



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educa o
de Viseu

PV - ESEV 2024

O espaço sala de aula de Educa o Visual e Educa o Tecnológica como atelier artístico

Rita dos Santos Alegre

O espaço sala de aula de Educa o Visual e Educa o Artística como atelier artístico

Rita dos Santos Alegre

2024

2024

PV - ESEV

O espaço sala de aula de Educação Visual e Educação Tecnológica como atelier artístico

Rita dos Santos Alegre



O espaço sala de aula de Educação Visual e Educação Tecnológica como atelier artístico

Rita dos Santos Alegre

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Mara Maravilha

Professora Doutora Ana Souto e Melo

2024

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Rita dos Santos Alegre, n.º 26381, 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, 22/11/2024

O(A) Aluno(a)



Agradecimentos

Para que este projeto de investigação se concretizasse, foi essencial contar com o apoio e a presença de várias pessoas, que me ajudaram a superar os desafios que foram surgindo ao longo do caminho.

Agradeço, primeiramente, às professoras que me acompanharam e auxiliaram durante os dois anos da Prática de Ensino Supervisionada e aos professores cooperantes Professora Paula Vilhena e Professor Joaquim Marques. Ainda, um agradecimento em especial a todos os alunos que pude acompanhar durante os estágios. Este momento é tão vosso quanto meu.

Agradeço também às minhas orientadoras do projeto de investigação, Professora Doutora Mara Maravilha e Professora Doutora Ana Souto e Melo, pela orientação e pelo apoio que me deram.

Agradeço às minhas colegas Cristina, Catarina, Beatriz S. e Beatriz C., Maria, Helena e Ana Rita, e ao meu colega Roberto, que estiveram tão presentes nos bons e nos maus momentos. Foram um apoio constante.

Finalmente, agradeço à minha família, que foi e sempre será o meu maior apoio, por acreditarem em mim e por me incentivarem em todos os momentos deste percurso. Ao José Pedro pelo amor, paciência e confiança que tem em mim. Aos meus amigos Ana Catarina, Matilde e Rúben pelo apoio, carinho e força incondicional.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio apresenta-se em duas partes complementares, sendo a primeira a Parte I, que consiste numa apreciação crítica sobre as práticas desenvolvidas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, recorrendo aos elementos dos dossiês semestrais, e refletindo sobre as competências adquiridas no ensino das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica (2º CEB). Relativamente à Parte II, passa-se para a elaboração de um enquadramento teórico que investiga, situa e enquadra o espaço sala de aula como atelier artístico, desde a sua conceção espacial até aos materiais, de forma a se identificar de que forma se podem promover novas e inovadoras dinâmicas de aprendizagem através da sua transformação. Esta é uma investigação de natureza qualitativa, de carácter exploratório e descritivo, com recurso a instrumentos de recolha de dados que passam pela observação participante, entrevista semiestruturada e entrevistas em grupo. Com base nos objetivos iniciais, conclui-se que a transformação do espaço sala de aula como atelier artístico visa abrir caminhos para a implementação deste conceito nas escolas, de forma a dinamizar o ensino-aprendizagem. Através da interação com o espaço e com os materiais dispostos, importa estimular uma aprendizagem mais ativa e envolvente dos alunos, sendo o papel do professor essencial para este processo. Em contrapartida, manifestam-se ainda algumas dificuldades, tais como a resistência inicial à mudança do método tradicional de ensino, bem como a gestão do espaço físico para acomodar novas conceções de espaço. Ainda assim, o papel do atelier artístico destaca-se positivamente pela criação de um espaço mais colaborativo, flexível e funcional, essencialmente no contexto das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica.

Palavras-chave: Espaço, Sala de Aula; Atelier Artístico; Educação Visual e Educação Tecnológica

Abstract

The present Final Internship Report is presented in two complementary parts, the first being Part I, which consists of a critical assessment of the practices developed within the scope of Supervised Teaching Practice, using elements from the semester dossiers, and reflecting on the competencies acquired in teaching the subjects of Visual Education and Technological Education (2nd CEB). Regarding Part II, we move on to the elaboration of a theoretical framework that investigates, situates and frames the classroom space as an artistic studio, from its spatial design to materials, in order to identify how they can be promoted new and innovative learning dynamics through its transformation. This is a qualitative research, exploratory and descriptive in nature, using data collection instruments that involve participant observation, semi-structured interviews and group interviews. Based on the initial objectives, it is concluded that the transformation of the classroom space into an artistic studio aims to open paths for the implementation of this concept in schools, in order to boost teaching-learning. Through interaction with the space and the materials available, it is important to encourage more active and engaging student learning, with the teacher's role being essential to this process. In contrast, some difficulties still arise, such as initial resistance to changing the traditional teaching method, as well as the management of physical space to accommodate new conceptions of space. Even so, the role of the artistic studio stands out positively due to the creation of a more collaborative, flexible and functional space, essentially in the context of the subjects of Visual Education and Technological Education.

Keywords: Space; Classroom; Artistic Studio; Visual Education and Technological Education

Índice

Índice de Figuras	viii
Índice de Tabelas.....	ix
Introdução Geral	1
Parte I- Apreciação Crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada.....	2
Nota Introdutória	3
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos	3
2. Análise das práticas observadas e concretizadas nas Práticas de Ensino Supervisionadas I, II e III	8
2.1. Prática de Ensino Supervisionada I.....	8
2.2. Prática de Ensino Supervisionada II	9
2.3. Prática de Ensino Supervisionada III	13
3. Apreciação crítica das competências profissionais desenvolvidas nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica.....	18
Parte II– Trabalho de Investigação	21
1. Introdução	22
1.1.O ponto de partida e a motivação para esta investigação	23
2. Enquadramento Teórico.....	25
2.1.A importância do espaço na Educação Artística.....	25
2.2. Metodologias Ativas para a transformação do espaço enquanto ferramenta pedagógica	26
2.3.Organização e flexibilidade do espaço na sala de aula.....	27
2.4.A Pedagogia de Reggio Emilia, Maria Montessori e a configuração do espaço enquanto atelier	30
2.5.O exterior como espaço sala de aula.....	38
2.6.A Sala de aula como atelier	39
2.7.O Atelier Desejável.....	43
3. Metodologia.....	47
3.1.Nota Introdutória.....	47
3.2.Proposta de Investigação	47
3.3. Definição e Caracterização da Investigação.....	50
3.4. Mapeamento da Investigação.....	51
3.5. Participantes	54

