logística própria, desde a preparação de materiais até à organização do espaço, o que exige antecipação, flexibilidade e capacidade de adaptação constante.

Neste sentido, a PES I permitiu não apenas observar boas práticas e estratégias eficazes de ensino que o professor cooperante partilhou, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre os desafios reais que caracterizam o quotidiano dos docentes. O confronto com a realidade da sala de aula contribuiu para reforçar a ideia de que ensinar é um processo dinâmico, que exige uma constante reflexão pedagógica, sensibilidade às necessidades dos alunos e capacidade de tomar decisões ajustadas a contextos em permanente mudança. Como defende Schön (1983), o professor é um “profissional reflexivo”, que aprende continuamente através da análise da ação e da adaptação às situações complexas e imprevisíveis da prática educativa.

## **2.2. Prática de Ensino Supervisionada II**

No início da Prática de Ensino Supervisionada II, a observação manteve-se como um elemento fundamental deste processo formativo. No entanto, o nosso papel enquanto professores ganhou maior destaque, assumindo um lugar central na ação pedagógica. Nesta fase, a atenção incidiu sobre o domínio da condução das aulas, a gestão do comportamento dos alunos, a abordagem das Aprendizagens Essenciais e as dinâmicas relacionais desenvolvidas tanto entre professor e alunos, como entre os próprios alunos.

No decurso da implementação das várias unidades de trabalho, uma das dificuldades mais sentidas pelo grupo de estágio foi a gestão eficaz do tempo. A distribuição equilibrada das diferentes fases dos projetos, da introdução teórica à exploração prática e à finalização, revelou-se um desafio constante, sobretudo tendo em conta o ritmo de trabalho heterogéneo dos alunos e a necessidade de acompanhamento individualizado. Esta realidade exigiu um planeamento rigoroso, aliado à capacidade de adaptação em função dos imprevistos e das dinâmicas específicas de cada turma. A nível pessoal, uma das aprendizagens mais significativas esteve relacionada com a necessidade de desenvolver estratégias de intervenção em situações de conflito entre alunos. Ao longo das sessões, fomos gradualmente aperfeiçoando a nossa postura enquanto mediadores, procurando compreender as causas subjacentes aos comportamentos e adotando uma abordagem pedagógica centrada no diálogo, na escuta ativa e na promoção de um clima de respeito mútuo. Esta evolução contribuiu não só para a melhoria do ambiente de sala de aula, como

também para o reforço da nossa autoridade pedagógica, assente em princípios de justiça e empatia.

Estas dificuldades, apesar de desafiantes, revelaram-se oportunidades essenciais de crescimento profissional, permitindo desenvolver competências fundamentais para o exercício da docência, tanto no plano da gestão pedagógica como no da relação educativa.

No âmbito da disciplina de Educação Visual, foram implementadas diversas unidades de trabalho com a turma do 5.º ano, tendo como principal objetivo o desenvolvimento de competências ao nível da experimentação plástica, da expressão pessoal e da consciência visual. A primeira unidade, intitulada “*Desdobráveis Infinitos*”, promoveu o domínio de técnicas mistas de pintura e colagem, ao permitir aos alunos explorar diferentes materiais riscadores, como lápis de cor, pastel de óleo, lápis de cera e marcadores de filtro, aplicados na criação de composições gráficas interativas. Esta atividade favoreceu a experimentação e a valorização dos elementos da linguagem visual, como a cor, a textura e a forma.

Figura 5 - Unidade de Trabalho “*Desdobráveis Infinitos*”



Seguiu-se o projeto “*A Família que Abraça*” (Figura 6), uma proposta de natureza artística e inclusiva, centrada na representação simbólica dos diferentes tipos de família existentes na turma. A construção de um painel coletivo, com inspiração estética em vitrais, através da reutilização criativa de embalagens de *tetra pack*, permitiu trabalhar a consciência social, a diversidade e o sentido de pertença. Esta atividade potenciou também o desenvolvimento de competências de organização do espaço visual, recorte, colagem e expressão de ideias abstratas por meios visuais.

Figura 6 - Unidade de Trabalho "A Família que Abraça"



Na disciplina de Educação Tecnológica, a unidade "O Meu Teki" (Figura 7) teve como foco a aplicação de conhecimentos técnicos e operacionais, desafiando os alunos a criarem mascotes inspiradas no manual escolar. A atividade promoveu a motricidade fina, o planeamento de projetos e a compreensão das fases de construção de um objeto técnico, favorecendo simultaneamente a criatividade e a resolução de problemas práticos.

Figura 7 - Exemplo de um trabalho realizado para a Unidade de Trabalho "O meu Teki"



Por fim, a unidade de trabalho *"O Meu Caderno de Artista"*, implementada em ambas as turmas, foi concebido como uma ferramenta transversal de reflexão individual. Este diário visual e escrito teve como finalidade registrar as observações, os processos criativos e as aprendizagens e reflexões realizadas ao longo do percurso letivo. Para além de fomentar a autonomia e a metacognição, esta prática estimulou a valorização do percurso pessoal de cada aluno na construção de sentido em torno das suas produções artísticas, bem como o desenvolvimento da criatividade, através da exploração e experimentação.

No que concerne à turma do 6.ºano, na disciplina de Educação Tecnológica, para além da unidade anteriormente mencionada, a turma também realizou o projeto *"As luzes que abraçam"* (Figura 8), que teve como principal objetivo sensibilizar os alunos para a importância da sustentabilidade, através da criação de luminárias a partir de papel reciclado produzido pelos próprios. Esta atividade permitiu consolidar competências técnicas associadas ao corte, modelagem e montagem de estruturas simples, bem como promover a consciência ambiental e o reaproveitamento de materiais. A fase final do projeto incluiu a reinterpretação criativa da árvore de Natal do

ano letivo anterior, que foi adaptada para integrar as luminárias produzidas, reforçando a articulação entre tradição, inovação e reutilização de recursos.

Figura 8 - Unidade de Trabalho "Luzes que Abraçam"



Relativamente à disciplina de Educação Visual, a primeira unidade de trabalho, “*A magia das cores*” (Figura 9), teve como foco o aprofundamento dos conhecimentos relativos à teoria da cor, explorando conceitos como cores primárias, secundárias, complementares e contrastes cromáticos. Através da realização de uma composição artística livre, os alunos foram incentivados a aplicar estes conhecimentos de forma criativa, desenvolvendo a sensibilidade estética, a autonomia e a capacidade de expressão visual.

Figura 9 - Unidade de Trabalho - "A Magia das Cores"



O segundo projeto, "Rostos do Património" (Figura 10), propôs-se a promover a valorização da identidade cultural e patrimonial, através da criação de máscaras inspiradas em diferentes manifestações do património material e imaterial. Esta atividade, além de estar alinhada com a celebração do Carnaval, permitiu aos alunos refletir sobre elementos da cultura local, nacional e internacional, promovendo o respeito pela diversidade e a criatividade na representação simbólica.

Figura 10 - Unidade de Trabalho "Rostos do Património"



Todo este percurso formativo só foi possível graças à cooperação, à comunicação eficaz e à boa articulação entre os elementos do grupo de estágio, que souberam distribuir responsabilidades, apoiar-se mutuamente e manter um alinhamento pedagógico coeso ao longo de todo o processo. Para além disso, o *feedback* contínuo e construtivo dado aos alunos em cada etapa dos projetos revelou-se fundamental para o seu progresso, permitindo-lhes tomar consciência das suas aprendizagens, melhorar as suas produções e desenvolver um maior envolvimento nas tarefas propostas. Durante a realização destas atividades de carácter mais prático, deve ser efetuado um acompanhamento mais atento e direto através da divulgação de um *feedback* constante. No âmbito da avaliação formativa, o *feedback* revela-se fundamental, visto que, “quando o professor dá informações aos alunos sobre as tarefas realizadas, está igualmente a compreender melhor as dificuldades, obstáculos e problemas que eles manifestam” (Fernandes, 2021a, p.5).

### **2.3. Prática de Ensino Supervisionada III**

A Prática de Ensino Supervisionada III representou a etapa final do meu percurso de estágio, constituindo um momento de consolidação e aprofundamento das competências desenvolvidas nas fases anteriores. A continuidade na mesma escola e com as mesmas turmas revelou-se uma mais-valia significativa, pois possibilitou um maior conhecimento dos contextos educativos e dos alunos, facilitando a intervenção pedagógica. Esta fase permitiu, igualmente, uma reflexão crítica sobre as aprendizagens adquiridas ao longo do Mestrado, destacando-se a importância da planificação rigorosa das aulas, da utilização de metodologias ativas e da valorização da diversidade no processo de ensino-aprendizagem. Neste período, foi ainda possível levar a cabo a implementação do Projeto de Investigação, integrando a prática pedagógica com a dimensão reflexiva e investigativa.

No âmbito dos projetos desenvolvidos com a turma do 5.º ano, a unidade de trabalho intitulada “*Luís Faz de Camões*” (Figura 11), teve como principal objetivo assinalar os 500 anos da morte de Luís Vaz de Camões, promovendo, simultaneamente, a articulação entre a expressão plástica e a valorização do património literário nacional. A proposta consistiu na criação de máscaras representativas do poeta, recorrendo à reutilização de materiais, nomeadamente cartão e outros recursos. Através desta

abordagem, procurou-se estimular a criatividade dos alunos, sensibilizá-los para questões de sustentabilidade e desenvolver competências técnicas relacionadas com o corte, colagem, pintura e montagem de formas tridimensionais. Para além disso, foi promovido o pensamento crítico sobre as representações simbólicas e visuais do autor, contribuindo para o enriquecimento cultural dos alunos.

Figura 11 - Unidade de Trabalho "Luís Faz de Camões"



Foi também implementada a unidade de trabalho "A Pele do Meu Cubo" (Figura 12), concluída no início do segundo período. Esta atividade teve como foco principal a construção de cubos tridimensionais, que posteriormente foram explorados visualmente através da aplicação de diferentes texturas visuais nas suas faces. O projeto permitiu consolidar conhecimentos previamente adquiridos, nomeadamente no domínio da representação gráfica, do conceito de textura visual e do uso expressivo das cores e materiais. Adicionalmente, o projeto visou o desenvolvimento de competências ao nível da geometria, da medição rigorosa e do manuseamento de instrumentos técnicos como a régua e o compasso. A unidade permitiu, ainda, reforçar o pensamento espacial e a organização do trabalho em etapas, incentivando o rigor, a autonomia e a atenção ao detalhe.

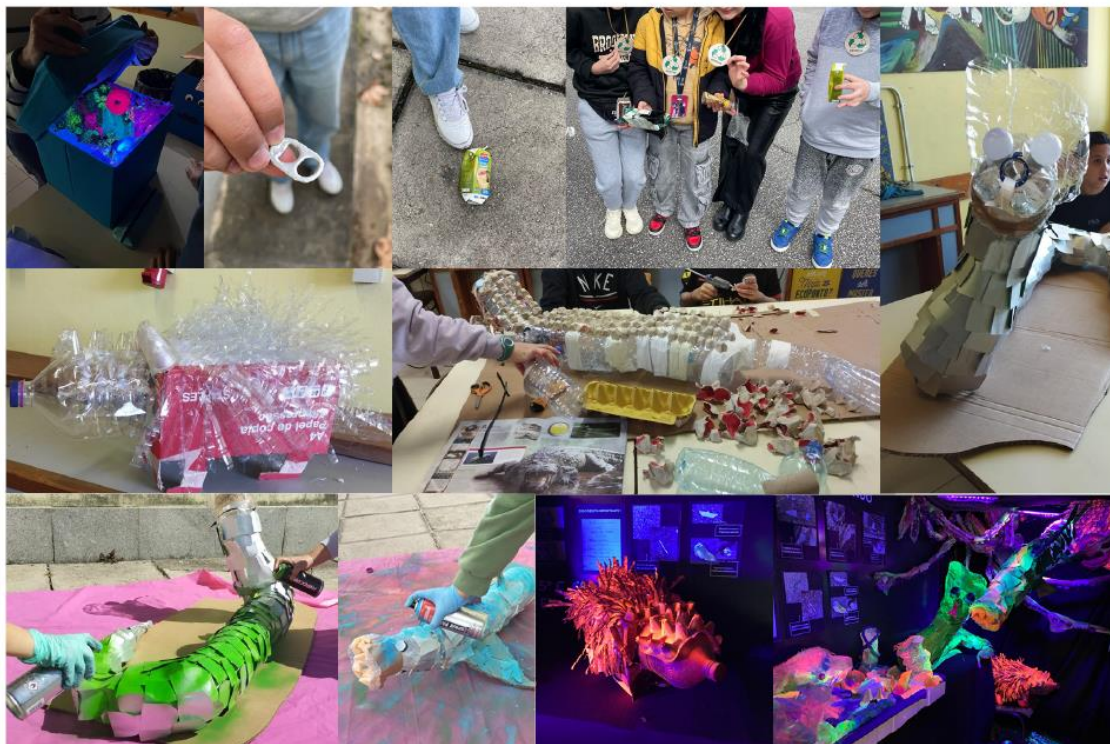
Figura 12 - Unidade de Trabalho "A pele do meu cubo"



Relativamente à unidade de trabalho designada "*Reimaginar o Mundo*" a mesma foi elaborada no âmbito da implementação do projeto de investigação de uma das professoras estagiárias em ambas as turmas. Esta unidade revelou-se uma proposta pedagógica de grande pertinência, alinhada com os princípios de uma educação orientada para a cidadania e para a sustentabilidade. Ao articular a prática artística com a reflexão crítica sobre o mundo contemporâneo, o projeto promoveu uma abordagem transdisciplinar e integradora, incentivando os alunos a explorar formas alternativas de pensar e agir sobre o ambiente que os rodeia. Embora a presença física nesta fase do estágio tenha sido interrompida, os relatos e registos partilhados evidenciaram um forte envolvimento dos discentes, que demonstraram entusiasmo e curiosidade ao longo do processo criativo. A valorização da imaginação como instrumento de transformação social e ambiental vai ao encontro do pensamento de Freire (1996), que defende uma educação libertadora, capaz de formar sujeitos críticos e ativos na construção de um mundo mais justo e sustentável. Ao problematizar o desperdício e propor novas formas de reutilização de materiais, o projeto não só estimulou a criatividade, como contribuiu para o desenvolvimento de uma consciência ecológica, fomentando aos alunos uma maior sensibilidade para os impactos das suas escolhas diárias. Além disso, é importante reconhecer que a criação de um ambiente de aprendizagem participativo e significativo favorece o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de iniciativa dos alunos. Segundo Craft (2005), a criatividade deve ser entendida não apenas como talento artístico, mas como uma competência transversal necessária para lidar com a complexidade e a incerteza do mundo atual. Nesse sentido, o projeto "*Reimaginar o*

Mundo” (Figura 12) reforça a missão da escola enquanto espaço de construção ativa de saberes, de valores e de soluções para os desafios globais.

Figura 13 - Unidade de Trabalho "Reimaginar o Mundo"



De seguida, a unidade “Abril Sempre”, também realizada em ambos os anos de escolaridade, teve como objetivo a realização de marcadores de livros (Figura 14), recorrendo à técnica da aguarela e à colagem de recortes de jornais e revistas, de forma a sensibilizar os alunos para a importância desta data histórica, promovendo a literacia democrática e a expressão visual. Atividades como esta, permitem aliar o desenvolvimento de competências técnicas com a formação de uma consciência crítica e social. Como refere Barroso (2005), a escola deve ser um espaço que educa para a cidadania ativa, proporcionando aos alunos experiências significativas que lhes permitam interpretar o mundo e participar na sua transformação.

Figura 14 - Unidade de Trabalho "Abril Sempre"



O último projeto realizado na turma do 5.ºano, denominado “Cada um com o seu Quadrado”, teve como objetivo a exploração da linguagem da banda desenhada (Figura 15).

Figura 15 - Unidade de Trabalho "Cada um com o seu Quadrado"



Primeiramente, os alunos foram convidados a visitar a biblioteca escolar, numa aproximação ao género narrativo e visual. Esta atividade reforçou a importância da

leitura e promoveu o sentido de responsabilidade através da requisição de livros. De seguida, cada aluno realizou uma tira de banda desenhada, sendo que, foi uma escolha autónoma a personagem principal de cada uma. Esta unidade contribuiu para a consolidação das aprendizagens adquiridas.

Relativamente à turma do 6.º ano, para além das duas unidades de trabalho já referidas, o último projeto “*Ilusões na Arte*” (Figura 16), derivou da aplicação de conhecimentos sobre a teoria da *gestalt*, que resultou na criação de sequências com o intuito de demonstrar a lei da continuidade. Este conhecimento revelou-se um desafio significativo no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo pela complexidade dos seus conceitos e terminologias. Esta teoria, embora essencial para a compreensão dos princípios fundamentais da perceção visual, apresenta um conjunto de noções abstratas que, à primeira vista, podem fazer alguma confusão aos alunos, especialmente quando não estão ainda familiarizados com vocabulário. Desta forma, os discentes exploraram os elementos fundamentais da linguagem visual como a cor, imagem, texto, letra, contraste e figura-fundo, através da construção de um mapa mental e da análise de cartazes. Esta atividade permitiu não só a apropriação de conceitos, como também fomentou a partilha de ideias e a ligação com experiências do quotidiano. A criação de mapas mentais, enquanto estratégia de organização cognitiva, favoreceu a aprendizagem ativa e envolveu os alunos no processo de estruturação do conhecimento, o que se revelou visivelmente produtivo neste contexto.

Figura 16 - Unidade de Trabalho “*Ilusões na Arte*”



Para além das atividades letivas desenvolvidas em contexto de sala de aula, a Prática de Ensino Supervisionada III proporcionou-nos também a participação em diversas dinâmicas e iniciativas escolares realizadas fora do espaço formal de ensino. Estas experiências permitiram-nos, enquanto professores-estagiários, reconhecer que a prática docente não se esgota no ato de lecionar conhecimentos. Pelo contrário, é um exercício mais amplo, que abrange a participação ativa na vida escolar e o envolvimento em ações que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos e para o fortalecimento da cultura escolar. A participação nestes momentos, revelou-se assim, essencial para consolidar uma visão mais holística do papel do docente, que deve estar atento a todos os elementos que compõem o ecossistema escolar, desde os alunos, aos colegas professores, assistentes operacionais, famílias e restante comunidade educativa. Um exemplo disso foi a exposição do segundo período, onde se apresentaram os trabalhos desenvolvidos pelos alunos ao longo das unidades das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Esta exposição não só valorizou o esforço e o empenho demonstrado pelos discentes, como também reforçou a importância de tornar visível o trabalho que se realiza em sala de aula, promovendo um sentimento de pertença e orgulho coletivo.

Outro momento particularmente significativo foi a organização da exposição artística “A Mente do Martim”, dinamizada pelo grupo de estágio. Esta amostra reuniu um conjunto de obras realizadas por um aluno da turma do 6.ºano e constituiu uma oportunidade para refletir sobre o papel da inclusão na escola. Esta iniciativa destacou-se como uma prática inclusiva e profundamente humanista, ao valorizar as capacidades e os interesses de um aluno com características específicas, reforçando o papel da escola como espaço de reconhecimento da diferença e de promoção da expressão individual.

A construção da identidade profissional dos docentes passa, inevitavelmente, por experiências que promovam o compromisso ético, a capacidade de iniciativa e a integração nas redes de colaboração escolar. Assim, iniciativas como esta não só contribuem para o enriquecimento da vida escolar, como também potenciam a formação integral dos estagiários, alicerçada na escuta ativa, na empatia e na valorização da diversidade.

No âmbito da implementação do projeto de investigação, foram criados dois ateliês artísticos, um em cada turma, com o objetivo de promover o desenvolvimento e estímulo da criatividade e da autonomia dos alunos. Estes espaços foram concebidos como ambientes pedagógicos intencionalmente organizados, que privilegiam a experimentação, a expressão pessoal e a aprendizagem ativa, valorizando o papel do aluno enquanto sujeito construtor do seu próprio conhecimento. Cada ateliê foi desenvolvido tendo em conta algumas especificidades, como os recursos disponíveis, as características do grupo de alunos e a articulação com os conhecimentos das áreas de Educação Visual e Educação Tecnológica.

A implementação dos ateliês contribuiu para a criação de uma cultura de valorização da criatividade no espaço escolar, onde o erro é encarado como parte integrante do processo de aprendizagem e onde o professor assume o papel de mediador e facilitador, em vez de transmissor exclusivo de saberes. Neste sentido, a experiência confirmou a relevância de ambientes educativos mais flexíveis, sensíveis à diversidade dos alunos e promotores de práticas pedagógicas que estimulam a expressão individual, a autonomia e a construção de aprendizagens ativas.

No 5.º ano, o ateliê artístico intitulado “Materiais em Movimento” consistiu na exploração de materiais riscadores como o carvão, pastel seco, pastel de óleo e lápis de cera, materiais que foram introduzidos aos alunos no início do 1.º período. A consolidação de conhecimentos previamente adquiridos no início do ano letivo foi uma mais-valia, promovendo a espiral de aprendizagem defendida por Bruner (1997), onde os conteúdos são revisitados de forma aprofundada e integrada ao longo do tempo. Este ateliê, permitiu aos discentes a exploração do movimento do corpo sobre uma tela de grandes dimensões, onde os mesmos puderam testar os materiais, trabalhar a simetria, o traço e a dureza.

Figura 17 - Ateliê Artístico "Materiais em Movimento"



Posteriormente, na turma do 6.ºano, o ateliê artístico denominado “Cosmos de Gelatina” baseou-se na exploração da técnica de monotipia com placas de gelatina, e permitiu a exploração sensorial e expressiva dos alunos, ao incentivá-los a representar o seu “universo” através da experimentação de formas e cores. Tal prática, assenta numa perspetiva construtivista da aprendizagem artística, em que a criação se torna simultaneamente um processo de autoconhecimento e uma mediação simbólica com o mundo (Eisner, 2002). A abordagem experimental promovida neste ateliê contribuiu também para o desenvolvimento da literacia visual e do pensamento divergente, sendo especialmente eficaz em contextos educativos inclusivos e diversificados. A realização de trabalhos a pares, como aconteceu neste ateliê, constituiu uma estratégia pedagógica que promove não só a cooperação e o diálogo entre os alunos, mas também o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas essenciais.