3.5. Instrumentos de recolha de dados	55
3.6. Técnicas de Análise de Dados	58
3.7. Questões éticas e envolvimento dos alunos	60
3. Apresentação dos Resultados	61
4. Discussão/Conclusões	69
5. Referências Bibliográficas	75
Anexos	85
Anexo A - Declaração de consentimento para a realização do estudo ao Diretor da Escola ..	85
Anexo B - Declaração de consentimento para a realização do estudo ao Encarregado(a) de Educação	86
Anexo C – Levantamento da Organização da Sala de aula e Gestão do Materiais	87
Anexo D - Grelhas de Observação	88
Anexo E - Guiões para Entrevistas	95
Anexo F – Transcrição da entrevista ao docente	97
Anexo G - Transcrição da Entrevista em grupo I	103
Anexo H - Transcrição da Entrevista em grupo II	110
Anexo I - Documentação Fotográfica: A transformação da sala de aula num atelier artístico	
Anexo J - Exploração Gráfica dos alunos: Contribuições para a transformação da sala de aula num atelier artístico	124

Índice de Figuras

Figura 1 Escola Básica do Viso	6
Figura 2 Sala de aula, 6º ano.....	7
Figura 3 Sala de aula, 5º ano.....	8
Figura 4 Tipologia do espaço adaptada para uma aula	10
Figura 5 Jogo de cartas	11
Figura 6 Painel realizado pelos alunos do 5º ano	11
Figura 7 Magic Arts Game.....	12
Figura 8 Exposição dentro da sala de aula.....	13
Figura 9 Diário Gráfico, 6º ano.....	14
Figura 10 Diário Gráfico, 5º ano	14
Figura 11 Recurso Digital Kahoot.....	15
Figura 12 Kamishibai, 5º ano	16
Figura 13 Máscaras feitas pelos alunos das personagens do conto “A Menina do Mar”, 6º ano.....	16
Figura 14 Teatro a partir da adaptação do conto “A Menina do Mar”	17
Figura 15 Exemplo de Atelier numa escola Reggio Emiliana	36
Figura 16 Exemplo sala de aula Reggio Emilia	36
Figura 17 Disposição dos materiais Montessori	37
Figura 18 Disposição dos materiais Montessori	37
Figura 19 Planta da sala do 5º ano	52
Figura 20 Configuração da sala de aula para o Workshop	53
Figura 21 Disposição da sala de aula para a entrevista em grupo.....	56
Figura 22 Exemplos de Formatos Dinâmicos.....	87
Figura 23 1º Momento: Workshop.....	121
Figura 24 Materiais Workshop	121
Figura 25 2º momento: Antes e Depois da Transformação do espaço.....	122
Figura 26 Zonas de Aprendizagem.....	123
Figura 27 Zona de arrumação e materiais, segundo os princípios Montessori	124
Figura 28 O atelier, pelos alunos: representação gráfica.....	125

Índice de Tabelas

Tabela 1 Categorização dos dados da Observação participante das Grelhas de Observação.....	93
Tabela 2 Categorização dos dados na entrevista semiestruturada na perspetiva do docente	115
Tabela 3 Categorização dos dados obtidos na entrevista em grupo 1 aos alunos participantes.....	117
Tabela 4 Categorização dos dados obtidos na entrevista em grupo 2 aos alunos participantes.....	119

Introdução Geral

O presente Relatório Final de Estágio (RFE), inserido no âmbito da prática profissional para a docência das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, visa a cumprir os requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Visual e Educação Tecnológica do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu.

O Relatório Final, de natureza individual, é composto por duas partes complementares, pelo que aborda tanto a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) I, II e III, como o trabalho de investigação realizado neste contexto. Assim, a primeira parte do relatório consiste numa reflexão crítica sobre a prática e as metodologias implementadas nas PES. Inicialmente, será feita uma breve nota introdutória sobre as mesmas e, posteriormente, uma contextualização dos estágios realizados, onde se descreve o contexto institucional, incluindo a composição dos Agrupamentos, os recursos humanos e infraestruturas. De igual forma, encontram-se referidos os instrumentos utilizados para a avaliação, e a descrição das salas de aula onde decorreram as referidas práticas. Já na análise das práticas observadas e concretizadas, procedemos com uma descrição sobre as Unidades de Trabalho desenvolvidas.

No que concerne à segunda parte do RFE, apresentamos o trabalho de investigação implementado na PES III. Esta secção inclui a introdução à problemática do estudo, os objetivos e o ponto de partida e motivação que sustentaram esta investigação. Apresentamos também uma revisão da literatura que contextualiza a transformação da sala de aula de Educação Visual e Educação Tecnológica como atelier artístico, investigando os princípios que fundamentam a conceção do espaço como ferramenta pedagógica e as suas práticas didáticas que de melhor se adaptam à proposta. Referimos, também, a metodologia utilizada, os instrumentos de recolha de dados e as suas técnicas de análise, os procedimentos e a apresentação dos resultados. Por fim, são apresentados e discutidos os resultados obtidos, assim como as suas implicações no contexto escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

Parte I- Apreciação Crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Nota Introdutória

A integração dos estagiários no contexto escolar do Ensino Básico estabelece-se como o principal objetivo para a sua formação na área da docência. Assim, as três 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, abrangendo as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, sob a supervisão da professora Doutora Ana Souto e Melo (PES I), professora Doutora Paula Rodrigues (PES II) e professora Doutora Sofia Figueiredo (PES III).

A PES I decorreu durante o primeiro ano do curso de Mestrado, no ano letivo de 2022/2023, na Escola Básica Integrada EBI de Vouzela, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Vouzela. Do núcleo de estágio, constituído pela professora cooperante, a professora supervisora e três colegas de estágio, acompanharam-se duas turmas, ambas do 6º ano. Por conseguinte, estabeleceu-se uma fase inicial de observação e de introdução à prática pedagógica, que permitiu desenvolver competências quanto à análise e reflexão sobre a prática profissional.

As restantes PES (II e III), que decorreram ao longo dos dois semestres do último ano letivo de 2023/2024, realizaram-se na Escola Básica do Viso, pertencente ao Agrupamento de Escolas do Viso. Durante as duas fases de estágio, a supervisão pedagógica foi assegurada por diferentes professoras supervisoras, tendo ocorrido a substituição de uma das colegas de estágio, num grupo de três estagiárias. Apesar da mudança na composição do núcleo de estágio, garantiu-se a continuidade das turmas atribuídas- uma turma do 5.º ano e uma do 6.º ano - que permaneceram durante o decorrer dos dois estágios. Destaca-se também a assunção integral da responsabilidade pela lecionação durante os dois semestres referidos.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

1.1. Prática de Ensino Supervisionada I

A Escola Básica Integrada de Vouzela localiza-se na sub-região Viseu Dão-Lafões, e faz parte do Agrupamento de Escolas de Vouzela. Este agrupamento, criado no ano letivo de 2001/2002, sediado na Escola Básica de Vouzela engloba o 1º CEB, a Educação Pré-Escolar e o Centro de Formação de Associação de Escolas Castro Daire/Lafões. Localizada no centro da vila de Vouzela. Todas as instalações desta escola encontram-se

devidamente equipadas, além de atender às necessidades dos diversos ciclos de ensino e aprendizagem. Foram realizadas reformas e construções adicionais nos equipamentos escolares, para que se possam fornecer os recursos e materiais necessários a todos os alunos.

A escola dispõe de diversas infraestruturas, incluindo salas de aula, laboratórios, salas de informática, uma sala específica para as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical, instalações desportivas (ginásio e um polidesportivo exterior) além de um auditório, biblioteca, refeitório e salas para os serviços centrais e administrativos. No edifício principal, encontram-se também a Direção do Agrupamento e o Conselho Pedagógico, a secretaria, o bar, a sala de professores e uma sala de convívio destinada a todos os alunos. A escola conta ainda com uma papelaria. No espaço exterior, estão disponíveis bancos, mesas e cadeiras construídas pelos funcionários, bem como um campo de futebol e mesas de pingue-pongue. Os recursos educativos são acessíveis para todos os ciclos de ensino, tanto nas salas de aula quanto nos diferentes departamentos, estando devidamente equipados com computadores, videoprojectores e quadros interativos.

Relativamente aos Recursos Humanos, esta escola conta com 55 professores no total, 5 técnicos superiores, 6 assistentes técnicos e 25 assistentes operacionais na escola atualmente. A escola é formada por seis turmas, três do 5.º ano e três do 6.º ano. O material didático é frequentemente atualizado e organizado, com o objetivo de garantir que os alunos tenham todas as ferramentas necessárias e disponíveis.

No que concerne às atividades/projetos, foram promovidas ao longo do ano várias atividades, nomeadamente a Criação do Logótipo Clube Ciência Viva - Vouzela: Ciência em Movimento e a Exposição, no átrio da escola, onde todos os trabalhos premiados ficaram expostos. Posteriormente, decorreu a atividade “Máscaras no Mundo” e a sua exposição, feita no átrio da escola sede, bem como um encontro com o artista Xico Gaivota, promovido pela Biblioteca Escola, juntamente com o grupo disciplinar de EV e ET. Concluindo, fez parte também do Plano de Atividades a Celebração do dia Internacional dos Museus, em que o grupo disciplinar de EV e ET participou, em parceria com o Município de Vouzela e o Museu Municipal de Vouzela, na construção coletiva de um painel com materiais recuperados e a sua eventual exposição no Museu.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada II e III

O Agrupamento de Escolas do Viso localiza-se no distrito e concelho de Viseu. Constituiu-se no ano letivo de 2003/2004, atualmente é formado por 11 estabelecimentos

de educação e ensino, segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (2019/2022), constituindo-se por o Jardim de Infância de Gumirães e sete estabelecimentos de educação e ensino de EPE e 1ºCEB: Escola Básica de Barbeita, Escola Básica de Fragosela, Escola Básica Mestre Arnaldo Malho, Escola Básica de Nesprido, Escola Básica de Póvoa de Sobrinhos, Escola Básica de Santa Eugénia e Escola Básica Santos Evos, Pinheiro. Constitui-se ainda por dois estabelecimentos de ensino que integram somente o 1ºCEB: Escola Básica de Gumirães e a Escola Básica de Povolide. O último estabelecimento de educação, Ensino Básico dos 2.º e 3.º ciclos, funciona na Escola Básica do Viso que é a sede do Agrupamento. Para além de existir uma dispersão geográfica significativa, recebe alunos de várias freguesias sobretudo de carácter rural e algumas suburbano e urbano, nomeadamente Viseu, Rio de Loba, Fragosela, Povolide e Santos Evos.

No que concerne ao Projeto Educativo do Agrupamento (2019/2022) destaca-se o bom estado de conservação dos estabelecimentos escolares, apresentando apenas algumas limitações relativamente aos espaços cobertos para que os alunos possam brincar nas estações mais frias, assim como espaços para atividades desportivas.

Quanto ao corpo constituente do departamento dos Recursos Humanos, nomeadamente Docentes e Não Docentes, constitui-se por 114 professores/educadores de infância, aos quais 106 pertencem ao Quadro do Agrupamento, 4 do Quadro de Zona Pedagógica e 2 Contratados. O grupo de Não docentes engloba 88 profissionais que se distribuem pelos cargos de Técnico Superior, Assistente Técnico e Assistente Operacional. A Câmara Municipal de Viseu, conjuntamente com as Juntas de Freguesia, disponibiliza 40 assistentes operacionais.

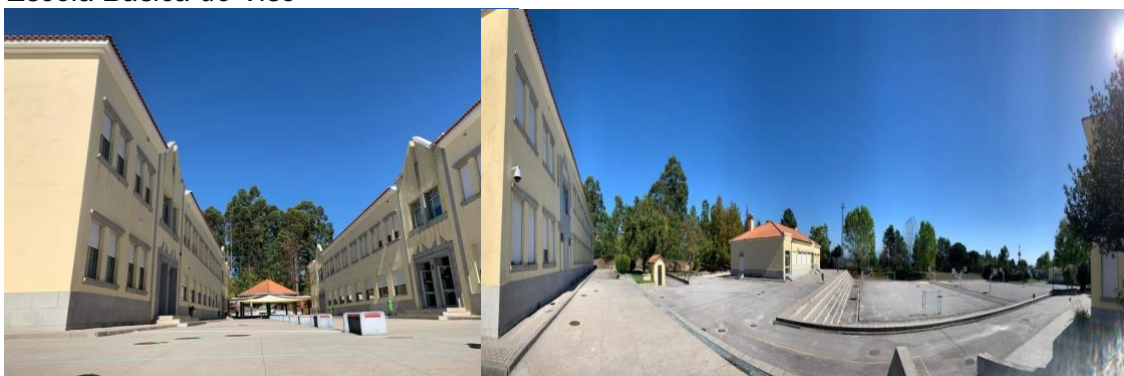
No que concerne à População Escolar, o agrupamento é constituído por 1373 alunos entre os 3 e os 18 anos, que se distribuem desde a Educação Pré-Escolar ao 3ºCEB. Entre estes, 95 estudantes requerem medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, conforme o estipulado pelo Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de Julho. Ainda no que se refere aos alunos e ao seu ambiente social, o presente Projeto Educativo destaca a desigualdade social como a origem do insucesso escolar, comprometendo a qualidade dos percursos educativos. Com o agravamento da situação económica e do aumento das situações de desemprego que se manifestam no país, é notória a presença de um número considerável de alunos carenciados neste agrupamento e dos quais que beneficiam de subsídios, no âmbito da Ação Social Escolar. Para culminar esta situação e sempre necessário, são concedidos aos alunos com carências económicas apoios suplementares, tal como pequeno-almoço e lanche, material escolar entre outros.