Figura 18 - Ateliê Artístico "Cosmos de Gelatina"



No final de cada ateliê artístico, procedeu-se à aplicação de questionários aos discentes, com o intuito de avaliar o impacto que estas experiências pedagógicas tiveram na estimulação da sua criatividade. Assim, foi possível recolher as perceções dos alunos relativamente ao ambiente de trabalho, às atividades desenvolvidas e ao seu próprio envolvimento no processo criativo.

### **3. Apreciação crítica das competências profissionais desenvolvidas nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica**

A integração entre teoria e prática revelou-se essencial na construção de uma ação pedagógica mais consciente, fundamentada e ajustada às necessidades dos alunos. O percurso formativo permitiu-me consolidar saberes científicos e técnicos, mas, acima de tudo, promoveu uma atitude investigativa, que se expressa na observação atenta, na reflexão crítica e na intervenção intencional. Como refere Schön (1983), é na reflexão sobre a ação que o professor se torna um verdadeiro praticante reflexivo, capaz de adaptar e transformar a sua prática em função dos contextos.

Ao longo das PES II e III, o trabalho docente foi orientado por uma preocupação constante em assegurar o domínio dos saberes científicos definidos nos documentos orientadores da Educação Visual e de Educação Tecnológica (Ministério da Educação, 2018; Ministério da Educação, 2017), procurando traduzi-los em práticas pedagógicas significativas, adaptáveis e centradas nos alunos. A planificação das Unidades de Trabalho foi pensada com flexibilidade, permitindo responder a imprevistos e necessidades emergentes, num processo que, como refere Roldão (2017), exige uma ação “intelectualmente ativa, precisa, rigorosa e crítica” (p. 199), afastando-se de abordagens superficiais e repetitivas. Neste percurso, as reuniões de reflexão coletiva assumiram um papel determinante. Foram espaços de escuta, análise e tomada de decisão que permitiram antecipar desafios, ajustar estratégias e consolidar um pensamento pedagógico mais consciente.

A articulação entre o Método de Resolução de Problemas e as metodologias ativas revelou-se particularmente eficaz na promoção da autonomia e da criatividade dos alunos, incentivando o pensamento crítico e o envolvimento em aprendizagens mais profundas. Neste domínio, a prática artística, tal como sublinha Eisner (2008), não se reduz à razão, mas integra “sentimento e pensamento de modo que os tornam inseparáveis” (p. 10), o que reforça a importância de ensinar os alunos a valorizar tanto o processo como o produto. O papel do professor assume, assim, uma dimensão investigativa, reflexiva e crítica, indispensável à construção de uma pedagogia comprometida com o desenvolvimento integral do aluno. É na relação pedagógica, no vínculo emocional e ético que se estabelece com os alunos, que se forja a identidade

docente. Como salienta Pacheco (2012), essa convivência carrega em si uma carga axiológica fundamental para a (re)configuração da escola.

Refletir sobre a prática, reconhecendo que a educação é um processo dinâmico, é uma condição essencial para responder de forma eficaz às exigências da escola contemporânea. Neste sentido, a envolvente sociocultural onde esta se inscreve, “em constante desenvolvimento e em interação permanente” (Lacerda, 2022, p. 95), deve ser considerada parte integrante do processo educativo.

Neste percurso, compreendemos que ser professora é mais do que dominar conteúdos ou técnicas: é investir num desenvolvimento pessoal e profissional contínuo, reconhecendo a educação como um processo vivo, situado e em constante construção. Como sublinha Freire (1996), ensinar exige compromisso, escuta ativa e uma postura de abertura à transformação, nossa e dos outros.

Assim, a prática em Educação Visual e Educação Tecnológica assume-se como um campo privilegiado para desenvolver o pensamento divergente, a sensibilidade estética e a capacidade de criar com sentido. A escola, enquanto espaço de crescimento humano e social, deve fomentar uma literacia artística e tecnológica que prepare os alunos para enfrentar o mundo com criatividade, consciência e responsabilidade.

**Parte II – Projeto de Investigação: O Início do Fim da  
Criatividade: Impedimentos ao Desenvolvimento da  
Criatividade nas Crianças**

## Introdução

A criatividade é hoje considerada uma necessidade emergente, na medida em que, enriquece e promove a nossa capacidade para enfrentar os desafios e obstáculos do mundo contemporâneo. Tendo em conta que a criatividade é um conceito de difícil definição, a mesma pode ser entendida como um elemento expressivo inerente a todos os indivíduos, que atua a partir da imaginação. Enquanto o conhecimento define tudo o que atualmente conhecemos e entendemos, a imaginação aponta para tudo o que podemos descobrir e criar (*Creative Education Foundation*, 2016). Posto isto, torna-se perceptível a importância de promover a criatividade em ambientes educativos, profissionais e sociais, que possibilitem aos indivíduos o domínio das competências tradicionais e a aquisição de novas habilidades, consideradas vitais na sociedade atual, que se refletem na “combinação de habilidades cognitivas e práticas, conhecimentos, motivações, valores, crenças, expectativas, vivências e emoções, que podem ser mobilizados conjuntamente para uma ação efetiva” (Perrenoud, 1999, p. 7).

Direcionando esta investigação para o contexto educativo, no âmbito da formação inicial de professores, quando se pretende contribuir para a evolução e inovação, segundo Nóvoa (2009), é necessário explorar e mobilizar novas energias para a criação destes ambientes educativos inovadores. Assim, atendendo aos desafios da contemporaneidade, estes ambientes refletem-se através de um pensamento utópico que se traduz “pela capacidade não só de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira que permita atuar sobre esse futuro” (Furter, 1970, p.7, citado por Nóvoa, 2009, p.198). Deste modo, é necessário refletir sobre a importância da criatividade e do seu estímulo, nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, visto que estas permitem potencializar uma maior exploração da criatividade nas crianças, caso sejam implementados métodos e estratégias de forma a atingir esse fim. De acordo com a Lei de Bases N.º 46/86 e, mais recentemente, através das Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018) e do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), a criatividade é considerada uma dimensão muito importante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. No entanto, apesar da sua importância, tem sido cada vez mais notório um decréscimo de criatividade nas crianças, devido ao facto de o próprio sistema educativo condicionar e

restringir as mesmas, de se expressarem livremente, limitando assim a sua criatividade como referem Miranda e Almeida (2008), que refere, “com demasiada frequência a escola contraria a criatividade ao não dar espaço à curiosidade, à livre exploração, à diversidade de respostas, antes incentivando o conformismo” (p. 284). Apesar de os alunos poderem desenvolver a sua capacidade criativa em todas as disciplinas, é no conjunto das disciplinas artísticas que é oferecido um maior potencial para o desenvolvimento de ambientes que permitam combater e atenuar as limitações criativas. Importa evidenciar que esta importância de cultivar e desenvolver a criatividade ao longo da vida apresenta distintas razões, tal como “o reconhecimento de que a necessidade de criar é parte saudável do ser humano, sendo a atividade criativa acompanhada de sentimentos de satisfação e prazer, elementos fundamentais para o bem-estar emocional e saúde mental” (Alencar, 2007, p. 45). Por outro lado, a sociedade contemporânea pode ser caracterizada como um cenário complexo e de incertezas, com sucessivas mudanças que ocorrem a um ritmo exponencial e criam desafios que requerem soluções criativas. Assim, tal como refere Alencar (2007), privar o desenvolvimento do potencial criador “equivale a limitar as possibilidades de uma realização plena e a expressão de talentos diversos” (p.45).

Neste contexto, surge o desafio de compreender as exigências do mundo atual, e de que forma as mesmas apresentam condicionamentos que impedem o desenvolvimento da criatividade. Por outro lado, tenciona-se perceber de que forma as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica podem ajudar a combater estes condicionamentos, com a implementação de estratégias, visto que, segundo Eisner (2008), a prática artística é uma forma de incentivo para uma aprendizagem criativa, ativa e questionadora.

Como propósito central desta investigação, pretende-se abordar a criatividade e os impedimentos do seu desenvolvimento nas crianças. Assim, tendo como questão empírica «*Quais os impedimentos/condicionamentos do desenvolvimento contínuo da criatividade em crianças no ensino formal entre os cinco e os doze anos?*», este estudo tem como finalidade compreender e analisar os fatores condicionantes à criatividade no processo de ensino-aprendizagem das crianças. De forma a aprofundar o conhecimento sobre a problemática a trabalhar, a presente investigação tem como objetivos específicos:

1- Investigar os diferentes significados do conceito de criatividade, a sua importância e a forma como a mesma se manifesta no processo de ensino aprendizagem das crianças, na perspectiva de professores e educadores;

2- Detetar os aspetos e causalidades que condicionam a criatividade no desenvolvimento das crianças na perspectiva de professores e educadores;

3- Conhecer estratégias de ensino aprendizagem que atuem sobre os impedimentos ao desenvolvimento da criatividade, na opinião de professores e educadores;

4- Criar e implementar um ateliê artístico como espaço para o desenvolvimento da criatividade em sala de aula e saber a opinião de alunos.

A problemática a trabalhar é assim emergente em contexto educativo, e foi implementada no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III.

## 1. Enquadramento Teórico

### 1.1 Abordagens ao Conceito de Criatividade

A seguinte apresentação sobre o surgimento do conceito de criatividade é apenas uma visão geral e global sobre as mais significativas perspectivas e abordagens sobre o mesmo. Este conceito reúne um número indefinido de definições, tornando impossível fazer uma apresentação exaustiva sobre os diferentes pontos de vista.

A ideia de criatividade apresenta uma longa e vasta história e tem percorrido um caminho multifacetado perante as perspectivas que lhe têm sido atribuídas. Visto resultar de uma combinação de diferentes abordagens, a criatividade é considerada uma construção cultural “umas vezes por associar-se a conceitos próximos de inspiração, imaginação ou talento e em outras ocasiões, porque se aplica de maneira indiferente às pessoas, a capacidades, formas de trabalho e produtos” (Agirre, 2005, p. 174). Inicialmente, o termo criatividade era apenas associado à área das artes e da estética, não lhe sendo atribuído nenhum valor prático. Em 1957, o lançamento do primeiro satélite artificial Sputnik fez questionar qual a razão do avanço tecnológico soviético, sendo que a criatividade foi considerada o fator crucial pela forma como os engenheiros utilizaram os seus conhecimentos. Este acontecimento é um marco na história do conceito de criatividade, pois alterou visões e perspectivas sobre esta ideia e passou a existir uma maior valorização da mesma, que começou a ser considerada relevante em todas as áreas de conhecimento (Cropley, 2018; Cropley, 2016).

De todas as perspectivas sobre a dimensão da criatividade, o modelo de Wallas (1926) é o mais antigo. Este modelo propõe quatro estádios no processo criativo: a preparação, o período de incubação, a iluminação e, como última etapa, a verificação. Estes estádios permitem ao indivíduo analisar o seu próprio conhecimento, fazer associações e selecionar ideias, eleger conscientemente uma ideia e avaliar a mesma, permitindo redefinir lacunas e verificar a sua eficácia. Em 1961, Rodhes desenvolveu umas das primeiras estruturas de criatividade ao introduzir o esquema conceptual, 4P's. Cada “P” representa uma dimensão: a Pessoa criativa, o Processo criativo, o Produto criativo e a influência do contexto, que aqui se denomina *Press*. Esta organização permite perceber *quem, o quê, quando, onde e como*, a criatividade ocorre (Bereczki,

2015; Morais & Fleith, 2017). Esta abordagem tem sofrido modificações ao longo dos anos por outros autores.

A partir da segunda metade do século XX, o conceito de criatividade foi ganhando relevância e credibilidade científica, devido ao discurso de Guilford, que desenvolveu uma teoria sobre a estrutura da inteligência, onde inclui a criatividade como ponto fulcral. Ao mesmo tempo, segundo Maslow (1983), a criatividade e a expressão criativa eram vistas como um dos níveis mais altos de motivação. O potencial criativo era caracterizado como universal e inerente a qualquer indivíduo, considerando-se assim “uma distribuição normal da criatividade, uma não diferença radical na essência das ferramentas criativas, seja para quem for” (Morais, 2011, p.6).

Nas últimas décadas do século XX, o aprofundamento do conhecimento em torno do conceito de criatividade debruçou-se sobre a influência que os fatores sociais, históricos e culturais podem ter no desenvolvimento da mesma. Para além de se continuar a considerar as habilidades e personalidade dos indivíduos, adota-se uma visão sistémica que abandona a abordagem individual, integrando as variáveis internas e externas (Alencar & Fleith, 2003). Indo ao encontro desta abordagem, Amabile (1996) associa a conceção de criatividade ao conjunto de fatores cognitivos, motivacionais, sociais e de personalidade, ou seja, “um produto ou resposta será julgado como criativo na medida em que é novo e apropriado, útil, correto ou de valor para a tarefa em questão” (Alencar & Fleith, 2003, p.4). Neste contexto, Amabile (1983) propõe um modelo de abordagem que integra três componentes consideradas essenciais ao trabalho criativo: a Habilidade de Domínio, que se refere aos conhecimentos e habilidades técnicas sobre o campo em questão; os Processos Criativos Relevantes, que estão relacionados com o estilo cognitivo, a capacidade de resolução de problemas, de apresentar novas ideias, lidar com a ambiguidade e manter a perseverança; e a Motivação, que é valorizada no seu aspeto intrínseco, visto que, a autora considera que os indivíduos são mais criativos quando motivados pela satisfação e prazer. Ao referir-se ao ambiente para a conceção de um trabalho criativo, o mesmo deve “permitir formação face às componentes do domínio, treino face às componentes criativas, assim como não criar barreiras às características de índole mais emocional, facilitando ainda o surgimento e a persistência da atitude motivacional” (Morais & Fleith, 2017, p. 29). O modelo de Amabile também sofreu alterações, evoluindo para o atual Modelo

Componencial Dinâmico, que introduz três novos fatores, ligados à área da Psicologia, o ciclo e progresso, o trabalho significativo e o afeto. Fora esta nova alteração, à componente da motivação foi acrescentada a motivação extrínseca sinérgica. Esta nova estrutura caracteriza-se pela interligação de todos os fatores psicológicos mencionados com a componente de motivação de forma significativa (Amabile & Pratt, 2016). Em contrapartida com esta perspectiva, Csikszentmihalyi (1997; 1999) reflete sobre a ideia de criatividade e refere que a mesma não ocorre dentro dos indivíduos, mas que é antes resultante da interação entre o contexto sociocultural que o indivíduo se encontra e os seus pensamentos (Csikszentmihalyi, 1997; 1999). O autor resume assim a criatividade como sendo uma interação entre o Indivíduo, o Campo e o Domínio. O Indivíduo traz consigo experiências pessoais e prévias, o Campo o meio social e o Domínio que diz respeito aos conhecimentos sobre determinada área. Csikszentmihalyi acrescenta que, para o processo de criatividade ocorrer, é necessário a criação de um ambiente inovador, que estimule o processo criativo, disponibilize acesso ao conhecimento e valorize o processo de aprendizagem (Alencar & Fleith, 2003).

Outro olhar sobre o conceito de criatividade, segundo o autor Tod Lubart, apresenta-se através de uma abordagem Múltipla da Criatividade, que considera que esta depende de vários fatores, cognitivos, conotativos e ambientais, assemelhando-se assim a outros autores que assumem a criatividade como “a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta” (Amabile, 1996; Barron, 1988; Lubart, 1994; MacKinnon, 1962; Oche, 1990; Sternberg e Lubart, 1995, citados por Lubart, 2007, p.16). Ao mesmo tempo, Robinson *et al.*, (1999) introduz uma abordagem democrática sobre este conceito ao considerá-la uma “atividade imaginativa, formada de modo a produzir resultados originais e de valor” (p. 29). O relatório *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, é considerado um dos mais importantes documentos na vasta história desta ideia de criatividade, sendo que o mesmo argumenta que todos os indivíduos são capazes de conquistas criativas. É possível observar e perceber que estas últimas perspectivas, inseridas nos anos oitenta e noventa, apresentam em comum a interligação da criatividade com fatores externos relevantes que podem influenciar o desenvolvimento da mesma.

Mais recentemente, Morais (2011) descreve que a criatividade é “esta co-incidência, esta co-existência necessária de factores que implicam, na sua maioria, a

relação do indivíduo com o meio e que podem ser (talvez com as exceções das aptidões e do olhar de outro) mutáveis nesse indivíduo” (p.5). Para a autora, a criatividade é resultante da ligação de seis fatores: as Aptidões que convergem com a ideia das inteligências múltiplas de Gardner; a Motivação, que é considerada como motor de produção criativa; o Conhecimento, referindo-se quer ao conhecimento específico ou a determinada área de realização; a Personalidade, em que são salientadas algumas características como a autonomia, curiosidade, facilidade em arriscar, sentido de humor, abertura à experiência, vasta orientação de interesses (Nakano, 2015); os Processos Cognitivos, que se relacionam com as ferramentas presentes nos processos mentais e por último o Olhar do Outro, em que é reconhecida a criatividade como classificação de alguém face a algo (Morais & Fleith, 2017). Segundo as autoras, a criatividade acontece na interação entre aptidões, processos e ambiente, interação pela qual é produzido algo que é definido como novo e útil num dado contexto social” (Morais & Fleith, 2017, p. 22), sendo que, “não há criatividade sem originalidade ou novidade, sem essa centelha que provoca a surpresa face ao inesperado. Porém, há originalidade sem criatividade” (Morais & Fleith, 2017, p. 22).

A dar continuidade às diferentes perspectivas de criatividade, surgem também discursos que emergem no seio da comunidade científica, que refletem perspectivas ancoradas nas diferentes posições epistemológicas e ontológicas que exploram a criatividade (Craft, 2008). Por outro lado, a ideia de criatividade tem vindo a emergir no seio do contexto académico, político e educativo, através de várias conceções do conceito. Na atual contemporaneidade existem novos olhares sobre esta viagem conceptual da criatividade, produzidos por jovens investigadores. O autor Vlad Petre Glăveanu considera que a criatividade não é uma construção, mas sim um rótulo científico que se aplica a ações ou atividades humanas, que obtêm resultados apreciados como mais ou menos novos, valiosos, originais ou significativos (Glăveanu, 2018).

Em vários momentos da História e na atualidade, a criatividade é associada apenas ao domínio artístico, mas a verdade é que ela está presente em todos os domínios da inteligência humana e, não deve ser confundida como uma mera habilidade a que se deve dedicar umas horas. A criatividade apresenta-se como necessária e importante no

campo das artes, bem como nos avanços nas ciências, na matemática, na tecnologia, na política e em todas as áreas da vida (Morais & Fleith, 2017; Robinson, et al., 1999). A plasticidade à volta da construção do conceito de criatividade dificulta consensos sobre a definição exata sobre a mesma, sendo que atualmente é “amplamente aceite que a criatividade envolve um processo individual ou colaborativo, que resulta em resultados que são originais e apropriados, e é influenciado por vários fatores pessoais e ambientais” (Bereczki, 2015, p.3), convergindo com outras perspetivas apresentadas na presente investigação.

## **1.2. Manifestação da Criatividade**

Como tem vindo a ser destacada, a criatividade é atualmente uma das principais habilidades a ser valorizada num mundo em constante mudança, como aquele em que habitamos, devido à procura por soluções novas e eficazes. Indo ao encontro da abordagem de Torrance (1966), a criatividade é considerada um processo que envolve várias etapas. Ao considerar a multidimensionalidade dos componentes englobados, o autor acaba por revelar o aspeto principal do seu estudo: as características apresentadas por pessoas criativas. Esta dimensão dá ênfase às características pessoais e traços de personalidade que podem efetivamente favorecer a criatividade. Após a realização de vários estudos, os mesmos demonstram que as principais características que os indivíduos criativos apresentam são a curiosidade, a originalidade, a autonomia, a flexibilidade, a imaginação, a motivação, a abertura à experiência, a motivação, entre outras (Torrance, 1966). Estes dados têm contribuído para a criação de programas focados no desenvolvimento da criatividade. Neurologicamente, é reconhecido que é nos primeiros anos de vida que se estabelece uma base para a formação de um pensamento criativo (Leggett, 2017). O desenvolvimento da criatividade ao longo da vida acaba por ser influenciado por vários aspetos, sendo que as “mudanças quantitativas e qualitativas podem ser notadas nas capacidades criativas” (Farias & Nakano, 2023, p.3174). Posteriormente, é necessário compreender também os níveis de desenvolvimento das crianças e cada etapa do seu crescimento e evolução.

### **1.2.1. Estádios de desenvolvimento e do sentido criativo da criança**

De acordo com Piaget (1964), o processo de aquisição de conhecimento deriva das múltiplas interações realizadas pelo sujeito com os objetos do meio onde o sujeito está inserido. Nesta perspetiva, o sujeito é o interveniente que vai em busca do conhecimento e o objeto é aquilo que se deseja conhecer, sendo que a ação exercida pelo sujeito perante o objeto é sempre uma interação (Bessa, 2011). No que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem, o mesmo é motivado pelos problemas quotidianos, os conflitos e desequilíbrios constantes que existem entre aquilo que conhecemos e o que ainda há para ser conhecido. Desta forma, quando ocorre um contacto com novos estímulos, surge a necessidade de uma adaptação. Isto, origina um equilíbrio entre a realidade e o novo conhecimento, permitindo uma readaptação da aprendizagem. Tal como referiu Piaget (2013):

qualquer conduta (conduite), tratando-se seja de um ato executado exteriormente, ou interiorizado no pensamento, apresenta-se como uma adaptação ou, melhor dizendo, como uma readaptação. O indivíduo age apenas ao experimentar uma necessidade, ou seja, se o equilíbrio entre o meio e o organismo é rompido momentaneamente; neste caso, a ação tende a restabelecer o equilíbrio, isto é, precisamente a readaptar o organismo. (p.18)

Seguindo esta teoria do autor Jean Piaget, denominada “epistemologia genética”, a evolução do ser humano passa por um processo intitulado equilíbrio majorante, caracterizado pelos diferentes estádios que representam o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo desde o seu nascimento até à fase adulta. De acordo com Pulaski (1980), Piaget desenvolveu um extenso trabalho de análise, nomeadamente, em relação aos estádios do desenvolvimento infantil. O autor elegeu quatro estádios que precedem este desenvolvimento da criança, denominados como; sensório motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais (Piaget 1999).