Relativamente aos pais e encarregados de educação, de acordo com as disposições legais, integram os órgãos de gestão e administração do agrupamento, por meio dos representantes no Conselho Geral. Participam também nos conselhos de turma, exceto nos referentes à avaliação. Ainda devido à ampla distribuição geográfica dos estabelecimentos de ensino do agrupamento, foram estabelecidas nove Associações de Pais que assumem a orientação principal que passa por intervir junto dos órgãos de direção e dos encarregados de educação, com o propósito de promover uma ligação eficiente entre a família e a escola. Seguindo a ordem do Projeto Educativo do Agrupamento (2019/2022), no que concerne às Redes e Parcerias, no mesmo constata-se que face aos atuais desafios que a Escola enfrenta, apontam para a necessidade de estabelecer localmente redes e parcerias educativas, num ambiente escolar que procura ser autónomo e inclusivo.

Alinhado com o seu contexto geográfico, socioeconómico e institucional específico, o Agrupamento de Escolas do Viso deve promover iniciativas e ações que favoreçam a sua integração em esferas mais abrangentes. Neste sentido, considera-se de destaque: Participação em ações promovidas pelo Município; Colaboração na realização de projetos de outras escolas; Implementação de protocolos e parcerias com outros estabelecimentos de ensino e de formação, nomeadamente instituições do ensino superior; Obtenção de recursos adicionais para o Agrupamento, com a colaboração das Associações de Pais.

No que concerne à escola onde decorreu a PES II e PES III, a Escola Básica do Viso, considerada como Escola Sede do Agrupamento, localiza-se na zona suburbana de Viseu e iniciou a sua atividade em 1995/1996.

Figura 1
Escola Básica do Viso



Existem duas salas de aula para ambas as disciplinas, as quais partilham a mesma arrecadação para organizar e arrumar as capas dos alunos; a Cooperativa da Escola é a principal organização que disponibilizou todos os materiais presentes neste espaço de arrumos até ao momento, tais como instrumentos de medição, material de corte (tesouras, x-atos, guilhotina, etc.), vários materiais para desenho e pintura, além de diversos tipos de papel e suportes. Importa referir que qualquer aluno pode usufruir dos materiais que se encontram nesta arrecadação, bem como os professores, que se podem auxiliar dos mesmos sempre que necessário. A Cooperativa da Escola forneceu vários tipos de materiais desde o início da Atividade Escolar, sendo uma mais-valia sobretudo para alunos mais carenciados.

Figura 2

Sala de aula, 6º ano



A sala onde decorre a PES II com a turma do 6º ano está disposta de acordo com a posição das janelas e a luminosidade.

As mesas dos alunos estão situadas no lado esquerdo da sala, próximas às janelas, enquanto o quadro interativo e o projetor encontram-se na parte da frente. O professor e os alunos têm também à disposição uma mesa com um computador e uma impressora, fornecidos pela escola. Já na zona onde não existe grande luminosidade natural, situam-se dois grandes armários de madeira/arrumação. Ainda nesta zona da sala encontram-se duas bancadas de madeira para os trabalhos manuais.

No que toca à disposição e organização da sala da turma do 5º ano, esta segue o mesmo padrão - as mesas de trabalho dos alunos encontram-se no lado direito, próximo às janelas, beneficiando assim da maior luminosidade natural. Ainda, junto às janelas, está uma mufla de grandes dimensões que se encontra inoperável.

Figura 3
Sala de aula, 5º ano



2. Análise das práticas observadas e concretizadas nas Práticas de Ensino Supervisionadas I, II e III

2.1. Prática de Ensino Supervisionada I

A PES I foi um período essencial para focar na importância da observação e da análise crítica, servindo como uma introdução progressiva à prática docente no âmbito das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Durante esta fase, ao acompanhar duas turmas do 6.º ano, não só pude observar o trabalho de uma professora experiente, como também compreender as dinâmicas do ensino-aprendizagem em contexto real. Este primeiro contacto com o ambiente em sala de aula permitiu-me analisar, pormenorizadamente, as estratégias pedagógicas implementadas e identificar os métodos utilizados, bem como os seus impactos no comportamento e nas respostas dos alunos ao processo de aprendizagem.

Não obstante, os desafios enfrentados durante este período de observação revelaram-se constantes, especialmente nas ocasiões em que o grupo de estágio pôde intervir. Entre eles, destacou-se a dificuldade de proporcionar um apoio equitativo a todos os alunos, uma vez que nem sempre foi possível alcançar este objetivo da forma desejada. Adicionalmente, neste primeiro contacto também se revelou desafiante conseguir manter a motivação e incentivar a criatividade de uma forma contínua, dado

que as crianças tendem a apresentar um pensamento criativo e divergente. Neste sentido foi por vezes difícil acompanhar e orientar esse processo, garantindo simultaneamente o alcance dos objetivos pedagógicos estabelecidos para a aula. Ainda assim, as relações que também se estabeleceram, tanto com alunos como com a professora/orientadora cooperante, foram profundamente marcantes.

Do ponto de vista didático, observou-se que o planeamento de ambas as disciplinas (EV e ET) foi sempre estruturado em torno de Trabalhos de Projeto ou Unidades de Trabalho, reforçando, assim, a relação entre a teoria aprendida no decorrer do curso e a prática no contexto real. Assim, todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano foi estruturado sob os princípios da metodologia projetual, que carrega em si características que se prezam pela funcionalidade das coisas e de criação de um senso crítico sobre as mesmas, para quem as produz. Neste sentido, assoma-se uma aprendizagem dinâmica que se moldou na sequência das necessidades e interesses dos alunos.