O estádio sensório motor ocorre desde o nascimento até aos dois anos de idade de uma criança e caracteriza-se pelo desenvolvimento do conhecimento prático, onde

o bebê conhece o mundo através dos seus sentidos e funções motoras, inicialmente involuntárias, ou seja, “é a partir de reflexos neurológicos básicos que o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio” (Bessa, 2011, p.63). Nesta fase, a inteligência é prática e o bebê depende dos estímulos que recebe, sendo que, com o decorrer do tempo, tal como salienta Pulaski (1980), o mesmo terá a intenção de chegar até aos objetos, utilizando gestos para indicar o que deseja fazer. Assim, a criança inicia um pensamento que une a ação cognitiva com a física e transita para o estágio seguinte.

O período pré-operacional tem início aos dois anos de idade e decorre até aos sete. Esta fase destaca o início da linguagem e da função simbólica, ou seja, do pensamento, consequência da interiorização dos esquemas de ação, construídos no estágio anterior. Este estágio é também conhecido como a idade da curiosidade, em que a mesma é “despertada com o desenvolvimento da fala e com o desenvolvimento paralelo da capacidade de realização de representações mentais” (Bessa, 2011, p.64). De acordo com Piaget (1964), a criança apresenta um pensamento egocêntrico, pois percebe-se como o centro das ações e acredita que o mundo foi criado para ela e para os seus desejos. Neste ponto, outra característica a salientar, proveniente deste egocentrismo, é o animismo, no qual a criança pensa que a natureza é viva e age juntamente com ela, apresentando uma confusão entre o real e o imaginário (Piaget 1964). No final desta fase, perto dos sete anos de idade, a criança faz uma distinção entre a fantasia e a realidade, podendo dramatizar através da fantasia, mesmo que não acredite na mesma.

Tal como já foi referido anteriormente, os primeiros anos de vida de uma criança são essenciais para a criação de caminhos cerebrais que constituem a base do desenvolvimento criativo, “as crianças podem demonstrar, de forma mais explícita, sua criatividade a partir dos três anos de idade” (Farias & Nakano, 2023, p.3174). Assim, é possível afirmar que a criatividade começa a ser manifestada no ser humano no estágio pré-operatório, de acordo com a teoria de Jean Piaget. Ao realizarmos uma reflexão sobre este período, o desenvolvimento da função simbólica permite que a criança adquira a capacidade de usar símbolos para representar objetos e ideias, conseguindo transformar e reinterpretar a realidade, o que estimula a imaginação. Por outro lado, o egocentrismo que, segundo Papalia *et al.* (2006), cria dúvidas entre o real e o imaginário

na criança, pode também favorecer uma visão única e individual da realidade, muitas vezes expressa de forma criativa, uma vez que não existem limitações impostas por convenções sociais ou regras rígidas. De acordo com Fancourt e Steptoe (2019), a criatividade quotidiana, conhecida como *little c*, estará presente em todos os indivíduos enquanto potencial e começa a ser visível a partir dos dois anos, desenvolvendo-se através da criação de atividades imaginativas e brincadeiras. Durante o estágio pré-operacional a combinação de curiosidade natural, pensamento simbólico emergente e liberdade de expressão dá origem à manifestação de criatividade na criança.

Todavia, importa referir que as mudanças quantitativas e qualitativas que ocorrem ao longo da vida podem ser notórias nas capacidades criativas. De acordo com Lubart (2007), existem algumas fases de estabilidade e queda temporária no desempenho criativo, ao longo do seu desenvolvimento. Para o autor, este primeiro declínio de criatividade ocorre entre os cinco e os seis anos de idade, ou seja, no final do período pré-operacional. Este acontecimento deve-se a fatores ambientais, como o ingresso da criança na escola, onde a mesma “passa a ser confrontada com um mundo estruturado, com numerosas regras que guiam a aprendizagem” (Farias & Nakano, 2023, p.3174). Segundo este autor, a escola é causa da diminuição da criatividade da criança, visto que, a mesma passa por um período de adaptação às normas e rotinas escolares impostas, o que deixa temporariamente de parte a sua expressão criativa.

Retomando aos estádios do desenvolvimento infantil por Jean Piaget, o terceiro intitula-se de operações concretas e ocorre entre os sete e doze anos de idade. Este período, caracteriza-se pelas novas habilidades desenvolvidas pela criança:

Aproximadamente aos 7 anos, segundo Piaget, as crianças entram no estágio de operações concretas, quando podem utilizar operações mentais para resolver problemas concretos (reais). As crianças são então capazes de pensar com lógica porque podem levar múltiplos aspectos de uma situação em consideração. (Papalia et al., 2006, p.365)

Indo ao encontro das ideias de Piaget (1999), as operações concretas formam-se através da inclusão de todos os fatores existentes em relação a um conteúdo, ocorrendo a formação de uma estrutura completa, coordenada com o pensamento. Nesta fase, a

criança apresenta um conhecimento realista e correto, podendo trabalhar com ele de forma lógica, assim “a tendência lúdica do pensamento, típica da idade anterior, quando o real e o fantástico se misturam nas explicações fornecidas pela criança, será substituída por uma atitude crítica” (Rappaport et al., 1981, p.72). Este crescimento não se deve apenas à maturidade desenvolvida pela criança, como também pelos estímulos que vai recebendo durante a sua evolução. De igual modo, é neste período que se evidencia o início de algumas aprendizagens, nomeadamente, a noção de erro como uma oportunidade de melhoria. Segundo Pulaski (1980), o terceiro estágio é “acompanhado por um estágio intermediário em que a descoberta intuitiva da resposta correta surge através de ensaio e erro” (p.72). Por último, a criança começa a perceber que as outras pessoas têm sentimentos diferentes dos seus, o que revela uma diminuição do egocentrismo criado no estágio anterior (Rappaport et al., 1981).

Neste seguimento, e devido ao desenvolvimento de todos os fatores mencionados, de acordo com Lubbart (2007), é possível observar um novo declínio da criatividade, que ocorre entre os nove e os dez anos de idade. Segundo o autor, existe uma ampliação da capacidade de raciocínio lógico, ao invés das capacidades criativas. A passagem do primeiro ciclo para o segundo, apresenta também algumas alterações que justificam um novo esforço por parte da criança, a novas adaptações, tais como, “salas de aula com maior número de alunos, inclusão de um maior número de disciplinas escolares, aulas com duração controlada” (Farias & Nakano, 2023, p.3175). Para além do referido, é nesta idade que acontece um fortalecimento do pensamento lógico, a aquisição de novas competências cognitivas e alterações hormonais, tanto nas estruturas cerebrais, como no desenvolvimento da identidade (Said-Metwaly et al., 2020). Ao mesmo tempo, a presença cada vez mais intensa de uma atmosfera competitiva escolar e a diminuição de brincadeiras criadas a partir da imaginação, podem também resultar numa diminuição temporária de criatividade.

No que concerne ao desenvolvimento da criança, o último estágio a referir é o estágio das operações formais, que tem início a partir dos doze anos de idade e não apresenta fim. Neste período, o indivíduo não se limita mais à representação imediata, nem às relações previamente existentes, pois é capaz de pensar e idealizar as coisas através de hipóteses e não apenas pela observação da realidade:

O pensamento formal é, portanto, “hipotético-dedutivo”, isto é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação real. Suas conclusões são validas, mesmo independentemente da realidade de fato, sendo por isto que esta forma de pensamento envolve uma dificuldade e um trabalho mental muito maiores que o pensamento concreto. (Piaget, 1999, p. 59)

É de salientar que é também neste estágio que os adolescentes começam a ter consciência da razão, e pretendem entender e compreender o seu pensamento e aquilo que algumas teorias e conceitos significam, “com isso adquire a capacidade para criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta; discute os valores morais de seus pais e constrói os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia)” (Rappaport et al., 1981, p.74). Como consequência deste processo, ocorrem conflitos internos, derivados da procura de uma identidade e autonomia pessoal, sendo que, as envolvências de todos estes fatores originam um desenvolvimento da personalidade o que gere várias contradições de ideias que, tal como refere Piaget (1999):

graças a sua personalidade em formação, coloca-se em igualdade com seus mais velhos, mas sentindo-se outro, diferente deles, pela vida nova que o agita. É este o motivo pelo qual os sistemas ou planos de vida dos adolescentes são, ao mesmo tempo, cheios de sentimentos generosos, de projetos altruístas ou de fervor místico e de inquietante megalomania e egocentrismo consciente. (p.62)

No que concerne ao desenvolvimento da criatividade, Lubbart (2007) refere a existência de um novo declínio do pensamento criativo, entre os treze e os catorze anos, presente neste último estágio do desenvolvimento infantil. Este decréscimo, é justificado novamente através das mudanças e adaptações escolares a que o adolescente é submetido, ou seja, a passagem do segundo ciclo para o terceiro, aliado à pressão dos pares e do desenvolvimento da sua identidade.

Posto isto, verifica-se que a criatividade não é um fenómeno estável no tempo e a sua evolução tem sido caracterizada por pausas que ocorrem durante o seu desenvolvimento e por mudanças qualitativas influenciadas com diferentes tipos de variáveis (Lubbar, 2007). Importa ainda evidenciar, que existem sempre exceções e todos os exemplos referidos, que de alguma forma influenciam um declínio de criatividade, são apenas uma demonstração de como a mesma pode depender de vários fatores que intervêm no processo de desenvolvimento do ser humano. Tendo conhecimento destes períodos onde há um decréscimo de criatividade, deve-se compreender esta fase de forma natural e essencialmente, “pensar em meios de estimular a recuperação da capacidade criativa dos indivíduos” (Farias & Nakano, 2023, p. 3176).

### **1.3. Condicionamentos ao desenvolvimento da criatividade nas crianças**

A criatividade é apontada como uma competência inerente a todos “todo o ser humano é criativo (alguns mais, outros menos, dependendo de inúmeras variáveis) e que os poderes da mente, ainda pouco explorada, são sem sombra de dúvida, ilimitados” (Alencar, 1990, p.26). Sendo assim, existem diversos fatores externos condicionantes que afetam o desenvolvimento ou decréscimo da mesma. Esta investigação tem também como propósito compreender esta contradição entre a necessidade da criatividade na sociedade contemporânea e as barreiras impostas ao seu desenvolvimento, nomeadamente nas crianças.

Durante as várias pesquisas realizadas, entende-se que existem diversos fatores que condicionam o desenvolvimento da criatividade nas crianças, sendo eles a própria sociedade, a família e a escola. Tal como referiu Stein (1974):

Estimular a criatividade envolve não apenas estimular o indivíduo, mas também afetar o seu ambiente social e as pessoas que nele vivem. Se aqueles que circundam o indivíduo não valorizam a criatividade, não oferecem o ambiente de apoio necessário, não aceitam o trabalho criativo quando este é apresentado, então é possível que os esforços criativos do indivíduo encontrem obstáculos sérios, senão intransponíveis.

Em primeiro lugar, segundo Alencar (1990), a sociedade ensina-nos desde cedo a controlar as nossas emoções, a resguardar a curiosidade e a evitar situações que podem originar sentimentos de perda ou fracasso. Por outro lado, desde os primeiros anos de vida, as crianças exploram o mundo à sua volta e gostam de correr “riscos por natureza e sentem uma espécie de invulnerabilidade até que a sociedade lhes ensina o contrário” (Sternberg & Williams, 2003, p.34). Desta forma, e também pressionadas pela necessidade de serem aceites, ao longo do seu crescimento, as crianças aprendem a não explorar as suas ideias e a bloquear a expressão de tudo o que poderá ser considerado motivo de crítica. Para Gloton e Clero (1971), até os indivíduos que demonstram as melhores intenções e a mais tranquila das consciências, são capazes de destruir as forças que a criança traz consigo. Desde cedo, a sociedade transmite à criança, que esta deve criticar as suas ideias e acreditar que o talento, a inspiração e a criatividade são fatores sobre os quais têm pouco controle e que “estariam presentes em apenas poucos indivíduos privilegiados” (Alencar, 1990, p.43). Como podemos constatar, estes ensinamentos por parte da sociedade, acabam por originar a formação de barreiras internas à própria expressão criativa, que são construídas durante os primeiros anos de vida da criança. Destas barreiras emocionais salientam-se “a apatia, a insegurança, o medo de parecer ridículo, o medo do fracasso, os sentimentos de inferioridade, bem como um autoconceito negativo” (Alencar, 1990, p.45). Assim, é necessário que a sociedade esteja disponível para criar ambientes livres de julgamento e que aceitem a diferença, explorando a diversidade, a equidade e a originalidade.

Em segundo lugar, a família é outro fator que por vezes impõe limitações que impedem a criança de desenvolver o seu pensamento criativo. A família desempenha um papel essencial nos primeiros anos de vida da criança, criando um ambiente propício ao desenvolvimento de habilidades como pensar, resolver problemas e criar. No entanto, práticas como a imposição de normas rígidas, a negação da espontaneidade e a projeção de medos e preconceitos podem sufocar o potencial criativo. Indo ao encontro de Rosas (1992), “a família terminou por impor às crianças aprenderem a se adaptar a uma estimulação cruel - a estimulação do não” (p.29). A família, frequentemente, condiciona a criança a seguir padrões estabelecidos, também pela sociedade, inibindo a sua curiosidade e imaginação.

Por último, a escola, que deveria ser uma estrutura que prioriza o desenvolvimento e o estímulo da criatividade, acaba por reforçar o conservadorismo, ao priorizar a transmissão de conhecimentos estabelecidos, negligenciando o incentivo à criatividade. Esta situação ocorre devido ao facto de que os professores “preocupados e pressionados a transmitir o conteúdo curricular, não encontram o tempo necessário para ouvir as indagações da criança, para aproveitar as suas ideias, para valorizar os seus pontos de vistas e para utilizar os recursos de sua extraordinária imaginação” (Alencar, 1990, p. 44). Desta forma, a função do sistema escolar passa por ser o de munir a criança de conhecimentos, habilidades e capacidades, em função daquilo que ela pode aprender e do que se pensa que ela deve saber.

Outro fator prejudicial da estrutura escolar que condiciona a criatividade é a visão do erro enquanto falha ou fracasso. As escolas são, em maioria, intolerantes para com os erros. Exemplo disso é o facto de uma criança, ao pintar, passar para além do contorno de um desenho, ou utilizar uma cor diferente, que será logo questionada e corrigida. Ao longo do percurso escolar, as crianças aprendem que não está certo errar, originando inseguranças e o “medo de arriscar o pensamento independente e, por vezes falacioso que leva à criatividade” (Sternberg & Williams, 2003, p.38). Da mesma maneira, na maior parte dos casos, as escolas não ensinam os alunos a correr riscos, “as crianças aprendem cedo como o sistema das escolas funciona: para ter sucesso é preciso ter boas notas e para isto não se pode ter muitas tentativas” (Sternberg & Williams, 2003, p.35). Consequentemente, a ambiguidade é vista como algo desagradável, sendo que os professores devem apresentar uma capacidade de mostrar aos alunos que a reflexão permite formular ideias criativas e que a ambiguidade é uma preparação para a criação de um trabalho criativo.

Apesar de estes obstáculos, a escola continua a desempenhar um papel crucial no desenvolvimento da criatividade, se conseguir proporcionar um ambiente onde a imaginação pode crescer através do incentivo à curiosidade, ao pensamento crítico e à experimentação. Posto isto, a “educação é a base para a renovação e a transformação de nossas sociedades. Ela mobiliza o conhecimento para nos ajudar a navegar em um mundo transformador e incerto” (UNESCO, 2022, p.8). Importa ainda salientar a emergência de aceitar a diversidade:

Para a criança, como para o adulto, ter o direito de ser o que é, autenticamente, e de se escolher livremente, escolhendo os seus modelos, não é apenas a base de toda a educação positiva, mas também, sem dúvida, a condição de todo o progresso no mundo do amanhã. (Gloton & Clero, 1971, p. 58)

#### **1.4. Metodologias e estratégias para desenvolver a criatividade nas crianças**

A sociedade moderna caracteriza-se por “mudanças rápidas e muitas vezes imprevisíveis em todos os setores” (Alencar, 1990, p. 14), sendo que o conhecimento adquirido no passado torna-se, muitas vezes, insuficiente para enfrentar o presente. É talvez, esta necessidade que se tem de preparar os alunos para lidarem com problemas, umas das principais razões para justificar a necessidade de se criarem melhores condições para o desenvolvimento e manifestação do pensamento criativo em sala de aula. A criatividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, permitindo-lhes resolver problemas de forma inovadora, expressar-se artisticamente e adaptar-se a contextos diversos.

De acordo com Alencar (1990), um ambiente rico em estímulos é essencial para o desenvolvimento da criatividade. Neste contexto, é importante criar ambientes onde as crianças se sintam seguras para explorar ideias, experimentar materiais e assumir riscos criativos “a necessidade de se criar um espaço maior para a fantasia e para o jogo imaginário tem sido também apontada como fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança.” (Alencar, 1990, p.15). Seguidamente, Sternberg e Williams (2003), reforçam esta ideia, sublinhando que um ambiente desprovido de julgamentos negativos e críticas excessivas favorece a confiança criativa.

Indo ao encontro desta perspetiva, no método Montessori, manifesta-se pela organização de ambientes preparados, onde as crianças têm acesso a materiais sensoriais, atividades estruturadas e liberdade para explorar segundo o seu ritmo individual “deixemos a criança livre das nossas pressões e ela, por si, se transformará no adulto” (Silva, 1991, p.21). Assim, é recomendável que os professores proporcionem espaços organizados e diversificados, com materiais manipulativos e adequados às

faixas etárias, bem como atividades abertas que permitam a resolução de problemas de múltiplas formas.

Segundo Silva (1991), o método Montessori enfatiza também a importância de permitir que a criança seja protagonista da sua aprendizagem, promovendo a autonomia e a responsabilidade. Sternberg e Williams (2003), complementam esta abordagem ao destacar que oferecer oportunidades para a tomada de decisões estimula o pensamento divergente e a capacidade de encontrar soluções originais “raciocinar aumenta a qualidade do produto final e ajuda os alunos a planificar a execução de um projeto desde o início” (p.28). Neste sentido, podem ser implementadas estratégias como permitir que as crianças escolham as suas atividades dentro de um conjunto de opções previamente planeado, incentivar projetos individuais ou em grupo que requeiram planeamento, execução e reflexão por parte dos alunos e proporcionar momentos de discussão em que as crianças apresentem as suas ideias e as defendam perante os colegas.

Por fim, é crucial que as crianças desenvolvam a capacidade de refletir sobre as suas ideias e processos criativos. Os autores Sternberg e Williams (2003), sugerem que o pensamento crítico, aliado ao pensamento criativo, resulta em soluções mais eficazes e inovadoras. Já Silva (1991) complementa esta abordagem ao destacar a autoavaliação como uma ferramenta essencial para a aprendizagem. Para o incentivo do pensamento crítico e reflexivo, devem existir no ambiente de sala de aula momentos regulares de reflexão, onde as crianças analisam o que criaram e discutem como podem melhorar. Devem também ser realizadas questões abertas que estimulem o raciocínio.

Pode-se concluir que a promoção do desenvolvimento da criatividade nas crianças requer um esforço integrado entre metodologias pedagógicas, práticas de ensino e a criação de um ambiente favorável.

### **1.5. O Ensino de Educação Visual e Educação Tecnológica em Portugal**

As disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica desempenham papéis essenciais no desenvolvimento criativo, cognitivo e técnico dos alunos. No início do século XX, através da crescente valorização da arte e da criatividade na formação integral dos alunos, estas disciplinas começaram a ganhar uma maior importância em Portugal. A disciplina de Trabalhos Manuais, criada na década de 1960, surge no âmbito

da reforma do ensino técnico e elementar, com o objetivo de desenvolver competências práticas, de destreza manual e de iniciação às técnicas artesanais e industriais. Tinha um carácter essencialmente utilitário e técnico, promovendo o desenvolvimento de aptidões ligadas ao fazer manual, à precisão e ao trabalho com diferentes materiais. Em 1970, a Reforma de Veiga Simão marcou a história da educação das artes, ao introduzir disciplinas que fomentassem o desenvolvimento artístico e cultural dos estudantes. Segundo Bourdieu (2008), foi na sequência da Reforma de Veiga Simão que a problemática das relações entre arte e educação começou a ser sistematicamente discutida pelos especialistas que até então emergiam nesse campo, ao mesmo tempo que a própria educação artística se desenvolvia.

Em 1974, após a Revolução de 25 de Abril, a disciplina de Educação Visual surge nos currículos do ensino preparatório, substituindo a disciplina de desenho. Em 1986, era implementada a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, também conhecida como Lei de Bases do Sistema Educativo, que reforçou a importância e necessidade da educação artística nos currículos portugueses. Esta Lei consagrou nos seus “objetivos” o dever do Estado em “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (República Portuguesa, 1986).

Em 1988, surge a disciplina de Educação Visual e Manual, uma junção das disciplinas de Trabalhos Manuais e Educação Visual, que no ano seguinte originou o nascimento da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT), com a publicação do Decreto-Lei nº286/89, de 29 de agosto. Esta nova área disciplinar resultou na reconfiguração curricular que procurava integrar a dimensão expressiva e estética da Educação Visual com a componente prática e tecnológica herdada dos Trabalhos Manuais. Assim, a disciplina de EVT surge em 1989 como uma disciplina inovadora no 2.º ciclo do Ensino Básico, promovendo uma abordagem interdisciplinar centrada na articulação entre arte, design, técnica e tecnologia, em consonância com os princípios de uma educação globalizante e formativa. Em 1991 é publicado o primeiro documento orientador da disciplina, designado por Programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (Ministério da Educação, 1991), que estabelece de forma estruturada os

seus objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, consolidando a sua identidade curricular no sistema educativo português.

Seguidamente, no ano de 2001, operacionalizou-se uma reorganização na regulamentação do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, referindo que o documento que passa a estabelecer os princípios orientadores é o Currículo Nacional do Ensino Básico. No ano de 2012, através do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, foi realizada uma nova revisão curricular, na qual foi extinta a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, dando origem à criação das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. No mesmo ano, na sequência da revisão curricular efetuada através do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, surge como documento orientador, as Metas Curriculares, em substituição do Currículo Nacional, revogado em 2011. Mais recentemente, nos anos de 2017/2018, foi apresentado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), documento que definiu a matriz de competências para a escolaridade obrigatória e que serviu de base à elaboração das Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018).