Acrescenta-se ainda que as reuniões realizadas com o núcleo de estágio, compostas pela professora cooperante, o professor supervisor e os colegas, criaram um ambiente profundamente colaborativo e enriquecedor, uma vez que as mesmas permitiram a partilha de diferentes perspetivas e de consolidação de aprendizagens, contribuindo para o planeamento de futuras intervenções pedagógicas mais informadas e ajustadas, nomeadamente nas PES II e PES III.

2.2. Prática de Ensino Supervisionada II

Ao dar início à Prática de Ensino Supervisionada II, a observação permanece como um dos elementos centrais desta etapa. Contudo, o meu papel enquanto professora e a forma como este se expressa, assumiu um papel preponderante nesta fase da prática pedagógica. Assim, esteve em consideração o domínio das aulas, o comportamento dos alunos, as aprendizagens essenciais, bem como as dinâmicas que se foram estabelecendo na relação entre aluno-professor, e entre os próprios alunos.

Importa ainda referir que esta prática decorreu numa nova escola, sob uma nova supervisão e um novo cooperante, o que tornou a experiência mais desafiante desde início, embora se tenha beneficiado de uma base sólida e de bons exemplos advindos da PES I. Desta vez, pude acompanhar e lecionar uma turma do 5º ano e outra do 6º ano. Deste modo, o planeamento das aulas ocupou uma posição central ao longo da prática pedagógica, refletindo-se em resultados significativamente positivos, sobretudo em função da colaboração, coesão e motivação demonstradas pelo grupo de estágio. As Unidades de Trabalho, estruturadas coletivamente, foram delineadas tendo em conta

a gestão e organização do espaço, a seleção dos materiais, os exemplos pedagógicos a serem apresentados nas aulas, assim como o planeamento de exposições no contexto escolar. Este processo colaborativo foi essencial para o sucesso e o impacto dessas Unidades de Trabalho, tanto junto dos alunos como no ambiente escolar, revelando a importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento das atividades.

Ainda tecendo esta valorização da colaboração entre grupo de estágios, com as atividades propostas e desenvolvidas ao longo deste período de estágio, fundamenta-se sob a perspectiva de Piaget, que sugere que a cooperação é o tipo de relação que representa o mais alto nível de socialização e que, conseqüentemente promove o desenvolvimento (Taille et. al., 1992). Desta forma, entende-se que este sentido de colaboração em grupo, mediante os pressupostos de Piaget (1979) e sob a lógica do comportamento humano, denomina o *grupo* como uma estrutura que se manifesta como um “sistema auto-regulador de transformações” (p.20).

Figura 4

Tipologia do espaço adaptada para uma aula



Uma das preocupações que se levantou no início do decorrer da PES II foi a planificação e preparação das aulas, com o propósito de cumprir, da melhor forma, os objetivos e critérios de aprendizagem estabelecidos. Desta forma, houve uma atenção especial à organização das aulas quanto aos materiais a serem utilizados, às aprendizagens

essenciais a serem criteriosamente selecionadas para cada aula, ao desempenho pedagógico-didático e aos *timings*. Não menos importante, salienta-se a abertura

Figura 5
Jogo de cartas



demonstrada pelo professor cooperante e pela professora supervisora para a experimentação de diferentes metodologias pedagógicas e para a reorganização do espaço da sala de aula. Consta-se deste processo as diferentes disposições da sala de aula e a introdução de novas dinâmicas na utilização de materiais e recursos didáticos, com destaque para a aplicação da ludificação e da gamificação como metodologias ativas. (Fig. 5 e Fig. 7), pinturas com diversos materiais e exposições de trabalhos realizados ao longo do período, dentro da sala de aula (Fig. 8).

Figura 6
Painel realizado pelos alunos do 5º ano



Ainda no que toca à ludificação e gamificação, ao focarmo-nos na área da Educação, estas estratégias passam por “fazer uso de elementos de jogo como a dinâmica, os elementos, os mecanismos em outros contextos, que não necessariamente o jogo em si, ou seja, na realidade do dia a dia” (Michels et. al, 2019, p.119) de forma a cativar e a motivar os alunos no processo de aprendizagem. A gamificação dá ênfase à motivação, ao *feedback*, ao progresso e à recompensa. Autores como Queirós (2019) afirmam que, em termos práticos, a gamificação pode ser explorada tanto em sala de aula como em ambientes virtuais de aprendizagem (MOOCS).

Figura 7
Magic Arts Game

MAGIC ARTS - JOGO

Equipas:	Turma	Magenta	Amarelo	Ciano	Preto	Branco	
NOMES	6ºD						
P A R A M E T R O S	Assiduidade	80	80	80	80	80	
	Atenção / Interesse	70	70	65	75	65	
	Cumprimento de regras	60	60	65	70	75	
	Organização dos Materiais Escolares	75	75	75	75	75	
	Participação	70	65	70	75	80	
	Autonomia	70	65	75	75	70	
	Método de Resolução de Problemas	70	70	70	70	70	
	Comportamento	55	55	50	60	60	
	Curiosidade	55	50	45	50	55	
	Criatividade	55	60	60	55	55	
	Trabalho Cooperativo	70	65	75	70	75	
	Oralidade	15	15	15	15	15	
	Feedback	45	45	45	55	50	
	NIVEIS	NIVEL 1 – 250 Pinceis	790	775	790	825	825
		NIVEL 2 – 600 Pinceis	540	525	540	575	575
		NIVEL – 1000 Pinceis	-60	-75	-60	-25	-25

Observações:

- Sempre que não se cumpre um parâmetro, retiram-se -5 pontos;
- Os bosses são os grupos na linha da frente;
- Quando atingem o primeiro nível, ganham imunidade ao quiz de feedback, ganhando 20 pontos, os restantes ganham 10 por cada resposta certa;
- Aos 250 pontos, o grupo ganha a opção de escolher os materiais a utilizar no decorrer da aula/atividade e pode eleger um porta-voz como representante do advogado palito (o Justiceiro);
- Aos 600 pontos, o aluno representante do grupo que ganhou, pode eleger um colega ou a si próprio como adjunto do professor, no decorrer da aula (o duende);
- O Duende de fogo representa o grupo que está mais desfavorável na turma;
- Aos 1000 pontos, como prémio final, todos os integrantes do grupo vencedor ganham um Porta-Chaves Personalizado, com material específico (plástico mágico).



Para tal, é importante que haja a criação de certas dinâmicas, como definir missões ou desafios, premiar resoluções rápidas ou bem estruturadas, entre outros.