Atualmente, estes documentos representam os referenciais curriculares pelos quais os professores se devem reger, visto que, todos os documentos anteriores foram revogados no ano de 2021. No que respeita à disciplina de Educação Visual, as Aprendizagens Essenciais revelam que a mesma:

Assume como principal finalidade o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais. (DGE/MEC, 2018a, p.1)

Para os diferentes ciclos, a disciplina de Educação Visual é estruturada a partir de três domínios organizadores, sendo eles: Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação. Cada domínio apresenta conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno deve ser capaz de adquirir (DGE/MEC, 2018a). O mesmo se sucede com a disciplina de Educação Tecnológica, que, “orienta-se na educação básica para a promoção da cidadania, valorizando os múltiplos papéis de

cidadão utilizador, através de competências transferíveis em diferentes situações e contextos” (DGE/MEC, 2018b, p.1). As respetivas competências dizem respeito às “competências do utilizador Individual”, que utiliza a tecnologia no seu quotidiano, às “competências do utilizador profissional”, que sabe interagir com a tecnologia e possui uma alfabetização tecnológica. Por último, as “competências do utilizador social”, que se referem aos indivíduos que compreendem e participam, tomam decisões e agem socialmente como cidadãos participativos. No que respeita às etapas do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, os domínios organizadores da disciplina são: Processos Tecnológicos; Recursos e Utilizações Tecnológicas; Tecnologia e Sociedade (DGE/MEC, 2018b).

Posto isto, as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica evidenciaram um crescimento notável ao longo dos anos, tendo estas evoluído de forma a atender as necessidades da sociedade contemporânea que se encontra em constante transformação. Ambas as disciplinas desempenham um papel fulcral ao promover:

A exploração e a construção de saberes que incentivam e preparam os alunos (até mesmo os professores) para uma atitude ativa e interventiva, que desenvolve a capacidade de identificar os problemas/situações, criando as suas soluções, na sua vivência e adaptação na sociedade. (Oleirinha, 2012, p.14)

### **1.5.1. A importância das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica para o estímulo da criatividade**

De acordo com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE/ MEC, 2017b), um dos desafios da educação é perceber “como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia” (p.27). Em 2002, Eisner referia que “As artes (...), são fontes de profundo enriquecimento para todos nós” (Eisner, 2002, p.241). Tal como tem vindo a ser demonstrado, as disciplinas artísticas proporcionam oportunidades únicas para o desenvolvimento de habilidades

criativas e são, neste contexto, fundamentais para a construção de uma educação significativa e abrangente:

As Artes são recursos fundamentais através dos quais o mundo é visto, o significado é criado e a mente desenvolvida. Negligenciar a contribuição das artes na educação (...) é negar às crianças o acesso a um dos aspectos mais impressionantes de sua cultura e um dos meios mais potentes para desenvolver suas mentes. (Eisner, 2002, p. 96)

Indo ao encontro desta perspectiva, a UNESCO (2022), defende a necessidade de um novo contrato social para a educação, no qual as artes e as tecnologias ocupam lugares de destaque na formação de indivíduos aptos a contribuir para sociedades mais justas. É neste sentido que as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica desempenham um papel essencial no processo de desenvolvimento e estímulo da criatividade, ao proporcionar aos discentes oportunidades únicas para explorar, desenvolver e aplicar a criatividade em diferentes âmbitos:

Os currículos que convidam à expressão criativa por meio das artes têm um enorme potencial para construir o futuro. O fazer artístico fornece novas linguagens e meios para dar sentido ao mundo, engajar-se na crítica cultural e realizar ações políticas. Os currículos também podem cultivar a apreciação crítica e o engajamento com o patrimônio cultural e os poderosos símbolos, repertórios e referências de nossas identidades coletivas. (UNESCO, 2022, p. 71)

A Educação Visual é uma disciplina que se concentra no desenvolvimento da percepção estética, da expressão artística e da capacidade de comunicar ideias e sentimentos através de linguagens visuais (DGE/MEC, 2018a). Nesta área, a criatividade assume um caráter predominantemente subjetivo e emocional, dando aos alunos a possibilidade de explorarem e representarem a sua visão do mundo de forma singular, onde são incentivados a experimentar, a errar e a aprender com o processo, construindo uma percepção mais profunda sobre si mesmos e sobre o ambiente que os rodeia. Tal

com refere Faria et al. (2017), este aspeto é essencial para a formação de cidadãos críticos e informados, capazes de compreender e valorizar a diversidade cultural e estética do mundo contemporâneo. A Educação Tecnológica, por sua vez, promove uma criatividade orientada para a resolução de problemas práticos e para a aplicação de conhecimentos em contextos reais (DGE/MEC, 2018b). Por outro lado, esta disciplina permite estimular o pensamento crítico, criativo e analítico, encorajando os alunos a desenvolverem soluções inovadoras que respondam a desafios concretos. Segundo Gagné *et al* (2005), a criatividade tecnológica não se limita à geração de ideias, mas também à capacidade de as implementar eficazmente, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar que prepara os alunos para contextos profissionais diversificados.

Este desenvolvimento e estímulo da criatividade tem sido cada vez mais reconhecido como fundamental para a preparação do ser humano em relação aos desafios da sociedade contemporânea: “devemos resistir às hegemonias do conhecimento e fomentar possibilidades de criatividade, cruzamento de fronteiras e experimentação que só podem vir por meio da plena inclusão das diversas perspetivas epistemológicas da humanidade” (UNESCO, 2022, p.63). Atualmente, no PASEO (DGE/MEC, 2017b), o desenvolvimento do pensamento criativo é refletido através da letra D das áreas de competência. O documento orientador pressupõe que sejam aqui desenvolvidas novas ideias, perspetivas e soluções, “de forma imaginativa e inovadora como resultado de interação com outros ou da reflexão pessoal aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem” (p.24).

Desta forma, as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica podem e devem contribuir significativamente para o desenvolvimento da criatividade, sendo que é durante a sua leção que podem ser aplicados vários métodos e estratégias de ensino-aprendizagem que permitam a estimulação e construção do pensamento criativo nos alunos.

### **1.6. Ateliê artístico como espaço para o desenvolvimento da criatividade**

Tal como tem vindo a ser descrito, a criatividade constitui uma competência essencial no desenvolvimento integral das crianças, sendo amplamente reconhecida como um dos pilares da educação para o século XXI. Neste contexto, torna-se imperativo proporcionar ambientes educativos que favoreçam não apenas a aquisição de

conhecimentos formais, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de resolver problemas e da expressão individual. Assim, a criação de um ateliê exploratório nas escolas, revela-se uma estratégia pedagógica. Para Schneiders e Rodrigues (2022), os ateliês assumem-se como espaços dinâmicos que permitem integrar os interesses das crianças, dos docentes e do próprio contexto educativo, favorecendo e sustentando uma aprendizagem formal alicerçada na exploração lúdica e criativa. Um ateliê exploratório pode ser caracterizado como um espaço educativo não convencional, desenhado com o propósito de fomentar a experimentação, a descoberta e a reflexão. Em espaços educativos, estes podem representar:

uma atenção especial aos questionamentos da criança, representando uma Pedagogia da escuta e do olhar. Considerando que a Escola de Educação Infantil é um espaço da criança, os Ateliers representam o espaço para as descobertas na Escola da Infância. Lugar de investigações, de constatações, de argumentação, de criatividade, de autonomia e de constituição identitária. (Schneiders & Rodrigues, 2022, p.688)

Ao contrário de contextos mais estruturados e dirigidos, este tipo de ambientes promove uma abordagem mais livre e centrada no aluno, permitindo que as crianças explorem materiais diversos, formulem hipóteses, testem ideias e reajam aos resultados obtidos com base numa atitude investigativa, “sem regras, imposições ou noções, no que se propõem deixar a criança livre para as descobertas e interações com os materiais” (Santos et al., 2023, p. 6).

No 2º ciclo do ensino básico, as crianças encontram-se numa fase particularmente propícia à exploração de novas formas de pensar e de se relacionar com o mundo. Um ateliê exploratório oferece-lhes um espaço seguro onde o erro é encarado como uma oportunidade de aprendizagem, encorajando o pensamento divergente. Tal como refere Stern (1974), um ateliê é também um ambiente que deve permitir, de forma livre, a manifestação individual, de acordo com as suas emoções, respeitando o seu ritmo e o seu espaço pessoal. Assim, a partilha de experiências promove o respeito pela diversidade de perspetivas e a valorização do contributo de cada indivíduo, preparando

os alunos para os desafios de uma sociedade cada vez mais complexa e interdependente. Para Montessori, (1949), esta emancipação da criança revela-se quando “ao darmos liberdade e independência à criança, concedemos liberdade a um trabalhador estimulado a agir e que não pode viver a não ser do próprio trabalho e da própria atividade” (p.107).

No que respeita à criação de um ateliê em estabelecimentos de ensino, a sua implementação pode requer, contudo, uma mudança de paradigma na forma como se concebem os espaços educativos, bem como uma formação contínua dos professores, de modo a garantir práticas pedagógicas alinhadas com os princípios da educação para a criatividade e para a inovação:

Queremos procurar os lugares, espaços, momentos, posturas e práticas que cultivam o nascimento de ideias, que as alimentam e que as colocam em ciclos intermináveis [...] As ideias estão em circulação constante com o ar, o oxigénio, o alimento, as nuvens e o clima. (Cadwell et al., 2012, p. 169)

Numa escola, o ateliê deve funcionar como um espaço aberto, permitindo a expressão individual e coletiva, num ambiente onde se valorize o processo criativo mais do que o resultado. A organização do espaço deve ser flexível, adaptando-se às necessidades de diferentes atividades que possam ser realizadas:

Pensando o espaço neste sentido, sugere um ambiente preparado para a criança no qual deve haver elementos proporcionados à sua escala, que permitam dirigir a criança ao conhecimento. Os objetos não devem ser muitos, e sim a quantidade justa e necessária para a aprendizagem. Os elementos e suas formas devem ser simples; o espaço, fácil de manter limpo, sem elementos que se interponham ao fluir do ambiente; de tal forma, várias atividades devem poder ser realizadas simultaneamente. (Gonzaga, 2020, p. 24)

Posto isto, a introdução de um ateliê exploratório nas escolas representa uma resposta educativa inovadora e necessária, que alia a dimensão lúdica à dimensão

formativa, oferecendo às crianças um contexto fértil para crescerem enquanto pensadores criativos, reflexivos e autónomos.

## **2. Metodologia**

A investigação é uma atividade fundamental na formação de professores, dado que permite a expansão dos seus conhecimentos e o desenvolvimento das suas competências profissionais. Etimologicamente, a palavra “investigar” deriva do latim *investigāre*, que significa a procura de algo, ou o seguimento de uma pista. Neste contexto, o termo remete a um processo sistemático, metódico e racional, cujo objetivo principal é a compreensão e a explicação de fenómenos. Segundo Cardoso e Rego (2017), este processo envolve a realização de várias etapas, que vão desde a identificação e formulação de um problema, à seleção do design de pesquisa, recolha de dados, análise e interpretação destes, atendendo à procura de soluções para o problema enunciado.

O termo “metodologia”, surge, no uso comum, com diversos significados. É frequentemente associada à ciência que analisa os métodos científicos, à ciência que estuda as técnicas de pesquisa e até ao termo epistemologia (Pardal & Lopes, 2011). De acordo com Fortin (2006), a investigação científica, enquanto método que consiste num processo racional, é o mais aceitável e rigoroso. Sendo um processo sistemático, permite a análise de fenómenos com a finalidade de obter respostas para questões precisas e concisas que merecem ser investigadas.

Assim, perante uma investigação educacional, existem diversas opções e possibilidades metodológicas a serem utilizadas. A escolha de metodologia deve ser feita em função da natureza do problema a estudar, sendo que, considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa, dado que, esta seria a mais apropriada para a compreensão dos processos e fenómenos ligados à problemática em questão.

### **2.1. Tipo de Investigação**

A presente investigação, insere-se na compreensão de quais serão os possíveis impedimentos e condicionamentos no desenvolvimento contínuo da criatividade em crianças. Neste sentido, pretendeu-se entender quais os fatores que influenciam o eventual decréscimo de criatividade, e quais as estratégias de ensino-aprendizagem que podem ser aplicadas nesse combate. Assim, de forma a ir ao encontro dos objetivos

deste projeto, foi necessário o planeamento de uma investigação e recorrer a um conjunto de estratégias metodológicas que desenvolvemos a seguir.

A investigação adota uma abordagem metodológica mista, combinando técnicas quantitativas e qualitativas, com o intuito de oferecer uma análise mais abrangente do fenómeno em questão. A opção por este tipo de metodologia fundamenta-se no reconhecimento de que as perguntas de investigação envolvem tanto a análise e identificação de tendências, como a exploração de significados e contextos. De acordo com Carmo e Ferreira (2008), a articulação entre métodos quantitativos e qualitativos constitui uma via eficaz para reforçar o rigor, a fiabilidade e a validade das conclusões, permitindo que os dados se complementem na compreensão dos fenómenos sociais e educativos.

No âmbito da vertente quantitativa, recorreu-se a questionários com perguntas de final fechado, com o objetivo de recolher dados que permitissem estabelecer padrões e realizar comparações. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é particularmente adequada para compreender processos educativos, relações humanas e contextos escolares, elementos centrais no estudo da criatividade e fundamentais para a presente investigação. A vertente qualitativa associou-se as perguntas de final aberto incluídas nos mesmos instrumentos, que possibilitam captar as perceções, experiências e opiniões dos participantes de forma mais livre, contribuindo para uma compreensão mais profunda sobre o desenvolvimento da criatividade nas crianças.

A opção por uma investigação mista revela-se particularmente pertinente quando se pretende compreender fenómenos educativos complexos, como é o caso do desenvolvimento da criatividade. Segundo Creswell e Plano Clark (2011), a metodologia mista permite integrar a força dos métodos quantitativos, com a profundidade interpretativa dos métodos qualitativos, tendo sido isso que tentámos fazer nesta investigação, tirando partido das distintas formas de investigar na sua complementaridade.

A presente investigação assume ainda um carácter descritivo e exploratório, atendendo à complexidade da problemática em análise. Este tipo de investigação revela-se especialmente adequado quando se pretende compreender realidades educativas de forma profunda, contextualizada e interpretativa, dando voz aos sujeitos

envolvidos e valorizando os significados que atribuem às suas experiências (Bogdan & Biklen, 1994; Creswell & Poth, 2018).

O carácter descritivo desta investigação manifesta-se na intenção de caracterizar e analisar os significados atribuídos à criatividade, a forma como esta se manifesta no processo de ensino-aprendizagem e os fatores que influenciam a sua expressão ou limitação. Ao descrever práticas pedagógicas, estratégias educativas e obstáculos percebidos por professores e educadores, o estudo procura fornecer uma visão detalhada e fundamentada da realidade observada, tal como ela se apresenta nos contextos escolares. Segundo Gil (2019), a investigação descritiva tem como objetivo observar, registar, analisar e correlacionar factos ou fenómenos sem interferência do investigador, focando-se em retratar fielmente a realidade.

Simultaneamente, este estudo assume um carácter exploratório, na medida em que procura aprofundar o conhecimento sobre um fenómeno ainda pouco investigado, como a implementação de um ateliê artístico como proposta de intervenção educativa que, se configura como uma vertente exploratória prática, permitindo observar os efeitos de um espaço orientado para o desenvolvimento da criatividade, e recolher *feedback* dos alunos envolvidos. Gil (2002) defende que uma investigação exploratória pode “fornecer hipóteses em condições de serem testadas em estudos posteriores” (p. 131). Desta forma, a conjugação das vertentes descritiva e exploratória oferece à investigação uma abordagem abrangente e rigorosa, capaz de captar a riqueza e complexidade do fenómeno em estudo.

## **2.2. Participantes do estudo**

Esta investigação teve como participantes discentes do 5.º e 6.º anos de escolaridade de um agrupamento de escolas do distrito de Viseu, bem como educadores de infância e professores do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico.

A amostra não probabilística por conveniência desta investigação prendeu-se com a implementação nas turmas onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada II e III. Conforme referem Carmo e Ferreira (2008), na amostra por conveniência “utiliza-se um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo de voluntários” (p.215). A amostra da turma do 5.º ano foi de catorze alunos, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. Destes alunos, sete eram do sexo masculino e sete do sexo feminino.

Pelo menos uma destas crianças falava a língua português do Brasil. A amostra relativa à turma do 6.º ano foi constituída por dezasseis alunos, com idades entre os dez e os treze anos. Destes, sete eram do sexo feminino e nove do sexo masculino. Pelo menos duas destas crianças falavam a língua português do Brasil.

No que respeita aos professores, participaram doze docentes, sendo que 73% (8) dos inquiridos lecionavam no segundo ciclo, nomeadamente nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, 18% (2) correspondiam ao ensino pré-escolar e 9% (1) ao primeiro ciclo.

### **2.3. Instrumentos de recolha de dados**

Para a obtenção dos dados necessários à presente investigação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados foram o inquérito por questionário (Anexo 1 e 2) e a observação participante, em que foi aplicada uma grelha de observação (Anexo 3).

#### **2.3.1. Inquérito por Questionário**

De forma a recolher todos os dados necessários à comparação das diversas perspetivas dos educadores e professores, recorreu-se ao inquérito por questionário, tal como referiam Ghiglione e Malaton (2001), o questionário:

é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, (...) é evidentemente necessário que a questão seja perfeitamente clara, sem qualquer ambiguidade e que a pessoa saiba exatamente o que se espera dela. (p. 110)

Assim, os questionários apresentam-se como instrumentos constituídos por “conjuntos de perguntas (ou afirmações) escritas, às quais o sujeito responde” (Vogt, 1993, citado por Vieira, 1995, p.79). Segundo Fortin (2003), o questionário é diversas vezes utilizado pelos investigadores, quando os mesmos pretendem utilizar uma técnica de recolha de dados bastante estruturada e organizada, que necessita de respostas escritas por parte dos sujeitos. No que concerne à redação das perguntas num inquérito

por questionário, Pardal e Lopes (2011) defendem que a mesma deve “obedecer ao princípio da coerência, ou seja, deve estar em conexão com o indicador que prescreve-deve corresponder à intenção da própria pergunta” (p.83). Desta forma, deve também obedecer ao princípio da neutralidade, sendo que, não deverá de nenhum modo, induzir uma dada resposta ou fazer juízos de valor.

O questionário, foi elaborado com o objetivo de identificar e compreender as concepções e práticas dos docentes relativamente à criatividade no contexto educativo. A construção do instrumento baseou-se numa revisão teórica sobre o conceito de criatividade, o seu papel no desenvolvimento infantil, as implicações pedagógicas associadas à sua promoção e avaliação em ambiente escolar e estratégias para o incentivo da criatividade em ambiente escolar. O questionário foi desenvolvido atendendo aos objetivos do estudo e às características do público-alvo, educadores de infância e professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Procurou-se que os itens fossem claros, concisos e de fácil interpretação, de forma a garantir a fiabilidade das respostas.

O instrumento é constituído por dezasseis questões e combina dez itens de resposta fechada (dicotómicos e de escolha múltipla) e seis itens de resposta aberta, permitindo recolher qualitativos, que possibilitam uma análise mais aprofundada das perceções individuais dos participantes. As questões abertas foram incluídas com a finalidade de captar a subjetividade e o discurso reflexivo dos docentes sobre o tema.

Como complemento à recolha de dados junto dos docentes, foi também construído um questionário de *feedback* destinado aos alunos do 5.º e 6.º ano de escolaridade, com o intuito de recolher as suas perceções relativamente à experiência vivenciada nos ateliês implementados no âmbito do projeto. Este questionário teve como objetivo a experimentação de novos materiais e técnicas, promovendo a exploração criativa, a expressão pessoal e o desenvolvimento de competências artísticas e cognitivas. O questionário foi elaborado especificamente para esta fase do estudo, de forma a avaliar o impacto das atividades propostas na perceção dos alunos sobre o processo criativo e o seu próprio envolvimento nas tarefas. A construção dos itens teve em consideração a faixa etária dos participantes, privilegiando uma linguagem acessível, objetiva e adequada ao nível de compreensão dos alunos. O instrumento é composto por oito questões das quais, cinco são de final fechado e três de final aberto. As questões

fechadas recorreram a escalas de concordância simples (“Sim/Não”, “Gostei muito/Gostei pouco”) para facilitar o preenchimento e permitir uma quantificação objetiva das percepções. As questões abertas foram incluídas com o propósito de aprofundar a compreensão qualitativa das opiniões dos alunos, possibilitando que estes expressassem livremente as suas ideias, sentimentos e sugestões sobre as atividades realizadas.

### **2.3.2. Observação Participante**

A observação participante, por sua vez, desempenha um papel essencial em todos os momentos da investigação. No entanto, é na fase da recolha de dados que se torna mais evidente. Tal com refere Bogdan e Biklen (1994), a observação é o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150), procurando analisar e entender as ações no contexto da situação observada. A observação participante é fulcral nos processos observacionais, no contexto da descoberta e no contacto direto com a realidade. Portanto, o investigador ganha um auxílio para a identificação e obtenção de provas “a respeito dos objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 191).

A observação participante foi essencial nesta investigação porque permitiu acompanhar de forma próxima e contínua as interações dos alunos com o ateliê artístico, revelando aspetos subtis que não seriam captados apenas por registos formais. Esta proximidade possibilitou compreender como as crianças exploravam os materiais, colaboravam entre si e refletiam sobre o próprio processo criativo, oferecendo uma leitura mais rica e contextualizada das dinâmicas emergentes. Além disso, permitiu ajustar a intervenção de modo sensível e informado, garantindo que as interpretações se fundamentassem na experiência real.

Por último, a grelha de observação é um instrumento de recolha de dados amplamente utilizado na investigação qualitativa, especialmente em contextos educativos, por permitir o registo sistemático e objetivo de comportamentos, atitudes e interações num determinado contexto (Coutinho, 2018). Segundo Bell (2008), este instrumento oferece uma estrutura previamente definida que orienta o observador na

recolha de informações relevantes, facilitando a análise e a comparação dos dados. Para Flick (2009), a grelha de observação permite não só descrever, mas também interpretar fenómenos, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das práticas, dinâmicas e contextos observados.

Com o intuito de orientar e uniformizar o processo de observação, foi elaborada uma grelha de observação (Anexo 3) especificamente concebida para os ateliês artísticos realizados no âmbito do projeto. A grelha foi preenchida por nós durante a realização das sessões, contemplando um conjunto de indicadores organizados em três dimensões principais: *Materiais*, *Desempenho* e *Estimulação*. Cada dimensão integra diversos aspetos observáveis, como a exploração espontânea e originalidade no uso dos materiais, a motivação e colaboração entre os alunos, bem como a promoção da experimentação, autonomia e reflexão sobre o processo criativo.

Os comportamentos observados foram registados numa escala de frequência de cinco níveis (1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre), permitindo uma análise descritiva e comparativa do grau de ocorrência dos fenómenos analisados. Para além das categorias quantificáveis, a grelha incluiu um espaço destinado a observações qualitativas, no qual se pôde anotar comentários relevantes, comportamentos emergentes ou situações significativas observadas durante as atividades. Este instrumento possibilitou uma recolha de dados sistemática e contextualizada, articulando a observação direta com uma reflexão interpretativa sobre o envolvimento e as práticas criativas dos alunos no decorrer dos ateliês.

#### **2.4. Atividades/Procedimentos da Investigação**

No decorrer desta investigação foi necessário desenvolver alguns procedimentos essenciais. Deste modo, foram pedidas autorizações (Anexo 4) às entidades responsáveis para a participação dos principais intervenientes, designadamente à Direção do Agrupamento de Escolas onde foi implementado o estudo e aos Encarregados de Educação dos alunos participantes. Após a autorização, por parte, foi procedida a recolha de dados através dos instrumentos selecionados para o estudo.

No que respeita às observações, estas foram realizadas nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, em contexto de estágio, em duas turmas do 2.ºciclo do Ensino Básico. Neste contexto, pretendeu-se criar e implementar um

ateliê artístico numa turma do 5.ºano e outro numa turma do 6.ºano. Os ateliês artísticos foram concebidos como espaços pedagógicos intencionais de experimentação e criação, com o objetivo de promover o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da expressão pessoal dos alunos. Através da integração entre o fazer artístico e a reflexão sobre o processo criativo, pretendeu-se proporcionar experiências significativas que valorizassem o erro como parte integrante da aprendizagem e que estimulassem a exploração livre de materiais, formas e gestos. Assim, os ateliês configuraram-se como ambientes dinâmicos de aprendizagem ativa, em que o docente assume o papel de mediador e facilitador, promovendo a estimulação da criatividade e a construção de conhecimento através da ação, da partilha e da descoberta.

#### **2.4.1. Ateliê “Materiais em Movimento”**

O primeiro ateliê artístico, intitulado de “Materiais em Movimento”, foi desenvolvido com uma turma do 5.º ano de escolaridade e teve como principal propósito explorar as possibilidades expressivas do corpo e dos materiais riscadores (carvão, pastel seco, pastel de óleo e lápis de cera). Esta proposta surgiu da necessidade de consolidar aprendizagens anteriores relacionadas com o traço, a textura e a expressividade do desenho, promovendo simultaneamente uma abordagem interdisciplinar entre a Educação Visual e a Educação Tecnológica.

Para a concretização deste ateliê, a sala de aula foi reorganizada e transformada num espaço criativo, as mesas e cadeiras foram removidas, dando lugar a um papel de cenário de grandes dimensões, que se estendeu pelo chão e serviu como suporte para a exploração artística. Numa mesa, foram dispostos diversos materiais riscadores, permitindo aos alunos escolher livremente os instrumentos de desenho que pretendiam utilizar.

Figura 19 - *Transformação da sala*



Antes do início da atividade, foi apresentado um vídeo sobre o movimento do corpo, com o objetivo de sensibilizar os alunos para a importância do gesto, da postura e do ritmo como elementos constitutivos da expressão visual. Esta introdução serviu de estímulo à compreensão do corpo enquanto meio de criação artística.

Figura 20 - *Vídeo*



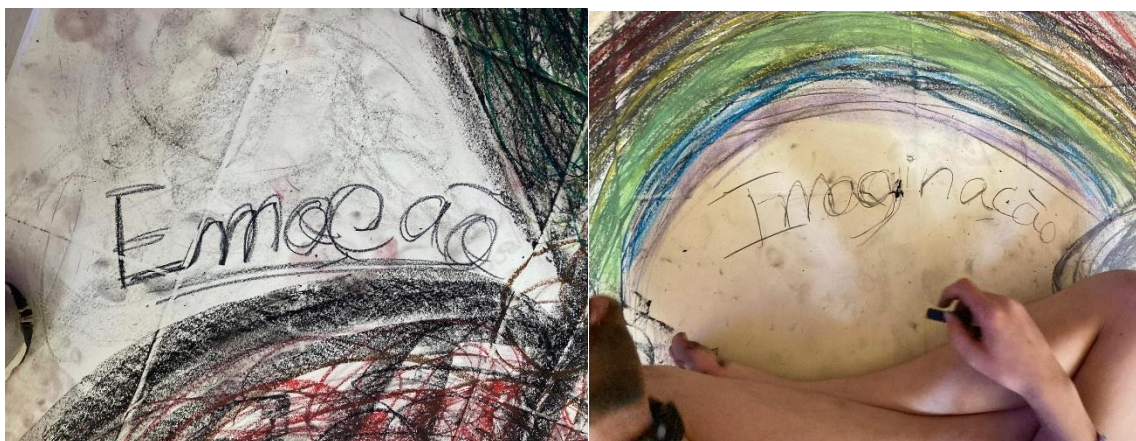
Durante a sessão, cada aluno selecionou os seus materiais e iniciou a experimentação corporal sobre o suporte, explorando diferentes movimentos e a forma como estes se traduziam graficamente no papel (Figura 21). O gesto tornou-se, assim, uma extensão do pensamento e da emoção, permitindo a materialização de traços, linhas e manchas que refletiam a individualidade de cada participante.

Figura 21 - *Exploração de movimentos com o corpo*



Numa fase posterior, foi solicitado a cada aluno que escrevesse uma breve reflexão sobre a experiência, através de uma palavra, descrevendo o que sentiu durante a atividade e o significado do seu desenho (Figura 22). Este momento permitiu integrar a dimensão reflexiva e emocional no processo criativo, favorecendo a consciência do próprio ato de desenhar.

Figura 22 - *Descrição da atividade através de uma palavra*



A atividade traduziu-se numa vivência artística coletiva e imersiva, onde o corpo, o gesto e a cor se fundiram numa composição de grandes dimensões (Figura 23). Observou-se um elevado nível de envolvimento, colaboração e entusiasmo, tanto na experimentação individual como na interação entre pares. O ambiente de trabalho caracterizou-se pela espontaneidade e pela ausência de juízo avaliativo, o que incentivou a liberdade criativa e a valorização do processo sobre o produto final.

Figura 23 - Ateliê finalizado e reflexão



#### **2.4.2. Ateliê “Cosmos de Gelatina”**

O ateliê artístico “Cosmos de Gelatina”, implementado na turma do 6.º ano de escolaridade, teve como principal objetivo explorar a técnica de impressão através de placas de gelatina, articulando a prática artística com a expressão simbólica e a reflexão individual. O nome “Cosmos de Gelatina” remete para o tema orientador da atividade, a representação do universo. O ateliê decorreu na sala de aula habitual, a qual foi reorganizada para favorecer o trabalho colaborativo e a mobilidade dos alunos. Foram constituídas bancadas de trabalho resultantes da junção de duas mesas (Figura 24), em que quatro alunos trabalhavam em equipas de pares.

Figura 24 - Organização da sala de aula



Cada bancada foi preparada antecipadamente com os materiais necessários à execução da técnica, nomeadamente:

- placas de gelatina;
- rolos de pintura;
- tintas guache e fluorescentes;
- folhas de papel e lápis;
- Folhas de acetato;
- tesouras;
- diferentes tipos de texturas;
- panos humedecidos em água para limpeza.

Esta preparação permitiu otimizar o tempo de exploração e garantir que os alunos tivessem acesso equitativo aos materiais, favorecendo a autonomia na gestão do processo criativo. O desenvolvimento do ateliê foi organizado em duas fases complementares:

#### Fase de demonstração e exploração livre:

Nesta fase, iniciou-se a sessão com uma demonstração prática da técnica de monotipia sobre placas de gelatina, explicando o processo de aplicação das tintas, a utilização de texturas e o método de transferência da imagem para o papel. Após esta

explicação, os alunos foram convidados a experimentar livremente a técnica, explorando as possibilidades visuais e táteis dos materiais (Figura 25)

Figura 25 - Demonstração da técnica e exploração livre



Fase de criação orientada:

Numa segunda fase, foi apresentado o conceito orientador “O Universo”, desafiando os alunos a representarem o seu próprio cosmos através da impressão em monotipia (Figura 26). Esta proposta incentivou a articulação entre a imaginação simbólica e a execução técnica, permitindo que cada aluno desenvolvesse uma composição única e significativa.

Figura 26 - Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos.



## 2.5. Técnicas de Análise e Tratamento de Dados

Após a recolha de dados, foi essencial proceder à sua análise. Nesta fase, é necessário analisar e interpretar os dados recolhidos, de forma a retirar conclusões. Miles e Huberman (1984), definem esta fase como “a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões” (p.24). A análise e tratamento dos dados foi efetuada tendo por base os dados recolhidos aquando da intervenção e das respostas dadas pelos intervenientes, através da aplicação das técnicas e instrumentos de recolha. Posto isto, o seu objetivo é então compreender criticamente o sentido das comunicações e o seu conteúdo manifesto ou latente, sendo as mesmas explícitas ou ocultas (Julio *et al.*, 2017).

Para a análise das respostas de final aberto dos questionários foi aplicada a técnica de análise de conteúdo. De acordo com Estrela (1994), esta “é uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p.455). A análise de conteúdo apresenta três etapas fundamentais: a pré-análise ou organização do material; a exploração desse material consoante a sua classificação e categorização; a interpretação dos dados, de forma a provocar reflexões sobre os objetivos previstos ou relacionados com outras descobertas (Bardin, 2016). Deste modo, foram elaborados três quadros de categorização de análise, correspondentes aos diferentes instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo. O primeiro refere-se às respostas obtidas nos questionários aplicados aos educadores e professores (Anexo 5), o segundo ao questionário de *feedback* aplicado aos alunos (Anexo 6 e 7) e o terceiro aos dados decorrentes das grelhas de observação (Anexo 8 e 9). Esta organização permitiu sistematizar a informação recolhida, facilitando a análise comparativa e a identificação de padrões relevantes para a compreensão do fenómeno em estudo.

A análise dos dados quantitativos provenientes dos questionários foi realizada com recurso à estatística simples. Deste modo, elaborou-se a construção de tabelas e gráficos, onde consta toda a informação de forma resumida, “o objetivo de organizar os dados em tabelas e de os representar graficamente é fornecer uma informação visual rápida de padrões e tendências” (Martins, Canto, Loura & Mendes, 2007, p. 23).

### 3. Apresentação dos Resultados

#### 3.1. Resultados obtidos nos questionários realizados aos professores e educadores

Relativamente às concepções sobre o conceito de criatividade, as respostas foram distribuídas por quatro categorias distintas: *Capacidade de criar, imaginar e inovar*, *Resolução de Problemas*, *Liberdade* e *Desenvolvimento pessoal e autonomia*. A categoria *Capacidade de criar, imaginar e inovar* resulta da junção das subcategorias “Imaginação e Criação” e “Pensamentos inovadores e distintos”, incluindo sete referências nas quais os professores destacam que a criatividade “é a capacidade que os indivíduos têm de criar, inventar”, ao mesmo tempo que “desenvolve o pensamento divergente”. A categoria *Resolução de Problemas*, associada à subcategoria “Resolução criativa”, inclui três referências ao significado do conceito de criatividade, evidenciando-o como a capacidade de “solucionar problemas com originalidade”. A categoria *Liberdade*, com três referências, está relacionada com a subcategoria “Expressão criativa”, onde os docentes associam a criatividade a uma “liberdade sem freio”. Por fim, a categoria *Desenvolvimento pessoal e autonomia*, identificada numa referência, associa a criatividade a algo “inerente a todos os indivíduos; que se pode desenvolver em contextos ricos em oportunidades; envolve a fluência, a flexibilidade e a originalidade; o erro é uma estratégia”.

No que respeita os contributos da criatividade no desenvolvimento integral da criança, a maioria dos docentes reconhece a criatividade como um elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança, o que se traduz em quatro categorias principais: *Desenvolvimento Cognitivo e Intelectual*, *Exploração e Expressão Pessoal*, *Resolução de Problemas* e *Adaptação e Desenvolvimento Emocional e Social*”. A categoria *Desenvolvimento Cognitivo e Intelectual*, associada à subcategoria “Estímulo ao raciocínio, pensamento e conhecimento”, inclui quatro referências nas quais se destaca que a criatividade é essencial “porque ensina a pensar” e “estimula o desenvolvimento da capacidade de raciocínio”. A categoria *Exploração e Expressão Pessoal*, com cinco referências agrupadas na subcategoria “Imaginação e experimentação”, evidencia que “quando uma criança tem espaço para criar, experimentar, sente-se mais segura em si, autoconfiança”. A categoria *Resolução de*

*Problemas e Adaptação*, com duas referências, resulta na subcategoria “Solução criativa de desafios”, em que os docentes afirmam que a criatividade é “capaz de resolver situações/problemas”, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Por sua vez, a categoria *Desenvolvimento Emocional e Social*, também com duas referências, integra a subcategoria “Identidade, segurança e relação com os outros”, onde a criatividade é vista como um elemento essencial, uma vez que “está intimamente ligada ao seu desenvolvimento cognitivo e sócio emocional”.

Em relação aos fatores condicionantes do desenvolvimento da criatividade, os docentes identificaram diversos fatores externos e internos, que podem condicionar o desenvolvimento da criatividade. Entre os fatores externos, a maioria (81,8%) destacou o acesso às novas tecnologias como uma das principais condicionantes. Seguem-se a influência da família e da sociedade (ambas com 66,3%) e a escola (54,5%). Em menor proporção, 9,1% dos docentes referiram outros aspectos, como “a cultura”, “a convivência na mudança de ciclo” e “a idade em que se encontra e o contexto em que está inserido”. No contexto escolar, todos os docentes (100%) reconheceram a existência de fatores que dificultam o desenvolvimento da criatividade nas crianças. O fator mais apontado foi o enfoque excessivo nos resultados acadêmicos (81,8%), seguido da falta de tempo para atividades criativas (72,7%) e da visão do erro como algo negativo por parte dos alunos (63,6%). Outros fatores mencionados incluem a organização da sala de aula e os recursos materiais limitados (36,4%). Por fim, 9,1% dos participantes destacaram ainda “a perda de interesse por parte dos alunos” e “a influência dos jogos na internet” como elementos que podem dificultar o desenvolvimento da criatividade.

No que concerne às características individuais da criança que podem comprometer a sua expressão criativa, foram identificadas quatro categorias principais: *Barreiras Emocionais, Medo e Fracasso, Falta de Envolvimento e Influências Externas Limitadoras*. A categoria *Barreiras Emocionais*, associada à subcategoria “Timidez e Insegurança”, inclui quatro referências nas quais se destaca que a criatividade pode ser comprometida quando a criança sente “insegurança, querer ser igual aos outros”, demonstrando “timidez” ou “falta de confiança e autoestima”. A categoria *Medo e Fracasso*, com três referências agrupadas na subcategoria “Medo de errar, baixa tolerância à frustração”, aponta fatores como “falta de concentração”, “medo de errar”

e “pouca tolerância à frustração; querer sempre ganhar/ser o melhor”, que limitam a participação ativa e exploratória das crianças. A categoria *Falta de Envolvimento*, também com três referências, associada à subcategoria “Desmotivação, distração e falta de iniciativa”, menciona a “pouca iniciativa”, a “distração” e o “pouco empenho para descobrir” como fatores que comprometem a expressão criativa. Por fim, a categoria *Influências Externas Limitadoras*, igualmente com três referências na subcategoria “Pressão dos adultos, foco em resultados”, evidencia a influência da “opinião dos adultos”, dos “pais que não incentivam e... dizem que as artes não são necessárias” e do “foco excessivo na produção final”, o que restringe a experimentação livre e o processo criativo.

Por outro lado, foram identificadas estratégias pedagógicas promotoras da criatividade em sala de aulas. As práticas pedagógicas referidas pelos docentes foram organizadas em cinco categorias: *Metodologias Ativas*, *Estímulo Sensorial e Expressivo*, *Recursos e Materiais*, *Autonomia e Liberdade* e *Atitude do Docente*. A categoria *Metodologias Ativas*, com três referências, agrupadas na subcategoria “Técnicas participativas e colaborativas”, inclui estratégias como “brainstorming”, “metodologias ativas, role play, metodologia projetual” e “dar voz aos alunos, trabalho em grupo, atividades de debate”. Estas práticas favorecem a construção coletiva do conhecimento e estimulam o pensamento crítico e criativo. A categoria *Estímulo Sensorial e Expressivo*, com duas referências, associada à subcategoria “Uso de materiais diversos e liberdade de criação”, evidencia a importância de “oferecer estímulos diversos, permitir o erro” e “mostrar trabalhos/exemplos, elogio e reforço positivo”, valorizando a experimentação com diferentes materiais e linguagens. A categoria *Recursos e Materiais*, com quatro menções, associada à subcategoria “Variedade de meios e ferramentas”, destaca a necessidade de “disponibilizar material diversificado” e “usar materiais diferentes”, promovendo contextos ricos em oportunidades de criação. A categoria *Autonomia e Liberdade*, com três referências na subcategoria “Autonomia na tarefa”, enfatiza indicadores como “autonomia na elaboração da tarefa”, “liberdade de escolha” e “dar a tarefa sem orientações”, reconhecendo o papel do protagonismo do aluno. Por fim, a categoria *Atitude do Docente*, com uma referência na subcategoria “Valorização da arte”, evidencia a importância de uma postura inspiradora, refletida na afirmação “falo da arte com enorme entusiasmo”.

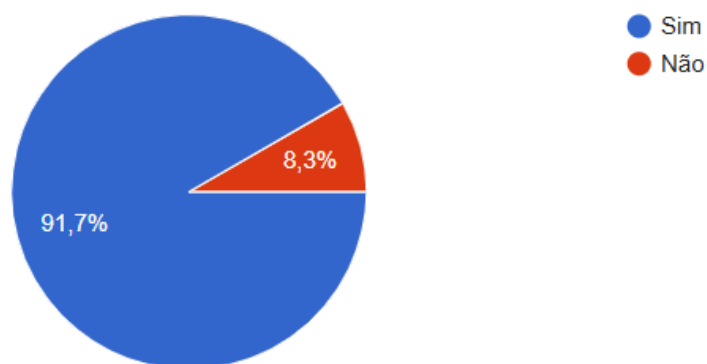
Relativamente às condicionantes institucionais e regras que podem limitar a criatividade, as respostas revelaram cinco categorias: *Restrições ao Ambiente e ao Corpo*, *Rigidez Estrutural*, *Gestão do Tempo*, *Valorização do Produto em Detrimento do Processo* e *Restrição de Recursos*. A categoria *Restrições ao Ambiente e ao Corpo*, com três menções integradas na subcategoria “Limitação física e espacial”, destaca como impedimentos à criatividade regras como “limitar a movimentação e a comunicação”, “espaços pequenos e desadequados” e “necessidade de silêncio”. A categoria *Rigidez Estrutural*, com duas referências na subcategoria “Regras inflexíveis”, aponta práticas como “participação não democrática, atividades rígidas completamente direcionadas” e “as orientações das tarefas”, evidenciando a ausência de espaço para a autonomia. A categoria *Gestão do Tempo*, com uma referência na subcategoria “Falta de flexibilidade”, exemplifica-se na observação de que “o tempo de aula estar cronometrado rigorosamente” limita as possibilidades de exploração criativa. A categoria *Valorização do Produto em Detrimento do Processo*, representada pela subcategoria “Repressão ao erro e foco em resultados”, refere que “penalizar exageradamente alunos por tentativas falhadas, sem valorizar o processo de aprendizagem” compromete a liberdade criativa. Por fim, a categoria *Restrição de Recursos*, na subcategoria “Poupança de materiais”, evidencia que regras como “poupar material, não sujar” reduzem significativamente as possibilidades de criação e experimentação.

Por fim, o papel da colaboração entre pares para o desenvolvimento e estímulo da criatividade foi valorizado pelos docentes como um elemento essencial para o desenvolvimento criativo, sendo identificadas três categorias: *Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem Colaborativa*, *Desenvolvimento Emocional* e *Orientação do Processo de Aprendizagem*. A categoria *Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem Colaborativa*, com seis menções, inclui as subcategorias “Estímulo ao pensamento criativo” e “Troca, diálogo e cooperação”, reunindo expressões como “ensina a pensar criativamente de forma social e cooperativa”, “partilha de estratégias”, “diálogo construtivo” e “sempre que há colaboração entre pares há novas ideias”. A categoria *Desenvolvimento Emocional*, com duas referências na subcategoria “Empatia e respeito”, destaca que a colaboração “promove a autoestima, a empatia e o respeito pelo outro”. Por fim, a categoria *Orientação do Processo de Aprendizagem*, com quatro

menções na subcategoria “Construção coletiva do saber”, evidencia que a colaboração proporciona um “melhor e maior acompanhamento do aluno no processo” e permite que os alunos “partilhem, experimentem juntos todo o processo”, reforçando o carácter processual e cooperativo da criatividade.

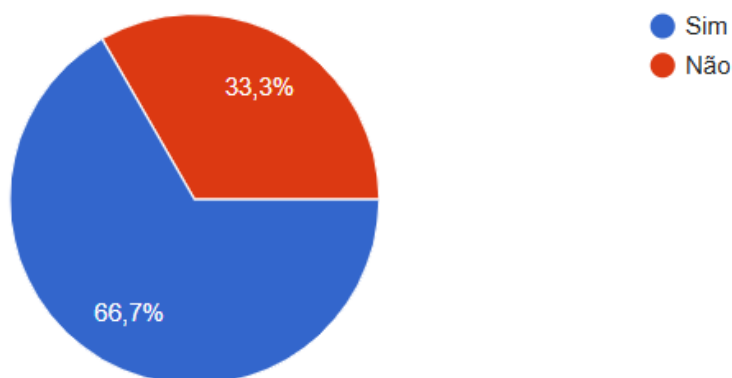
A análise quantitativa revelou que, em relação à importância da criatividade no desenvolvimento integral da criança, 91% dos docentes responderam afirmativamente, reconhecendo a sua relevância para o crescimento global da criança (Figura 27).