Tudo isto irá promover o envolvimento dos alunos no processo, uma vez que recebem um *feedback* imediato, interagem com os colegas (em cooperação ou competição) e transmite-se uma sensação de progresso. Já Figueiredo et. al. (2021) reforçam que esta abertura a novas formas de ensinar e aprender é “necessária para a adoção (ou, pelo menos, para a experimentação, ainda que possa resultar no abandono da experiência) de qualquer nova estratégia de ensino/aprendizagem” (p. 74). Neste contexto, o "Magic Arts Game", reflete os princípios essenciais previstas no PASEO,

integrando competências como o Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, a Curiosidade, Reflexão e Inovação e o Pensamento Crítico e Pensamento Criativo. Neste caso, não se limitou apenas a influenciar o comportamento dos alunos, como também a promover a sua postura em sala de aula, envolvendo elementos como o saber ser e o saber estar.

Figura 8

Exposição dentro da sala de aula



2.3. Prática de Ensino Supervisionada III

A Prática de Ensino Supervisionada III marca o culminar do meu percurso de estágio, onde procurei continuar a integrar e a articular as competências desenvolvidas nas PES anteriores. Esta última fase decorreu na mesma escola e com as mesmas turmas, o que não só foi uma mais-valia, como também permitiu ser um momento de reflexão crítica sobre as aprendizagens adquiridas e postas em prática ao longo de todo o Mestrado, como a importância da preparação das aulas, a aplicação de metodologias ativas e a valorização da diversidade no processo de ensino-aprendizagem. Durante este espaço de tempo, também foi possível implementar o Projeto de Investigação.

Neste sentido, as propostas de Unidades de Trabalho exigiram um maior grau de ambição, que se refletiu na variedade de atividades concebidas, contidas em Unidades de Trabalho distintas. Salienta-se que tais Unidades foram planejadas sob a intenção de se concretizarem quer em Educação Visual e Educação Tecnológica, simultaneamente, não havendo distinção entre disciplinas.

Durante o último período de estágio, as atividades tiveram o foco no desenvolvimento da criatividade dos alunos, alinhando-se com a investigação, desenvolvida e escolhida pelo núcleo de estágio, sobre a importância da leitura e da expressão artística nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Para tal, salienta-se que em todas as atividades, os alunos trabalharam sempre em grupo. Assim, as Unidades de Trabalho para ambas as turmas incluíram atividades que destacaram a relevância da criatividade, com a introdução, construção e pintura de origamis.

Salienta-se que nesta atividade prática, os alunos puderam realizar pinturas a spray fora do espaço da sala de aula, estando o pátio da escola disponível para a execução das mesmas.

Figura 9

Diário Gráfico, 6º ano



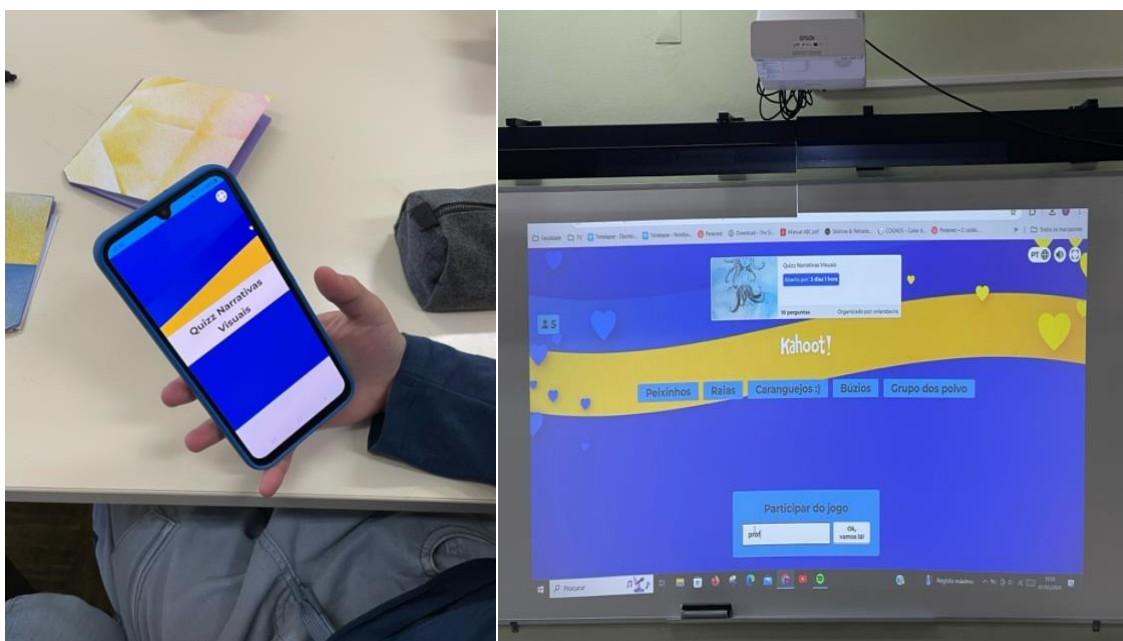
Figura 10

Diário Gráfico, 5º ano



Posteriormente, puderam criar um diário gráfico (Fig. 9) de forma a conter todas as aprendizagens da Unidade de Trabalho a seguir. Para além disso, foram realizados debates em grupo, ao longo de todo o período, de forma a proporcionar espaços de discussão e reflexão como forma de aprofundar as aprendizagens. Quanto aos recursos digitais, para além dos *PowerPoints* feitos pelas professoras estagiárias e os vídeos disponíveis na plataforma digital do professor da Escola Virtual, foi também utilizado o recurso digital Kahoot (Fig. 11), onde os alunos puderam fazer um Quizz sobre narrativas visuais (em estudo).

Figura 11
Recurso Digital Kahoot



Ainda nesta PES, os alunos investigaram e trabalharam temas como a comunicação visual e património cultural. No que consta dos projetos finais de ambas as turmas, o do 5º ano tratou-se de um Kamishibai (Fig. 12), onde os alunos puderam fazer a sua construção, bem como a criação dos cenários e das personagens. No final, puderam observar a sua representação (feita pelas professoras) de um excerto da história “Menina do Mar” num dos espaços transformados (mediante a implementação do projeto de investigação) para esse efeito, nomeadamente.

Figura 12
Kamishibai, 5º ano



Já para o 6º ano, foram construídas e criadas máscaras referentes às personagens do mesmo conto, uma vez que a Unidade foi implementada em ambos os anos/turmas, mas trabalhada de forma diferente. Neste sentido, o objetivo seria, também, modificar ou acrescentar algo ao conto em estudo “A Menina do Mar” e realizar um teatro que contou com a orientação de todo o núcleo de estágio.