Figura 27 - Gráfico correspondente à importância da criatividade como elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança



Quanto à evolução da criatividade ao longo da infância, 81,8% dos participantes consideram que existe um decréscimo natural à medida que a criança cresce, sendo mais acentuado entre os dez e doze anos (88,9%). Alguns docentes (11,2%) referiram que tal diminuição pode surgir mais cedo, entre os sete e dez anos. No que concerne à liberdade para explorar e criar, 66,7% dos participantes afirmaram que esta deve ser privilegiada em detrimento de regras rígidas, enquanto 33,3% consideraram que as regras continuam a ter um papel relevante em determinadas atividades, tal como é possível observar no seguinte gráfico (Figura 28).

Figura 28 - Gráfico referente à liberdade para explorar e criar em detrimento de regras rígidas em determinadas atividades



A totalidade dos docentes (100%) reconhece a existência de fatores no ambiente escolar que dificultam o desenvolvimento da criatividade, evidenciando a necessidade de repensar práticas e estruturas que promovam maior liberdade e flexibilidade no contexto educativo.

### 3.2. Resultados obtidos através das Grelhas de Observação I e II.

Da análise à grelha de observação I aplicada no contexto da implementação do ateliê artístico intitulado “*Cosmos de Gelatina*”, desenvolvido com alunos do 6.º ano, os dados foram organizados em três categorias principais: 1) *Materiais*, 2) *Desempenho* e 3) *Estimulação*. A primeira categoria, *Materiais*, contempla duas subcategorias: “Exploração espontânea dos materiais” e “Uso dos materiais”. Os resultados revelam que a exploração espontânea dos materiais disponíveis ocorreu “frequentemente”, tal como a utilização dos mesmos de forma original e não convencional. Estes dados indicam uma predisposição ativa dos alunos para a experimentação com os recursos fornecidos, evidenciando interesse e abertura à criação com liberdade de meios. A segunda categoria, *Desempenho*, é composta por três subcategorias: “Motivação”, “Colaboração entre pares” e “Concentração”. A subcategoria “Motivação” foi observada “sempre”, refletindo um envolvimento contínuo dos alunos ao longo de toda a atividade. A subcategoria “Colaboração entre pares” verificou-se “frequentemente”, sugerindo uma dinâmica de grupo positiva, com partilha de ideias e cooperação entre os diferentes intervenientes. No que respeita à subcategoria “Concentração”, os dados

apontam para uma manifestação ocasional, isto é, observada “às vezes”, revelando que, apesar do envolvimento, ocorreram alguns momentos de dispersão. Por fim, a categoria *Estimulação* engloba quatro subcategorias: “Experimentação”, “Abordagens criativas”, “Autonomia” e “Reflexão”. A subcategoria “Experimentação” foi observada “frequentemente”, indicando uma boa aceitação do erro como parte integrante do processo criativo, bem como um ambiente favorável à descoberta. A subcategoria “Abordagens criativas” foi “sempre” evidente, tal como a subcategoria “Autonomia”, demonstrando que os alunos tomaram decisões próprias relativamente às suas criações e em colaboração com os pares. A subcategoria “Reflexão sobre a criação” revelou-se “frequentemente”, mostrando que os alunos não só produziram, como também refletiram criticamente sobre os seus processos.

De um modo geral, os dados obtidos revelam uma participação ativa, motivada e criativa por parte dos alunos, destacando-se o envolvimento autónomo e a liberdade de exploração como elementos centrais do ateliê artístico. A observação sistemática permitiu constatar que o ambiente artístico proposto promoveu significativamente as competências expressivas, colaborativas e reflexivas dos participantes, sendo que os discentes tiveram a oportunidade de explorar, testar e refletir sobre as suas criações.

A análise da grelha de observação II aplicada durante o ateliê artístico “*Materiais em Movimento*” (Anexo 9), desenvolvido com alunos de uma turma do 5.º ano, permitiu recolher informações sobre os dados organizados nas anteriores categorias mencionadas: 1) *Materiais*, 2) *Desempenho* e 3) *Estimulação*. Esta estrutura orientou novamente a leitura dos resultados, evidenciando tendências relevantes no comportamento criativo dos participantes. No que concerne à categoria *Materiais*, a subcategoria “Exploração dos materiais” foi observada “frequentemente”, revelando uma participação ativa e interesse por parte dos alunos na manipulação espontânea dos recursos disponíveis. Por sua vez, a subcategoria “Uso dos materiais” verificou-se “sempre”, indicando uma abordagem criativa e não convencional na utilização dos materiais, aspeto particularmente significativo tendo em conta o caráter exploratório do ateliê. A categoria *Desempenho* compreende indicadores como “Motivação”, “Colaboração entre pares” e “Concentração”. As subcategorias “Motivação” e “Colaboração entre pares”, demonstraram-se “frequentes”, sugerindo um ambiente

envolvente e colaborativo. A concentração também se revelou “sempre”, o que mostra um grau satisfatório de foco ao longo da atividade. No âmbito da categoria *Estimulação*, observaram-se níveis elevados de envolvimento em todas as subcategorias. Destaca-se a subcategoria “Experimentação” classificada como “sempre”, o que reforça a natureza investigativa da experiência, onde os alunos se sentiram confortáveis para experimentar livremente, sem receio do erro. As “Abordagens criativas” ocorreram “frequentemente”, apontando para a diversidade nas soluções e processos adotados. Já os indicadores das subcategorias “Autonomia” e “Reflexão” também se verificaram “sempre”, o que demonstra que os alunos conseguiram tomar decisões de forma independente e refletir sobre as suas criações, reforçando a importância da metacognição no processo artístico.

Em suma, os dados recolhidos mostram que o ateliê *Materiais em Movimento* proporcionou um contexto altamente favorável ao desenvolvimento da criatividade. A combinação entre liberdade exploratória, diversidade de materiais e estímulo à autonomia contribuiu para práticas educativas que valorizam o processo criativo como central no percurso formativo dos alunos.

### **3.3. Resultados obtidos nos questionários realizados aos discentes**

A análise das respostas obtidas na turma do 5.º ano permitiu compreender as percepções e experiências dos alunos relativamente à participação no ateliê artístico, evidenciando o seu impacto no desenvolvimento da criatividade e no envolvimento com as atividades propostas. No que concerne à experimentação de novas ideias e materiais, a categoria *Sensação de Liberdade* foi a mais referida pelos alunos, com um total de seis menções, distribuídas em duas subcategorias: “Liberdade e descontração” e “Realização de coisas novas”. A subcategoria “Liberdade e descontração” inclui indicadores como “podíamos fazer o que quiséssemos, não interessava se passássemos o risco” e “senti-me descontraída e sem preocupações”, o que evidencia a percepção de um ambiente permissivo, seguro e livre de julgamentos, condições essenciais para o florescimento da criatividade. A subcategoria “Realização de coisas novas”, ilustrada por expressões como “senti que posso experimentar mais coisas” e “fizemos o que quiséssemos”, reforça a importância da liberdade como promotora da vontade de explorar e inovar, estimulando o pensamento divergente e a iniciativa pessoal. A categoria *Uso da*

*Criatividade*, com cinco referências agrupadas na subcategoria “Pensamento criativo”, revela que os alunos valorizaram a imaginação e a originalidade durante a atividade. As afirmações “usei a criatividade e deixei ir pela minha mente” e “só dei asas à minha imaginação” indicam que o ateliê artístico proporcionou um espaço seguro e encorajador, onde o erro foi percebido como parte integrante do processo de aprendizagem. A categoria *Gosto pela Atividade*, com quatro referências incluídas na subcategoria “Atividade distinta”, demonstra o entusiasmo e o envolvimento afetivo dos alunos perante a experiência. Frases como “gostei muito dessa atividade” e “é fixe e radical” traduzem o caráter inovador e atrativo do ateliê, rompendo com a rotina escolar e despertando o interesse dos participantes.

No que diz respeito à criação do ateliê artístico como estímulo à criatividade, a categoria *Atividade Dinâmica*, mencionada cinco vezes e representada pela subcategoria “Gosto pela atividade”, reflete o entusiasmo e a satisfação dos alunos com a experiência artística. Indicadores como “Gostei e deve ser feito com uma capa (tela) maior” e “Porque nós desenhamos bolas, triângulos” evidenciam a valorização de atividades práticas e abertas, nas quais o prazer e a ludificação funcionam como mediadores do envolvimento e da aprendizagem criativa. Com quatro referências, a categoria *Estimulação do Pensamento*, organizada sob a subcategoria “Pensamento criativo”, demonstra que os alunos associaram o ateliê à promoção da imaginação e do raciocínio. As expressões “deu asas à minha imaginação” e “ajuda muito para a nossa criatividade, para dizermos o que achamos” evidenciam que a experiência funcionou como um espaço de experimentação mental e emocional, favorecendo a expressão pessoal e a autonomia cognitiva. Também com cinco menções, a categoria *Sensação de Liberdade*, associada à subcategoria “Liberdade”, inclui indicadores como “porque estávamos livres a fazer o que queremos” e “porque foi diferente e deixou-me pintar à vontade”. Estes dados revelam que os alunos se sentiram autônomos, confiantes e confortáveis para explorar novas formas de expressão, reforçando a importância da liberdade como fator estruturante do desenvolvimento criativo.

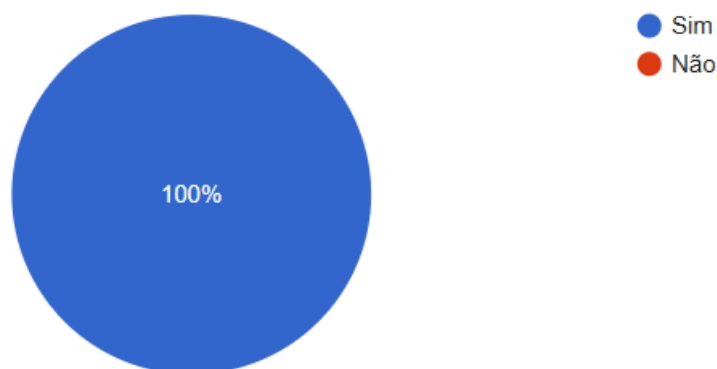
Posteriormente, em relação à criação de um ateliê artístico no espaço escolar, a categoria *Sensação de Liberdade e Experimentação*, uma das mais referidas (cinco menções), distribui-se pelas subcategorias “Liberdade” e “Descontração”. Na subcategoria “Liberdade”, os alunos associaram a existência de um ateliê permanente à

possibilidade de “as crianças e os adolescentes se libertarem na criatividade” e de “todos poderem experimentar”. Na subcategoria “Descontração”, destacam-se expressões como “ter momentos para relaxar” e “ficar mais confortáveis e à vontade”, revelando a percepção do ateliê como um espaço de bem-estar emocional e segurança, favorável à expressão pessoal e à criatividade espontânea. A categoria *Envolvimento em Projetos*, também referida cinco vezes, abrange as subcategorias “Gosto pela Atividade” e “Promoção de Ambientes Sociais”. A subcategoria “Gosto pela Atividade” inclui expressões como “divertido” e “interessante”, que evidenciam o prazer e o entusiasmo dos alunos face à atividade artística. Já a subcategoria “Promoção de Ambientes Sociais” reflete o valor atribuído à interação e ao convívio, expresso na frase “de certeza que ninguém ia querer mexer no telemóvel”, sugerindo que o ateliê foi percebido como um espaço promotor de relações interpessoais, colaboração e sentido de pertença. A categoria *Reconhecimento e Valorização*, com três referências na subcategoria “Visibilidade”, destaca a importância atribuída pelos alunos à oportunidade de partilhar e tornar visível o seu trabalho. Expressões como “queria que todos vissem o nosso desempenho” e “tinha mais ideias em mente e gostaria de fazer em público” revelam o desejo de reconhecimento e a valorização social das produções criativas, reforçando o papel do ateliê como espaço de afirmação identitária e de expressão pública. Por fim, a categoria *Exploração da Criatividade*, com duas referências associadas à subcategoria “Estimulação”, é ilustrada pela afirmação “porque nós expandíamos a nossa criatividade”. Esta percepção demonstra que os alunos compreenderam o ateliê como um espaço potenciador de ideias novas, autonomia e inovação, valorizando-o enquanto contexto promotor do desenvolvimento criativo.

A análise quantitativa dos dados obtidos na turma do 5.º ano mostra um elevado nível de satisfação e envolvimento com o ateliê artístico. A grande maioria dos alunos (78,6%) declarou ter “gostado muito” de participar na atividade, 14,3% referiram que “gostaram” e 7,1% afirmaram ter “gostado mais ou menos”. Importa salientar que nenhum dos inquiridos selecionou as opções “Gostei Pouco” ou “Não Gostei”, o que demonstra uma ampla aceitação da experiência. Estes resultados indicam que o ateliê artístico foi recebido como uma proposta “envolvente, estimulante e significativa”, evidenciando o seu impacto positivo na percepção dos alunos. Relativamente à percepção sobre a possibilidade de “experimentar novas ideias e materiais, sem medo de errar”,

todos os alunos responderam afirmativamente (Figura 29). Este dado reforça que o ateliê proporcionou um ambiente seguro e propício à experimentação, no qual o erro foi compreendido como uma oportunidade de aprendizagem e não como falha.

Figura 29 - Gráfico correspondente à percepção sobre a experimentação de novas ideias e materiais, sem medo de errar



Quanto à questão sobre se “o ateliê artístico ajudou a estimular a criatividade”, a totalidade dos participantes (100%) reconheceu o impacto positivo da experiência. Por fim, no que respeita à criação de um espaço permanente na escola, “como um ateliê artístico dedicado à exploração de diferentes atividades, técnicas e materiais”, 92,9% dos alunos manifestaram interesse na sua implementação. Apenas um aluno (7,1%) afirmou não ter interesse, justificando a resposta pelo facto de “não se identificar com o tipo de atividade”. No conjunto, as respostas evidenciam uma percepção clara por parte dos alunos acerca dos múltiplos benefícios do ateliê artístico, tanto ao nível do desenvolvimento pessoal e criativo como na promoção do bem-estar e da interação social. Os resultados revelam que a liberdade, a descontração, o reconhecimento e o prazer em criar foram dimensões fundamentais da experiência, reforçando a importância de integrar espaços criativos permanentes nos contextos educativos.

No âmbito da análise qualitativa das respostas da turma do 6.º ano, no que concerne à experimentação de novas ideias e materiais, a categoria *Experimentação e Novas Aprendizagens* foi a mais referida pelos alunos, com um total de nove menções, organizadas na subcategoria “Aprender coisas novas”. Os indicadores demonstram

entusiasmo pela possibilidade de explorar e descobrir, como se observa nas expressões “porque é fixe experimentar coisas novas” ou “eu gostei porque podíamos misturar cores e criar cores”. Estas declarações evidenciam um contexto pedagógico que estimula a curiosidade e promove a aprendizagem ativa através da experimentação. A frase “eu senti que tinha várias possibilidades” reforça esta perceção, sublinhando a importância de proporcionar ambientes onde a criatividade e a liberdade de escolha potenciam novas aprendizagens. A categoria *Erro como Aprendizagem*, com três referências, está representada pela subcategoria “Aceitação do erro”. Os alunos revelam uma atitude positiva face ao erro, entendendo-o como uma oportunidade de crescimento e descoberta, como demonstram as frases “eu não tinha medo de errar, porque quando errava podia fazer coisas novas” e “eu não tinha medo de errar, porque todos erram a aprender coisas novas”. Estas respostas apontam para um ambiente educativo seguro, onde o erro não é penalizado, mas antes valorizado como parte integrante do processo de aprendizagem. A categoria *Comunicação*, mencionada duas vezes, agrupa-se na subcategoria “Explicação da atividade”. A expressão “eu não tive medo de errar porque as professoras explicaram bem o que tínhamos que fazer” revela a importância de uma comunicação clara e eficaz por parte dos docentes, que contribui para a confiança e segurança dos alunos durante a execução das tarefas.

No que respeita à análise da criação do ateliê artístico como estímulo à criatividade, destaca-se a categoria *Estímulo do Pensamento*, a mais referida pelos alunos, com um total de seis menções, agrupadas na subcategoria “Uso da criatividade e imaginação”. Os indicadores apontam para uma perceção clara de que o ateliê contribuiu para o desenvolvimento do pensamento criativo, como ilustram as expressões “a minha cabeça ia explodir de tanto pensar” e “sim, ajudou, porque tive muitas ideias”. Estas respostas evidenciam um ambiente que não só permite, como incentiva, a geração de ideias e a liberdade de pensamento, condições essenciais para a criatividade emergir. A categoria *Exploração de Novas Aprendizagens*, com três referências, encontra-se representada pela subcategoria “Aprender coisas novas”. Os alunos destacam a oportunidade de explorar técnicas e conteúdos diferentes, como revelam as frases “porque eu pude explorar novas técnicas e inventar imagens novas” e “sim, porque tivemos de fazer formas de planetas”. Estas afirmações apontam para um processo de descoberta ativa, onde a criatividade é alimentada pelo contacto com novas

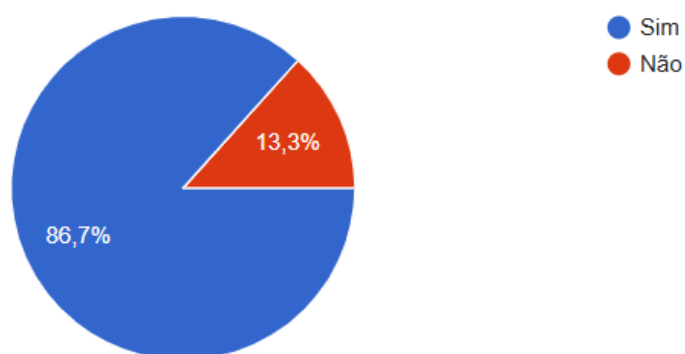
experiências e desafios. Também com três menções, a categoria *Organização da Atividade* subdivide-se em duas subcategorias: “Variedade de materiais” e “Organização da sala de aula”. No primeiro caso, os alunos salientam a importância dos recursos disponibilizados para a expressão criativa, como demonstra a frase “sim, porque tinhas todos os materiais necessários para ter criatividade”. Já no que respeita à organização do espaço físico, a expressão “sim, porque onde nós trabalhamos foi numa mesa plana e espaçosa” indica que um ambiente funcional e bem estruturado facilita a liberdade de ação e de criação. Estes elementos logísticos revelam-se determinantes para o envolvimento e a fluidez do processo criativo.

Posteriormente, em relação à criação de um ateliê artístico no espaço escolar, a categoria *Interesse na Dinâmica*, referida cinco vezes, centra-se na subcategoria “Gosto pela atividade”. As expressões recolhidas “porque seria legal”, “era divertido” e “sim, porque gostei do ateliê artístico”, evidenciam uma forte adesão emocional à proposta do ateliê, associando-a a momentos prazerosos e de envolvimento. Estes indicadores mostram que a atratividade da atividade em si contribui para o desejo de ter um espaço dedicado à experimentação artística na escola, valorizando-se não apenas os resultados, mas o próprio processo criativo como experiência lúdica e significativa. Com igual número de referências, a categoria *Ambientes Inovadores* agrega três subcategorias distintas: “Criação de novos espaços”, “Experimentação de materiais” e “Ocupação dos tempos livres”. Na subcategoria “Criação de novos espaços”, os alunos destacam a novidade e a diversidade proporcionadas pelo ateliê, como ilustra a frase “porque teríamos espaços, materiais novos, técnicas novas e muitas outras coisas”, revelando a perceção de um ambiente dinâmico e propício à inovação. A subcategoria “Experimentação de materiais” reforça esta ideia, evidenciando o entusiasmo dos alunos por poderem aceder a materiais inéditos, como se observa na afirmação “sim, porque podíamos experimentar materiais que nunca experimentámos”. Já a subcategoria “Ocupação dos tempos livres” é ilustrada pela expressão “sim, porque nos tempos livres já temos algo para fazer”, revelando que os alunos valorizam o ateliê como uma alternativa enriquecedora às suas rotinas habituais, reforçando a utilidade pedagógica e social deste tipo de espaço. Por fim, a categoria *Expressão Pessoal*, com duas menções, está associada à subcategoria “Liberdade e estímulo da criatividade”. A frase “sim, porque assim os alunos podiam expressar a criatividade deles” demonstra

que, para alguns participantes, a existência de um ateliê artístico não é apenas uma forma de ocupar o tempo, mas também um meio de se expressarem livremente, dando voz às suas ideias e sentimentos num contexto de valorização da individualidade.

A análise quantitativa das respostas da turma do 6.º ano reforça as tendências observadas qualitativamente, revelando uma percepção globalmente positiva sobre o ateliê artístico. Verifica-se que 46,7% dos alunos afirmaram ter gostado muito de participar, enquanto 33,3% declararam ter gostado, o que demonstra um elevado nível de satisfação e envolvimento com a atividade. Por outro lado, 13,3% referiram ter gostado pouco e 6,7% responderam “Gostei mais ou menos”. Importa salientar que nenhum aluno indicou “Não Gostei”, o que evidencia a aceitação generalizada e o impacto positivo da experiência junto da maioria dos participantes. No que respeita à percepção de liberdade criativa, 93,3% dos alunos afirmaram sentir-se à vontade para experimentar novas ideias e materiais sem medo de errar, enquanto apenas 6,7% manifestaram algum receio, justificando-o com o medo de estragar o trabalho desenvolvido. Estes resultados indicam que o ateliê foi amplamente reconhecido como um espaço seguro e de incentivo à experimentação artística. Quanto ao contributo do ateliê para o desenvolvimento da criatividade, 87,7% dos discentes reconheceram que a atividade ajudou a estimular a sua criatividade, ao passo que 13,3% responderam negativamente. Estes dados demonstram que a grande maioria dos alunos identificou no ateliê um contexto favorável à expressão criativa e à exploração de novas ideias.

Figura 30 - Gráfico correspondente à estimulação da criatividade através do ateliê artístico



Por último, observa-se que 80% dos inquiridos manifestaram interesse em ter um ateliê artístico permanente na escola, considerando-o um espaço importante para a experimentação, a criação e o desenvolvimento pessoal. Apenas 20% responderam negativamente, justificando-se com a falta de gosto por atividades experimentais ou pela ausência de interesse em participar.