Figura 13
Máscaras das personagens do conto "A Menina do Mar", feitas pelos alunos



Perante estes trabalhos desenvolvidos sob o critério de cooperação entre grupos, a disposição das salas de aula tiveram, impreterivelmente, de ser mudadas durante várias aulas, de forma a potenciar o trabalho de pesquisa e de grupo. Neste sentido, este foi também um processo que evidenciou a importância de desenvolver nos alunos uma abordagem crítica e colaborativa ao longo do seu processo de aprendizagem, bem como reforçar as competências que ultrapassam o domínio técnico e artístico, tal como a capacidade de refletir e intervir ativamente no espaço e no ambiente onde aprendem.

Figura 14

Teatro a partir da adaptação do conto "A Menina do Mar"



No que concerne ao projeto de investigação em causa, a transformação da sala de aula num atelier artístico concretizou-se sob experiências maioritariamente práticas e, essencialmente, significativas, onde os alunos fizeram ativamente parte do processo de transformação da sala. Assim, realizou-se um workshop de Ilustração, que contou com a presença e orientação da artista e professora Doutora Gabriela Sotto Mayor, da Escola Superior de Educação de Viseu. Este primeiro momento de implementação do projeto permitiu começar a investigação e análise da organização do espaço e dos materiais consoante a sua praticidade e funcionalidade. Posteriormente, foi essencial recolher a opinião dos alunos sobre a possível transformação do espaço da sala de aula. Através de representações visuais e discussões em grupo, os alunos tiveram a oportunidade de partilhar as suas ideias sobre de que forma este espaço poderia ser adaptado para

melhor atender às suas necessidades e ao processo de ensino-aprendizagem, propondo sugestões que tornassem o ambiente mais funcional e significativo. Posteriormente, criaram-se duas zonas de trabalho distintas, uma delas já referida, de acordo com os pressupostos teóricos investigados (organização espacial e materiais).

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

Integrar a teoria e a prática revelou-se ser essencial, não só no desenvolvimento de competências técnicas e pedagógicas, como também para fomentar uma atitude investigativa enquanto docente. Considera-se que a observação, reflexão e intervenção foram aspetos fundamentais para tornar possível a construção de uma prática pedagógica mais consciente e ajustada às necessidades dos alunos. Dias e Friedrich (2016) justificam que tal articulação, “ou seja, a realização da práxis” possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências, reforçando e incentivando a “uma atitude investigativa, de observação, reflexão e intervenção no cotidiano escolar, dos professores, dos alunos e da sociedade” (p. 85).

Ao longo das PES II e PES III procurei, primeiramente, garantir o domínio de saberes científicos previstos nos documentos orientadores de Educação Visual e Educação Tecnológica (Aprendizagens Essenciais, 2018) e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (2017), aplicando-os em Unidades de Trabalho dinâmicas, flexíveis e projetadas de modo a permitirem adaptações conforme qualquer situação imprevista que surgisse. Roldão (2017) justifica que o modo de aplicação de tais aprendizagens a estabelecer, deve ser “intelectualmente ativo, preciso, rigoroso e crítico, e não generalista, escolástico, impreciso ou repetitivo” (p. 199). Outro fator crucial para a preparação e planeamento das atividades desenvolvidas foram as reflexões e reuniões de reflexão, feitas e discutidas durante as PES. Desta forma, foram momentos que serviram para antecipar e refletir sobre a eficiência e exequibilidade das atividades planeadas, assim como identificar formas de superar possíveis dificuldades que pudessem surgir na sua implementação. Em conformidade, Sá-Chaves (2011) argumenta que para responder a estas necessidades, é indispensável um apoio que permita o progresso e o acesso “a um saber, a um saber fazer e a um saber ser” (p.75), indispensáveis para uma intervenção contextualizada. Isto só é possível através de um pensamento consciente, situado e partilhado.

A aplicação do Método de Resolução de Problemas em articulação com as metodologias ativas demonstrou-se crucial na promoção de uma aprendizagem mais significativa e autónoma. Esta abordagem permitiu desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, reforçando a sua autonomia e competência na resolução dos trabalhos, assim como uma melhoria dos resultados quer na criatividade e originalidade das suas soluções, como na clareza, coerência e expressão de ideias. Neste contexto, importa destacar o domínio cognitivo neste processo, que visa, sobretudo, dar respostas ao pensamento divergente e criativo.

Assim, Eisner (2008) argumenta que o sucesso na prática artística concretiza-se através do domínio cognitivo que a mesma exige. Acrescentando que este processo não se limita apenas à razão, dele “integram o sentimento e o pensamento de modo que os tornam inseparáveis” (p. 10). Ainda, reforça o sentido de atenção neste *modus operandi*, que é necessário dar a compreender aos alunos que não só é fundamental chegar ao produto final, como também questionar a forma de como o mesmo foi produzido, construído – “As actividades de currículo podem ser definidas para chamar a atenção de tais questões, actividades que refinam a percepção em cada um dos campos que ensinamos. Isto vai requerer mais actividades que abrandem a percepção do que a acelerem” (p. 10).

Em suma, tornou-se evidente que, de forma a reunir todas as aprendizagens e métodos que se têm vindo a investigar, a aplicar e a destacar, o papel do professor enquanto investigador, reflexivo e crítico são características predominantes numa abordagem mais consciente e rigorosa face às realidades educativas e ao processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, as relações que se estabelecem entre aluno-professor são de igual forma essenciais, que acabam por criar e definir a imagem de nós, professores, nos alunos. O conjunto de valores e de ações que se dão pela convivência, pelo contágio emocional, carregam em si uma grande importância na construção coletiva da matriz axiológica para a (re)configuração da escola (Pacheco, 2012).

Assim, é imperativo que enquanto professora, continue a refletir sobre a minha prática docente e a investir no meu desenvolvimento pessoal e profissional, reconhecendo que a educação é um processo dinâmico e em constante evolução. Só desta forma será possível continuar a responder de forma eficaz às necessidades dos alunos, mas também da comunidade escolar e do seu meso-contexto, que também é tão importante e “cuja envolvente física, social e cultural se encontram em constante desenvolvimento e em interação permanente” (Lacerda, 2022, p.95). Assim, não só se

construiu e desenvolveu um conhecimento mais aprofundado sobre conhecimento escolar e não escolar, sobre o conhecimento poderoso (Young, 2007) e da importância do currículo como elemento que promove o desenvolvimento intelectual dos alunos, como também se construíram ferramentas a nível prático-pedagógico para aplicar nas futuras aulas de Educação Visual e Educação Tecnológica, que de tanto carecem da criatividade, da experimentação e a sua articulação com os sentidos de cada criança.