Após a recolha e análise das respostas do questionário de *feedback*, observa-se que os alunos valorizam sobretudo a liberdade, a criatividade, o bem-estar e o reconhecimento. O ateliê é percebido como um ambiente de crescimento integral que promove não apenas competências artísticas, mas também dimensões socioemocionais e colaborativas. Estes dados sustentam a pertinência de considerar a institucionalização de espaços artísticos nas escolas como estratégia de promoção de aprendizagens mais completas, significativas e humana.

#### 4. Discussão/Conclusões

Uma vez feita a análise dos dados obtidos, importa refletir sobre a forma como os mesmos se relacionam com os objetivos definidos para esta investigação. Tendo como ponto de partida a pergunta empírica "Quais os impedimentos/condicionamentos do desenvolvimento contínuo da criatividade em crianças no ensino formal?", pretendeu-se compreender os fatores que afetam este desenvolvimento, bem como investigar abordagens pedagógicas mais promotoras de ambientes criativos.

O primeiro objetivo visou investigar os diferentes significados do conceito de criatividade, a sua importância e a forma como a mesma se manifesta no processo de ensino aprendizagem das crianças, na perspectiva dos educadores e professores. Através das respostas analisadas, foi possível compreender que os docentes reconhecem a criatividade como uma competência essencial, associada à imaginação, à liberdade de pensamento e à resolução de problemas. Contudo, apesar desta valorização, grande parte dos educadores/professores salientam a sua fragilidade no contexto do ensino formal. Esta ambivalência remete para o que Sternberg e Williams (2003) identificam como uma tensão persistente entre a valorização abstrata da criatividade e a dificuldade em concretizá-la nas práticas quotidianas de sala de aula. Para Alencar (2001), esta contradição torna evidente a necessidade de repensar os modelos pedagógicos dominantes e de valorizar o pensamento divergente, compreendido não como exceção, mas como parte integrante da construção do conhecimento, sendo que "o que as pesquisas têm mostrado, entretanto, é que através da aplicação de algumas técnicas, programas e exercícios, é possível a qualquer indivíduo desenvolver as suas habilidades criativas, apresentar respostas originais e alcançar soluções" (p.61). Desta forma, também Lourenço (2010), concorda que embora não exista um acordo entre os especialistas sobre o que é, afinal, a criatividade, existe um consenso para se aceitar que os comportamentos criativos são aqueles considerados novos e originais. Neste sentido, "a criatividade é entendida, muitas vezes, como a capacidade de pensamento divergente" (Lourenço, 2010, p,19).

Refletir sobre o que os professores entendem por criatividade é também olhar para o que a escola lhes permite praticar. A criatividade é assim compreendida não apenas como um dom isolado ou um talento artístico restrito, mas como uma

competência transversal que atravessa todas as áreas do saber. Quando os docentes reconhecem que a criatividade envolve também liberdade de pensamento e capacidade de inovação, torna-se claro que o seu desenvolvimento exige ambientes educativos mais abertos, dialógicos e menos normativos. Neste sentido, é necessário ir além da retórica da criatividade e investir em condições estruturais e metodológicas que efetivamente a favoreçam.

Relativamente ao segundo objetivo, detetar os aspetos e causalidades que condicionam a criatividade no desenvolvimento das crianças, os dados obtidos nos questionários realizados aos professores e educadores apontam para a existência de múltiplos obstáculos de natureza institucional, social e emocional. Entre os fatores que emergiram destaca-se uma cultura escolar centrada no rendimento académico, na avaliação quantitativa e na uniformização dos processos, que deixa pouco espaço para o erro, para a experimentação ou para a divergência criativa. Gloton e Cléro (1971), já advertiam para o efeito normalizador da escola tradicional sobre a criatividade espontânea da criança, que leva, progressivamente, à sua diminuição com a idade. Esta preocupação é também partilhada por Morais e Azevedo (2008), que defendem que a rigidez do sistema educativo atual contribui para a estagnação do pensamento criativo e para o empobrecimento das experiências de aprendizagem, referindo “O ensino tradicional, com currículos rígidos e pouco espaço para inovação, tende a dificultar o desenvolvimento de competências criativas em professores e alunos.” (p. 157). Foram ainda identificadas fragilidades emocionais e traços individuais que afetam o potencial criativo das crianças, como o medo de errar, a timidez ou a falta de confiança. Estas barreiras internas não surgem isoladamente, mas refletem muitas vezes as condições externas do ambiente escolar e familiar que não incentivam a liberdade de expressão nem a valorização do processo criativo. Como sublinha a UNESCO (2022), a promoção da criatividade exige ambientes onde o aluno se sinta emocionalmente seguro para correr riscos e experimentar novas formas de pensar. Segundo Montessori (1964), que defendia a criação de ambientes preparados, sublinhava igualmente a importância do espaço como facilitador da autonomia e da liberdade da criança. O espaço educativo, nesse sentido, não é neutro, é uma linguagem, proposta, convite à ação ou, inversamente, à retração.

No terceiro objetivo prendeu-se com o conhecimento de estratégias pedagógicas que pudessem contrariar os impedimentos identificados, na perspectiva dos educadores/professores participantes, tendo sido possível verificar que, quando o ensino privilegia metodologias ativas, centradas no aluno, e permite a exploração livre de materiais e ideias, a criatividade tende a emergir de forma mais natural. A liberdade para criar, a autonomia na realização de tarefas e o uso de materiais diversificados surgem como elementos essenciais de uma prática pedagógica promotora da criatividade. Estes princípios são também defendidos por Lourenço (2010), que realça o valor da diferenciação pedagógica e da escuta ativa na construção de uma escola mais inclusiva e responsiva às necessidades individuais que consigam educar as crianças para o desenvolvimento e para que “cheguem longe em termos de desenvolvimento intelectual, social, moral e emocional (p.11). Importa, aqui, reforçar a importância da escuta e da valorização das vozes dos alunos. A criatividade só pode ser desenvolvida quando o sujeito se sente implicado no processo, quando percebe que as suas ideias contam e que há espaço para o erro, para a experimentação e para a reformulação. Como apontava o autor Agostinho da Silva (1994), a função da escola não é produzir repetidores nem apenas transmitir o que já se sabe, mas sim proporcionar contextos onde cada um possa inventar-se e descobrir-se, num exercício contínuo de liberdade e criação. Uma das estratégias pedagógicas referidas com maior frequência nas respostas dos docentes foi o trabalho a pares, entendido como uma prática promotora da criatividade. Esta estratégia surge como uma alternativa eficaz às dinâmicas mais tradicionais, permitindo aos alunos desenvolverem competências sociais e cognitivas fundamentais para o pensamento criativo. A interação entre pares cria oportunidades para a troca de ideias, a construção conjunta de soluções e a experimentação colaborativa. Tal como defende Vygotsky (1978), o desenvolvimento cognitivo é fortemente influenciado pelas interações sociais, sendo o diálogo e a cooperação elementos facilitadores do crescimento intelectual. No mesmo sentido, Sternberg e Williams (2003) sublinham que o pensamento criativo se intensifica em contextos de partilha, onde o confronto saudável de perspetivas enriquece o processo de resolução de problemas "os alunos aprendem melhor quando trabalham em conjunto, especialmente quando o objetivo é estimular a criatividade e a resolução de problemas complexos" (p. 251). Assim, o trabalho a pares constitui-se como uma prática

pedagógica com elevado potencial para o estímulo da criatividade, desde que seja acompanhado por uma cultura de escuta, respeito mútuo e valorização das contribuições individuais no seio do coletivo.

O quarto objetivo de investigação implicou a criação de um ateliê artístico, com o intuito de compreender o seu impacto como um ambiente promotor do desenvolvimento da criatividade. A implementação do ateliê fomentou a criação de um ambiente altamente favorável à experimentação, à cooperação e à expressão pessoal. A análise das práticas realizadas através das grelhas de observação e dos questionários de *feedback* realizado aos discentes participantes permitiu constatar uma mudança nas dinâmicas da relação dos alunos com os materiais, com os colegas e com o espaço. A liberdade sentida pelos alunos para explorar, criar e refletir sobre o que produziam mostra que, quando as condições são propícias, a criatividade emerge como uma competência ativa e multifacetada. Como destaca Stern (1974), a criatividade implica uma imersão profunda na experiência, na qual o pensamento racional se articula com a emoção, permitindo uma expressão autêntica do sujeito “a um acto para além do controlo da razão” (p.28). As crianças, quando inseridas em ambientes esteticamente organizados, com acesso a diferentes materiais e liberdade para interagir com eles, não apenas criam, como pensam sobre o que criam (Piazza, 1997; Hertzog, 2001). Esta capacidade de reflexão sobre o processo criativo revela-se como elemento fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da consciência estética e crítica.

A presença do ateliê artístico foi reconhecida pelos alunos como uma experiência distinta da rotina escolar habitual, mais envolvente e desafiadora. Muitos referiram sentir-se motivados pelo ambiente, pelas cores, pela disposição dos materiais e pela liberdade para experimentar. A estética do espaço, tal como defendido por Rinaldi (2006), atua como terceiro educador e contribui significativamente para a relação que os alunos estabelecem com o ato de aprender e criar. Tal como propõem Nóvoa e Alvim (2022), a reconquista da identidade dos espaços escolares deve passar por um olhar renovado sobre as práticas educativas, onde se reconheça a importância da diversidade, da flexibilidade e da personalização das aprendizagens.

A transformação dos espaços escolares, como a criação de um ateliê artístico, deve ser pensada não como um simples exercício de reconfiguração física, mas como parte de uma mudança mais profunda, uma nova forma de estar na escola, onde alunos

e professores se reconheçam como protagonistas de processos de criação e descoberta. A abordagem experimental adotada promoveu igualmente o pensamento divergente, a literacia visual e o trabalho cooperativo, aspetos essenciais no desenvolvimento da criatividade em contextos educativos inclusivos. O trabalho em pares permitiu fomentar competências sociais e comunicativas, reforçando a colaboração e o diálogo entre alunos com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

O presente trabalho trouxe contributos significativos para a compreensão do desenvolvimento da criatividade em contexto educativo, oferecendo uma visão integrada que articula práticas pedagógicas, ambiente físico e dinâmicas relacionais. Para além de evidenciar que a criatividade pode ser promovida através de metodologias ativas e de um ambiente preparado, o estudo mostrou que a criação de um ateliê artístico reforça a motivação, o envolvimento e o sentido de pertença dos alunos, permitindo-lhes assumir um papel mais ativo e autónomo no processo de aprendizagem. Outro contributo relevante foi a identificação dos fatores institucionais, emocionais e sociais que condicionam o pensamento criativo, permitindo compreender que a criatividade não depende apenas de características individuais, mas das condições pedagógicas e organizacionais que a escola oferece. O trabalho destacou ainda a importância da escuta ativa e da valorização das ideias dos alunos, demonstrando que práticas que incorporam reflexão, experimentação e colaboração podem transformar a cultura de sala de aula e promover uma aprendizagem mais significativa. Relativamente às limitações deste estudo, importa salientar que o período de implementação e observação do ateliê artístico foi bastante reduzido, o que impediu uma análise mais profunda e longitudinal sobre a evolução das competências criativas dos alunos. A curta duração dificultou a identificação de mudanças mais sustentadas nas práticas e nas atitudes dos participantes, limitando a compreensão do verdadeiro impacto do espaço no desenvolvimento criativo. A isto acresce o facto de a investigação ter sido realizada num único contexto escolar, o que restringe a generalização dos resultados obtidos.

Esta reflexão conduz à constatação de que a criatividade, embora amplamente valorizada no discurso pedagógico, continua a enfrentar inúmeros desafios no contexto escolar. No entanto, os dados obtidos permitem afirmar que é possível criar condições para o seu desenvolvimento, desde que se invista em práticas mais humanas, integradoras e participativas. Como sublinha a UNESCO (2022), o futuro da educação

passa pela capacidade das escolas de se transformarem em comunidades de aprendizagem criativa, inclusiva e colaborativa, capazes de formar cidadãos livres, críticos e criadores. Assim, cabe aos educadores e docentes, como mediadores desse processo, o compromisso ético de abrir caminhos, de desafiar limites e de acreditar que cada criança é, em si mesma, um território fértil de possibilidades criativas.

A reflexão final sobre os dados obtidos permite, por fim, aprofundar uma dimensão que tem atravessado implicitamente esta investigação, a relação entre o crescimento das crianças e o progressivo enfraquecimento da criatividade em contextos de ensino formal. Embora este fenómeno tenha sido referido ao longo da discussão, a análise final exige sublinhar de forma mais direta que esta perda não decorre de um processo natural ligado à idade, mas talvez de experiências educativas e sociais, que ao longo do seu crescimento, vão restringindo a liberdade, a curiosidade e a espontaneidade criativa. Os dados recolhidos confirmam este entendimento, as crianças mais novas revelam maior disponibilidade para o risco, para a experimentação informal e para a expressão espontânea, enquanto os alunos mais velhos demonstram uma autocensura crescente, marcada pelo medo de errar, pela preocupação com a avaliação e pela dependência de instruções fechadas. Assim, o que se observa não é uma diminuição intrínseca da criatividade com o passar dos anos, mas sim o efeito cumulativo de práticas pedagógicas e culturais que priorizam a conformidade, a eficiência e o cumprimento de normas, em detrimento da exploração criativa. Esta constatação reforça a crítica de Gloton e Cléro (1971), quando assinalam que a escola tradicional opera como um mecanismo de normalização que progressivamente silencia a criatividade espontânea da infância.

Termina-se, portanto, reafirmando que cabe aos educadores, mais do que conservar a criatividade da infância, garantir que o crescimento não seja sinónimo de perda, mas de expansão, expansão da liberdade, da sensibilidade, da imaginação e da capacidade de reinventar o mundo. É nesse compromisso ético e pedagógico que reside a verdadeira responsabilidade da educação enquanto promotora de criatividade ao longo de toda a vida.

## Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Mundão. (2022a). *Projeto Educativo 2022/2025*.  
<https://aemundao.net/wp-content/uploads/2023/01/PE-2022-25-v1.1.pdf>
- Agrupamento de Escolas de Mundão. (2022b). *Regulamento Interno*.  
[https://aemundao.net/wp-content/uploads/2023/03/RI-22-26-v1.1\\_a.pdf](https://aemundao.net/wp-content/uploads/2023/03/RI-22-26-v1.1_a.pdf)
- Agrupamento de Escolas de Sátão. (2021). *Planeamento Estratégico 2021/2025*.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Universidad Pública de Navarra. Octaedro.
- Alencar, E. M. (1990). *Como desenvolver o potencial criativo: Um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. Editora Vozes.
- Alencar, E. M. (2007). Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 23, pp. 45-49.
- Alencar, E. M., & Fleith, D. d. (Jan-Abr de 2003). Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Vol. 19 n. 1, pp. 001-008.
- Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity* / Teresa M. Amabile. Springer-Verlag.
- Amabile, T. (1996). *Creativity In Context: Update To The Social Psychology Of Creativity*. Westview.
- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Organizational Behavior*, 36, pp. 157-183.
- Bardin, L. (2016). *A análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Educação e Cidadania: A Escola na Sociedade Contemporânea*. Educa.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para estudantes* (4.ª ed). Gradiva.
- Berczki, E. O. (2015). Mapping creativity in the Hungarian National Core Curriculum: a content analysis of the overall statements of intent, curricular areas and education levels. *The Curriculum Journal*, pp. 1-38.

- Bessa, V. (2011). *Teorias da Aprendizagem* (2.ª ed). IESDE Brasil.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e métodos*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación : La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.
- Bourdieu, P. (2008). *Para uma sociologia da ciência*. Edições 70.
- Bruner, J. (1997). *A Educação: Porta de entrada para a cultura*. Porto Editora.
- Cardoso, A., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso. *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.ª ed). Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed). Almedina.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. Routledge.
- Craft, A. (2008). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas 2*. Routledge.
- Creative Education Foundation. (2016). *Creative Problem Solving: Tools & Techniques*.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.ª ed). SAGE Publications.
- Cropley, A. (2018). Teaching Creativity. *Neuroscience and Biobehavioral Psychology, Elsevier*, pp. 1-7.
- Cropley, A. (2016). The Myths of Heaven-Sent Creativity: Toward a Perhaps Less Democratic but More Down-to-Earth Understanding. *Creativity Research Journal*, v28 n3, pp. 238- 246.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.

- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. Em R. J. (Org.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). Cambridge University.
- Decreto-Lei n. º6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República, 15.ª Série – A. Ministério da Educação.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>
- Decreto-Lei n. º139/2012 de 22 de abril. Diário da República, 1.ª Série – N.º 79. Ministério da Educação e Ciência.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), 5-17.
- Estrela, J. (1994). *Metodologia da investigação em ciências sociais*. Editorial Presença.
- Fancourt, D., & Steptoe, A. (2019). Effects of creativity on social and behavioral adjustment in 7-to 11-year-old children. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1438, 30-39.
- Faria, E., Rodrigues, I. P., Perdigão, R., & Ferreira, S. (2017). Perfil do aluno–competências para o século XXI [Relatório Técnico]. *Sociology of Education*. Conselho Nacional de Educação (CNE)  
[https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos\\_e\\_relatorios/relatorio\\_PerfilAluno\\_1.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/relatorio_PerfilAluno_1.pdf)
- Farias, E. S. & Nakano, T. (2023). Criatividade em diferentes fases do desenvolvimento: uma análise exploratória: an exploratory analysis. *Psicologia Argumento*, 41/113.
- Fernandes, D. (2021a). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Ferreira, M. C. S. (2016). *Projeto educativo: a partir da construção identitária de uma escola: estudo de caso de uma escola da zona Oeste*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Universitário de Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10071/12611>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3.ª ed). Artmed.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3.ª ed). Lusociência.

- Fortin, M. F. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design* (5.ª ed). Thomson/Wadsworth (Cengage Learning).
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e prática*. Celta.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4.ª ed.). Atlas.
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7.ª ed.). Atlas.
- Glăveanu, V. P. (2018a). Educating which creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 27, 25-32.
- Gloton, R. & Clero, C. (1971). *A Atividade Criadora na Criança*. Editorial Estampa.
- Gomes, C.M.M.F.T. (2013). *Percepção dos professores face à observação de aulas, em contexto de avaliação do desempenho*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Gonzaga, S. (2020). *O espaço arquitetónico no ensino de artes visuais*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional Universidade Federal de Minas Gerais. <http://hdl.handle.net/1843/34320>
- Hertzog, N. B. (2001, Spring). Reflections and impressions from Reggio: "It's not about art!". *Early Childhood Research and Practice*, 3(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453002.pdf>
- Julio, E., Santos, K., Morais, S., & Neto, A. (2017). Estruturação de aplicação da análise de conteúdo. *Revista Ciências Exatas*. 23 (2), 19-2.
- Kerlinger, F. N. (2007). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais* (10ª ed). EPU-Edições Pedagógicas e Universitárias.
- Lei n.º 46/86 de 14 outubro. Diário da República, 1ª Série – N.º 237. Assembleia da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Leggett, N. (2017). Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children. *Early Childhood Education Journal*, 45, 845–853. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0836-4>.

- Lourenço, C. F. (2010). *Criatividade: Teorias, métodos e avaliação*. Universidade Aberta.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Artmed.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed). Atlas.
- Martins, M., Canto, L., Loura, C., & Mendes, M. (2007). *Análise de Dados: Texto de Apoio para os Professores do 1.º Ciclo*. Ministério da Educação.
- Maslow, A. H. (1983). *La personalidad creadora*. Kairós.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (1989). *Research in Education: A Conceptual Introduction*. Scott, Foresman.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. SAGE Publications Inc.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa de Educação Visual e Tecnológica: 2.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Ministério da Educação. (2017a). *Para a Construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/ae\\_documento\\_enquadrador.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf)
- Ministério da Educação. (2017b). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais – Educação Visual. Articulação com o Perfil dos Alunos*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/educacao\\_visual\\_2c\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/educacao_visual_2c_ff.pdf)
- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais – Educação Tecnológica. Articulação com o Perfil dos Alunos*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/2c\\_educacao\\_tecnologica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/2c_educacao_tecnologica.pdf)

- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2008). Estimular a criatividade: O programa de enriquecimento escolar "Odisséia". Em F. Morais, & S. Bahia. *Criatividade e educação: conceitos, necessidades e intervenção*. Psiquilíbrios. pp. 279-300.
- Montessori, M. (1987). *Mente Absorvente*. Nórdica  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7627810/mod\\_resource/content/1/Montessori %20MenteAbsorvente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7627810/mod_resource/content/1/Montessori%20MenteAbsorvente.pdf)
- Morais, A., & Azevedo, I. (2008). *Criatividade e educação: Teoria, prática e investigação*. Porto Editora.
- Morais, M. d. (2011). *Criatividade: Desafios ao Conceito*. Universidade do Minho, pp. 1-22.
- Morais, M. d., & Fleith, D. S. (2017). Conceito e avaliação da Criatividade. Em L. S. (Coord.), *Criatividade e Pensamento Crítico: Conceito, Avaliação e Desenvolvimento* (pp. 19-44). Centro de Estudos e Recursos em Psicologia.
- Nakano, T. (2015). Sugestões práticas e estratégias para o desenvolvimento e treinamento de características associadas à criatividade. Em M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. (Eds.), *Criatividade, aplicações práticas em contextos internacionais* (pp. 229-256). Vetor.
- Nóvoa, A. (2009a). Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista IberoAmericana de Educação* nº49, pp. 181-199.
- Nóvoa, A., Alvim, Y. (Col.). (2022). *Escolas e Professores proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT. <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wpcontent/uploads/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>
- Oleirinha, T. I. G. (2012). *Ensino da Geometria em Educação Visual e Tecnológica. Estratégias de motivação no Ensino Básico*. Universidade do Algarve.
- Oliveira, A., & Oliveira, T. (2011). *Elementos de Estatística Descritiva*. Universidade Aberta.
- Pacheco, J. (2012). *Dicionário de Valores*. SM. [https://porvir.org/wpcontent/uploads/2013/10/Dicionario de Valores.pdf](https://porvir.org/wpcontent/uploads/2013/10/Dicionario_de_Valores.pdf)
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. (8ª ed). ARTMED.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Piaget, J. (1964). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho imagem e representação* (3ª ed). LTC.
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de psicologia* (24ª ed). EPU.

- Piaget, J. (2013). *A psicologia da inteligência*. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Edição Digital.
- Piazza, G. (1997). *Arte e desenvolvimento infantil: A expressão criativa na infância*. Cortez Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Pulaski, M. (1980). *Compreendendo Piaget*. LTC.
- Rappaport, C., Fiori, W., & Davis, C. (1981). *Psicologia do Desenvolvimento*. EPU.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. New York: Routledge.
- Robinson, K., Minkin, L., Bolton, E., French, D., Fryer, L., Greenfield, S., & Henry, L. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education* (Report to the Secretary of State for Education and Employment the Secretary of State for Culture, Media and Sport).
- Roldão, M. C. do. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC*, 22(2), 191-202.  
<http://hdl.handle.net/10400.14/22570>
- Rosas, A. (1992). Estimulação e desenvolvimento da criatividade. *Psicologia: ciência e profissão*, 12, 28-33.
- Said-Metwaly, S., Fernández-Castilla, B., Kyndt, E., Noorgate, W. V., & Barbot, B. (2020). Does the Fourth-Grade Slump in Creativity Actually Exist? A Meta analysis of the Development of Divergent Thinking in School-Age Children and Adolescents. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09547-9>
- Santos, A. O., Oliveira, G. S. de, Oliveira, C. R., & Faria Borges, T. D. F. F. B. de F. (2023). Maria Montessori – Da Casa Dei Bambini ao Mundo: Vida, Obras e Contribuições para a Educação. *Revista Valore* 8, 1-18  
<https://doi.org/10.22408/rev8020231244e-8083>
- Schneiders, A. T., & Hahn Rodrigues, A. T. (2022). A Escola Atelier Contribuições da Pedagogia Reggio Emilia para com a Exploração das Linguagens da Infância. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar Em Educação e Pesquisa*, 4(3), 685–694. <https://doi.org/10.36732/riep.vi.195>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

- Silva, A. (1991). *O Método Montessori: cadernos culturais* (2ª ed). Inquérito.
- Silva, A. (1994). *Educação e criatividade: Ensaio sobre a escola e o futuro*. Editorial Caminho.
- Sousa, A. (1999). *Terras do concelho de Sátão*. Câmara Municipal do Sátão.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stern, A. (1974). *A Expressão*. Livraria Civilização.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. (2003). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. ASA Editores.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. Personnel Press.
- UNESCO. (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. *Relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação*. Tradução: Central de Traduções & Global Languages. Fundação SM.
- Vieira, C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa*. (Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

# Anexos

## Anexo 1 - Questionário aos educadores e professores.

Questionário: Percepções e Práticas sobre a Criatividade em Contexto Escolar

### Questionário: Percepções e Práticas sobre a Criatividade em Contexto Escolar

Este questionário tem como objetivo recolher o seu feedback sobre a temática da criatividade nos espaços educativos e decorre no âmbito da implementação do Projeto de Investigação: *"O início do fim da criatividade: impedimentos no desenvolvimento da criatividade nas crianças"*. Os dados recolhidos serão somente utilizados para fins académicos.

Agradeço a sua participação e colaboração!

1. Consinto à recolha de dados e ao tratamento das minhas respostas

--

Sim

Não

2. Indique o ciclo de escolaridade que leciona.

Ensino Pré-Escolar

1.º ciclo do Ensino Básico

2.º ciclo do Ensino Básico

3. Como descreve o conceito de criatividade?

---

---

---

---

---

4. Na sua opinião, a criatividade é um elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança?

Sim

Não

5. Justifique a sua resposta.

---

---

---

---

---

6. Considera que a criatividade deve ser avaliada em contexto escolar?

Sim

Não

7. Justifique a sua resposta.

---

---

---

---

---

8. Concorda que há um decréscimo natural da criatividade à medida que a criança cresce?

Sim

Não

9. Se sim, em que idades costuma observar essa diminuição?

Dos 2 aos 5 anos

Dos 5 aos 7 anos

Dos 7 aos 10 anos

Dos 10 aos 12 anos

10. Quais são, na sua experiência, os principais fatores externos que podem condicionar a criatividade? (Pode assinalar mais do que uma opção)

Família

Sociedade

Escola

Acesso às novas tecnologias

Outra: \_\_\_\_\_

11. Identifica algum fator no ambiente escolar que possa dificultar o desenvolvimento da criatividade nas crianças?

Sim

Não

12. Se respondeu sim, refira quais. (Pode assinalar mais do que uma opção)

- Organização da sala de aula
- Recursos materiais limitados
- Falta de tempo para atividades criativas
- Enfoque excessivo nos resultados académicos
- Visão do erro como algo mau
- Outra: \_\_\_\_\_

13. Para si, que características individuais da criança podem comprometer a sua expressão criativa? (Por exemplo: timidez, medo de errar...)

---

---

---

---

---

14. Quais as estratégias pedagógicas que utiliza para incentivar a criatividade na sala de aula?

---

---

---

---

---

15. Na sua perspetiva, a liberdade para explorar e criar deve ser privilegiada em detrimento de regras rígidas em determinadas atividades?

- Sim
- Não

16. Que papel acredita que a colaboração entre pares pode desempenhar no desenvolvimento e estímulo da criatividade?

---

---

---

---

---

---

## Anexo 2 - Questionários de *Feedback*.



# Questionário de Feedback

Este questionário tem como objetivo recolher o teu *feedback* sobre a criação de um atelier artístico nas escolas, no âmbito do projeto de investigação "O início do fim da criatividade: impedimentos no desenvolvimento da criatividade nas crianças". As tuas respostas são essenciais para avaliar a eficácia deste espaço e identificar possíveis melhorias. Agradeço a tua participação e colaboração!

Consinto à recolha de dados e ao tratamento das minhas respostas.

### 1. Indica o teu ano de escolaridade.

5.º Ano  6.º Ano

### 2. Gostaste de participar no atelier?

(Seleciona apenas uma resposta com um X)

Não Gostei  Gostei Pouco  Gostei Mais ou Menos  Gostei  Gostei Muito

### 3. Sentiste que podias experimentar novas ideias e materiais, sem medo de errar?

Sim  Não

#### 3.1 Explica por favor a tua resposta.

(Responde com um pequeno texto.)

### 4. Achas que o atelier artístico ajudou a estimular a tua criatividade?

(Seleciona apenas uma resposta com um X.)

Sim  Não

1

Questionário de Feedback - Projeto de Investigação "O início do fim da criatividade: impedimentos no desenvolvimento da criatividade nas crianças"

**4.1 Explica por favor a tua resposta.**  
(Responde com um pequeno texto)

**5. Gostavas que existisse na tua escola um espaço permanente, como um atelier artístico, dedicado à exploração de diferentes atividades, técnicas e materiais?**  
(Seleciona apenas uma resposta com um X.)

Sim

Não

**5.1. Porquê?**  
(Responde com um pequeno texto)

**Anexo 3 – Grelha de Observação - Ateliê Artístico.**

**Grelha de Observação – Atelier Artístico**

Atelier: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_

<b>Aspetos Observados</b>	<b>1.Nunca</b>	<b>2.Raramente</b>	<b>3.Às vezes</b>	<b>4.Frequentemente</b>	<b>5.Sempre</b>
<b>Materiais</b>					
Exploração espontânea dos materiais disponíveis.					
Utilização de materiais de forma original e não convencional.					
<b>Desempenho</b>					
Motivação e envolvimento ao longo de toda a atividade.					
Colaboração e partilha de ideias entre os alunos.					
Concentração dos alunos ao longo de toda a atividade.					
<b>Estimulação</b>					
Promoção da experimentação sem medo de errar.					
Diversidade de abordagens criativas entre os alunos.					
Tomada de decisões autónomas nas suas criações.					
Reflexão sobre a criação.					
<b>Observações:</b>					

Anexo 4- Pedidos de autorização.



Exmo. Sr. Diretor do Centro Paroquial de Povolide

XX

**Assunto:** Pedido de autorização para a implementação de um projeto de investigação.

Carolina Maria Cabido Marques, aluna do Mestrado de Ensino em Educação Visual e Educação Tecnológica do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu, vem, por este meio, solicitar autorização de V. Exa. para a implementação do Projeto de Investigação: *“O início do fim da criatividade: impedimentos no desenvolvimento da criatividade nas crianças”*, com a aplicação de questionários, a professores e a educadores. Estes dados/respostas serão apenas utilizados para a investigação e cumpriremos com todos os trâmites de proteção de dados dos participantes.

Agradeço, desde já, a atenção e disponibilidade dispensada.

Peço deferimento,

XX

Carolina Marques

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025

\_\_\_\_\_  
Viseu, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025



Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas de Mundão

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

**Assunto:** Pedido de autorização para a implementação de um projeto de investigação.

Carolina Maria Cabido Marques, aluna do Mestrado de Ensino em Educação Visual e Educação Tecnológica do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu, vem, por este meio, solicitar autorização de V. Exa. para a implementação do Projeto de Investigação: *“O início do fim da criatividade: impedimentos no desenvolvimento da criatividade nas crianças”*, com a aplicação de questionários, a professores e a alunos. Estes dados/respostas serão apenas utilizados para a investigação e cumprimos com todos os trâmites de proteção de dados dos participantes.

Agradeço, desde já, a atenção e disponibilidade dispensada.

Peço deferimento,

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Carolina Marques

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025

\_\_\_\_\_  
Viseu, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025



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

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

Carolina Maria Cabido Marques, aluna do Mestrado de Ensino em Educação Visual e Educação Tecnológica do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu, vem, por este meio, solicitar autorização de V. Exa. para a implementação do Projeto de Investigação: *“O início do fim da criatividade: impedimentos no desenvolvimento da criatividade nas crianças”*, com a aplicação de questionários, a professores e a alunos. Estes dados/respostas serão apenas utilizados para a investigação e cumpriremos com todos os trâmites de proteção de dados dos participantes.

A participação é voluntária e anónima, não sendo exposto o nome e a identidade dos alunos. Todos os dados obtidos serão estritamente confidenciais, tendo somente acesso a mestranda que desenvolve o projeto e a orientadora responsável.

Agradeço, desde já, a atenção e disponibilidade dispensada.

-----  
Eu, encarregado(a) 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.

Exmo(a). Senhor(a) Encarregado(a) de Educação      Carolina Maria Cabido Marques

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025

\_\_\_\_\_  
Viseu, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025

**Anexo 5- Categorização do questionário aplicado aos professores.**

<b>Conceções sobre o conceito de criatividade</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Número de Referências</b>
<b>1.Capacidade de criar, imaginar e inovar</b>	Imaginação e Criação	“Capacidade de imaginar e criar”	7
		“é a capacidade que os indivíduos têm de criar, inventar”	
	Pensamentos inovadores e distintos	“Capacidade de pensar diferente e realizar algo novo”	
		”desenvolve o pensamento divergente”	
<b>2.Resolução de Problemas</b>	Resolução criativa	“solucionar problemas com originalidade”	3
		“erar ideias, originais e úteis”	
<b>3.Liberdade</b>	Expressão criativa	“tem intrínseca a palavra liberdade”	3
		“Liberdade sem freio”	
<b>4.Desenvolvimento pessoal e autonomia</b>	Elemento para o desenvolvimento integral	“Inerente a todos os indivíduos; que se pode desenvolver em contextos ricos em oportunidades; envolve a fluência, a flexibilidade e a originalidade; o erro é uma estratégia”	1

<b>Contributos da criatividade no desenvolvimento integral da criança</b>			
<b>1.Desenvolvimento Cognitivo e Intelectual</b>	Estímulo ao raciocínio, pensamento e conhecimento	“Permite o desenvolvimento intelectual”	4
		“estimula o desenvolvimento da capacidade de raciocínio”	
		“Porque ensina a pensar”	
<b>2.Exploração e Expressão Pessoal</b>	Imaginação e experimentação	“Quando uma criança tem espaço para criar, experimentar, sente-se mais segura em si”	5
		“Pois ser criativo é experimentar o mundo”	
<b>3. Resolução de Problemas e Adaptação</b>	Solução criativa de desafios	“Ser capaz de resolver situações/problemas, conduz ao desenvolvimento de uma criança”	2
		“A criatividade é uma das competências mais importantes a desenvolver, através da resolução de problemas”	
<b>4.Desenvolvimento Emocional e Social</b>	Identidade, e relação com os outros	“está intimamente ligada ao seu desenvolvimento cognitivo e socio emocional”	2

<b>Características individuais da criança que podem comprometer a sua expressão criativa</b>			
<b>1.Barreiras Emocionais</b>	Timidez e Insegurança	“Insegurança, querer ser igual aos outros”	4
		“Timidez”	
		“a falta de confiança, autoestima”	

<b>2. Medo e Fracasso</b>	Medo de errar	“Medo de errar, falta de concentração”	3
		“A pouca tolerância à frustração; querer sempre ganhar/ser o melhor”	
<b>3. Falta de Envolvimento</b>	Desmotivação, distração, falta de iniciativa	“Pouca iniciativa, pouco empenho para descobrir”	3
		“Distração”	
<b>4. Influências Externas Limitadoras</b>	Pressão dos adultos, foco em resultados	“Opinião dos adultos”	3
		“Pais que não incentivam... e dizem que artes não são necessárias”	
		“Foco excessivo na produção final”	

<b>Estratégias pedagógicas promotoras de criatividade em sala de aula</b>			
<b>1. Metodologias Ativas</b>	Técnicas participativas e colaborativas	“Brainstorming”	3
		“Metodologias ativas, role play, metodologia projetual”	
		“Dar voz aos alunos, trabalho em grupo, atividades de debate”	
<b>2. Estímulo Sensorial e Expressivo</b>	Uso de materiais diversos e liberdade de criação	“Oferecer estímulos diversos, permitir o erro”	2
		“Mostra de trabalhos/exemplos, elogio e reforço positivo”	
<b>3. Recursos e Materiais</b>	Variedade de meios e ferramentas	“Disponibilizar material diversificado”	4
		“uso de materiais diferentes”	
<b>4. Autonomia e Liberdade</b>	Autonomia na tarefa	“Autonomia na elaboração da tarefa”	3
		“liberdade de escolha”	
		“Dar a tarefa sem orientações”	
<b>5. Atitude do Docente</b>	Valorização da arte	“falo da arte com enorme entusiasmo”	1

<b>Condicionantes institucionais e regras que podem limitar a criatividade</b>			
<b>1. Restrições ao Ambiente e ao corpo</b>	Limitação física e espacial	“Limitar a movimentação e a comunicação”	3
		“Espaços pequenos e desadequados”	
		“Necessidade de silêncio”	
<b>2. Rigidez Estrutural</b>	Regras inflexíveis	“Participação não democrática, atividades rígidas completamente direcionadas”	2
		“As orientações das tarefas”	
<b>3. Gestão do Tempo</b>	Falta de flexibilidade	“o tempo de aula estar cronometrado rigorosamente”	1
<b>4. Valorização do Produto em Detrimento do Processo</b>	Repressão ao erro e foco em resultados	“Penalizar exageradamente alunos por tentativas falhas, sem valorizar o processo de aprendizagem”	1

<b>5. Restrição de Recursos</b>	Poupança de materiais	“Poupar material, não sujar”	1
---------------------------------	-----------------------	------------------------------	---

<b>O papel da colaboração entre pares para o desenvolvimento e estímulo da criatividade</b>			
<b>1. Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem Colaborativa</b>	Estímulo ao pensamento criativo	“ensina a pensar criativamente de forma social e cooperativa”	6
	Troca, diálogo, cooperação	“Partilha de estratégias”	
		“diálogo construtivo”	
		“Sempre que há colaboração entre pares há novas ideias”	
<b>2. Desenvolvimento Emocional</b>	Empatia e respeito	“promove a autoestima, a empatia e o respeito pelo outro”	2
<b>3. Orientação do Processo de Aprendizagem</b>	Construção coletiva do saber	“Melhor e maior acompanhamento do aluno no processo”	4
		“partilham, experimentam juntos todo o processo”	



Anexo 6- Categorização dos questionários de feedback aos alunos do 5.º ano.

Experimentação de novas ideias e materiais			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Número de Referências
Sensação de liberdade	Liberdade e descontração	“podíamos fazer o que quiséssemos, não interessava se passasse-mos o risco”	6
		“porque estávamos livres de fazer tudo.”	
		“eu não tive medo de sujar a roupa”	
		“senti-me descontraída e sem preocupações”	
	Realização de coisas novas	“senti que posso experimentar mais coisas.”	
		“fizemos o que quisemos”	
Uso da Criatividade	Pensamento criativo	“eu usei a criatividade e deixei ir pela minha mente”	5
		“Eu senti-me sem medo de errar, eu só dei asas à minha imaginação.”	
Gosto pela Atividade	Atividade distinta	“gostei muito dessa atividade”	4
		“é fixe e radical”	

Criação do ateliê artístico como estímulo à criatividade			
Atividade dinâmica	Gosto pela atividade	“Porque nós desenhamos bolas, triângulos”	5
		“Gostei e deve ser feito com uma capa (tela) maior”	
Estimulação do pensamento	Pensamento criativo	“deu asas à minha imaginação”	4
		“porque eu adorei riscar e dar asas à minha imaginação.”	
		“ajuda muito para a nossa criatividade, para dizermos o que achamos.”	
Sensação de Liberdade	Liberdade	“Porque tive liberdade”	5
		“porque estávamos livres a fazer o que queremos”	
		“Porque foi diferente e deixou-me pintar à vontade.”	

Criação de um ateliê artístico no espaço escolar			
Sensação de Liberdade e Experimentação	Liberdade	“Porque assim as crianças e os adolescentes podiam libertar-se na criatividade”	5
		“Sim, pois todos podiam experimentar”	
	Descontração	“Porque podia ter momentos para relaxar”	
		“Porque poderíamos ficar mais confortáveis e à vontade”	
Envolvimento em projetos	Gosto pela Atividade	“Sim, porque eu adoro artes e acho que seria interessante”	5
		“Porque seria divertido”	

	Promoção de ambientes sociais	“Porque de certeza que ninguém ia querer mexer no telemóvel”	
<b>Reconhecimento e valorização</b>	Visibilidade	“Sim, porque queria que todos vissem o nosso desempenho”	3
		“... tinha mais ideias em mente e gostaria de fazer em publico”	
<b>Exploração da Criatividade</b>	Estimulação	“Porque nós expandíamos a nossa criatividade”	2

**Anexo 7- Categorização dos questionários de *feedback* aos alunos do 6.º ano.**

<b>Experimentação de novas ideias e materiais</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Número de Referências</b>
<b>Experimentação e Novas Aprendizagens</b>	Aprender coisas novas	“Porque é fixe experimentar coisas novas”	9
		“Eu gostei porque podíamos misturar cores e criar novas cores”	
		“Eu senti que tinha várias possibilidades”	
<b>Erro como aprendizagem</b>	Aceitação do erro	“Eu não tinha de errar, porque quando errava podia fazer coisas novas”	3
		“Eu não tinha medo de errar, porque todos erram a aprender coisas novas”	
<b>Comunicação</b>	Explicação da atividade	“Eu não tive medo de errar porque as professoras explicaram bem o que tínhamos que fazer”	2

<b>Criação do ateliê artístico como estímulo à criatividade</b>			
<b>Estímulo do Pensamento</b>	Uso da criatividade e imaginação	“A minha cabeça ia explodir de tanto pensar”	6
		“Sim ajudou, porque tive muitas ideias”	
		“Sim, porque ajudou a estimular a minha criatividade”	
<b>Exploração de novas aprendizagens</b>	Aprender coisas novas	“Porque eu pode explorar novas técnicas e inventar imagens novas”	3
		“Sim porque tivemos de fazer formas de planetas”	
<b>Organização da atividade</b>	Variedade de materiais	“Sim porque tinhas todos os materiais necessários para ter criatividade”	3
	Organização da sala de aula	“Sim, porque onde nós trabalhamos foi numa mesa plana e espaçosa. Como é espaçosa temos muito espaço”	

<b>Criação do ateliê artístico no espaço escolar</b>			
<b>Interesse na Dinâmica</b>	Gosto pela atividade	“Porque seria legal”	5
		“Era divertido”	
		“Sim, porque gostei do ateliê artístico”	
<b>Ambientes Inovadores</b>	Criação de novos espaços	“Porque teríamos espaços, materiais novos, técnicas novas e muitas outras coisas”	5
	Experimentação de materiais	“Sim, porque podíamos experimentar materiais que nunca experimentámos”	
	Ocupação dos tempos livres	“Sim, porque nos tempos livres já temos algo para fazer”	

<b>Expressão Pessoal</b>	Liberdade e estímulo da criatividade	“Sim, porque assim os alunos podiam expressar a criatividade deles”	2
--------------------------	--------------------------------------	---	---

**Anexo 8 - Grelha de Observação I -Ateliê Artístico 22.05.**

<b>Grelha de observação referente ao atelier artístico realizado na turma do 6.º ano e intitulado “Cosmos de Gelatina”</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>
<b>1.Materiais</b>	Exploração dos materiais	Exploração espontânea dos materiais disponíveis.	4
	Uso dos materiais	Utilização de materiais de forma original e não convencional.	4
<b>2.Desempenho</b>	Motivação	Motivação e envolvimento ao longo de toda a atividade.	5
	Colaboração entre pares	Colaboração e partilha de ideias entre os alunos.	4
	Concentração	Concentração dos alunos ao longo de toda a atividade.	3
<b>3.Estimulação</b>	Experimentação	Promoção da experimentação sem medo de errar.	4
	Abordagens criativas	Diversidade de abordagens criativas entre os alunos.	5
	Autonomia	Tomada de decisões autónomas nas suas criações.	5
	Reflexão	Reflexão sobre a criação.	4
<b>Frequência: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre;</b>			

**Anexo 9 - Grelha de Observação II -Ateliê Artístico 22.05**

<b>Grelha de observação referente ao atelier artístico realizado na turma do 5.º ano e intitulado "Materiais em Movimento"</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>
<b>1.Materiais</b>	Exploração dos materiais	Exploração espontânea dos materiais disponíveis.	4
	Uso dos materiais	Utilização de materiais de forma original e não convencional.	5
<b>2.Desempenho</b>	Motivação	Motivação e envolvimento ao longo de toda a atividade.	4
	Colaboração entre pares	Colaboração e partilha de ideias entre os alunos.	4
	Concentração	Concentração dos alunos ao longo de toda a atividade.	4
<b>3.Estimulação</b>	Experimentação	Promoção da experimentação sem medo de errar.	5
	Abordagens criativas	Diversidade de abordagens criativas entre os alunos.	4
	Autonomia	Tomada de decisões autónomas nas suas criações.	5
	Reflexão	Reflexão sobre a criação.	5
<b>Frequência: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre;</b>			