Alicerçada no conceito de conhecimento poderoso, como proposto por Young, a prática pedagógica em Educação Visual e Educação Tecnológica transcende o saber técnico e funcional, pelo que se manifesta, sobretudo, na capacidade de integrar nos alunos o pensamento crítico, a criatividade e a inovação em projetos que correspondam a desafios da vida real. Concluimos então que:

A educação integral para todos, uma das razões de ser da escola pública, exige o desenvolvimento de uma literacia artística e literacia tecnológica capaz de promover o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser que habita a criança, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento das competências necessárias para uma cidadania ativa e empenhada, desenvolvidas desde sempre nesta articulação de saberes corporizada da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (APEVT, 2016, p. 16)

Parte II– Trabalho de Investigação

1. Introdução

A temática central deste estudo, tem como objetivo pensar o espaço de sala de aula como um atelier artístico. Neste sentido, pretendemos que este Projeto de Investigação faça uma abordagem às clássicas tipologias de sala de aula de artes nas escolas públicas em Portugal, ao significado que até ao momento lhes têm atribuído, bem como outros sentidos e formas que lhes podemos tomar.

Assim, procuramos convocar uma nova perspetiva quanto aos espaços educativos específicos das artes, nomeadamente nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Neste sentido, ver a sala de aula como um atelier artístico significa desmontar preconceitos e limitações, considerar a liberdade como elemento-chave na formação estética e artística dos alunos. Por conseguinte, pretende-se compreender estes espaços como verdadeiros ambientes de expressão plástica, que educam para os sentidos, para a expressão criativa e para o desenvolvimento humano de cada cidadão, nomeadamente alunos e professores, envolvendo-os numa nova organização que proporcione novas experiências neste domínio da Educação Visual e Educação Tecnológica.

Esta investigação ambiciona pensar o espaço como potenciador de múltiplos ambientes propícios para uma efetiva educação artística nas escolas do 2º Ciclo. Deste modo, através da implementação de novas disposições da sala de aula, definição de espaços de trabalho e de organização para materiais e ferramentas de criação, bem como a dinamização de exposições dentro da sala de aula, pretende-se reafirmar o papel da “utopia” como um poderoso impulsionador para transformar esta ideia em realidade.

Reconhecendo a necessidade destes espaços educativos, bem como a sua mediação no processo de ensino/aprendizagem, surge a seguinte questão para o presente tema da investigação: *De que forma a transformação das salas de aula de Educação Visual e Educação Tecnológica, enquanto atelier artístico, pode influenciar o envolvimento dos alunos na aprendizagem?*

Partindo desta questão, pretendemos fazer uma investigação que possa responder aos seguintes objetivos:

- 1) Compreender a disposição “geral” de uma sala de Educação Visual e Educação Tecnológica, de forma a identificar a possibilidade de transformação em atelier artístico;

2) Perceber de que forma os alunos habitam e interagem com o espaço nas dinâmicas de Educação Visual e Educação Tecnológica;

3) Identificar as necessidades e as potencialidades de uma sala de Educação Visual e Educação Tecnológica enquanto atelier artístico;

4) Entender se na perspetiva dos alunos, a sala de aula preparada como atelier artístico promove mais envolvimento nas aprendizagens, enquanto ferramenta pedagógica;

5) Identificar, na perspetiva de um docente, as diferentes construções da identidade da sala de aula ao longo dos tempos.

Procuramos, desta forma, sustentar esta investigação através de vários autores que exploram o conceito de espaço, de atelier artístico e que, simultaneamente, conciliam as artes na educação. Deste modo, pretendemos, ainda, refletir sobre a forma como poderemos usar o/s espaço/s como ferramenta pedagógica, de forma criativa, assim como o impacto que pode ter nos alunos no ensino-aprendizagem em Educação Visual e Educação Tecnológica.

1.1. O ponto de partida e a motivação para esta investigação

A ideia de desenvolver este projeto de investigação "O espaço sala de aula de Educação Visual e de Educação Tecnológica como atelier artístico" surge da experiência durante o estágio de observação na Prática de Ensino Supervisionada I. Durante este período, tivemos a oportunidade de vivenciar um ambiente educativo que se destacava pelo seu dinamismo e pela forma de como a sala de aula era concebida e utilizada. Nesta escola, a sala de Educação Visual e de Educação Tecnológica caracterizava-se por um espaço onde os alunos não só aprendiam, como também exploravam, criavam e interagiam de forma mais livre e produtiva. Não obstante, permitia uma adaptação constante às necessidades das atividades desenvolvidas, promovendo um maior envolvimento dos alunos. Nestas circunstâncias, foi a partir desta experiência que se começaram a levantar questões sobre a possibilidade de transformar as salas de aula tradicionais em espaços mais dinâmicos, mais criativos. Questionava, de igual forma, por que razão esta abordagem não era mais comum noutras escolas. A constatação de que um ambiente mais adaptado e flexível às necessidades e aprendizagens dos alunos perante as disciplinas de Educação visual e Educação Tecnológica, poderia ter o potencial de enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos, motivou-me a investigar mais a fundo esta hipótese.

Assim, este trabalho organiza-se, primeiramente, em torno de uma investigação teórica que aborda a revisão da literatura que fundamenta o estudo, analisando “A Importância do Espaço na Educação Artística”; as metodologias ativas, com enfoque no na metodologia projetual, autonomia e pensamento crítico. Segue-se uma análise sobre as pedagogias de Reggio Emília e Maria Montessori e os princípios que orientam estas abordagens, como o papel central da criança, o papel do espaço como terceiro educador e a importância da experimentação e dos materiais no processo de aprendizagem. Posteriormente, investigamos a forma de como o exterior como sala de aula pode enriquecer o ensino-aprendizagem, refletindo sobre os benefícios de integrar aulas ao ar livre com vista a complementar as atividades realizadas no interior. A seguir, analisamos a sala de aula enquanto atelier artístico, onde se aprofunda uma análise sobre o conceito de atelier, as suas potencialidades e desafios associados à sua implementação no contexto de Educação Visual e Educação Tecnológica. Ainda, é analisado o papel do professor enquanto mediador e transformador do espaço. Por fim, apresentam-se várias características “ideais” para um atelier artístico, com base nas investigações feitas anteriormente. Neste sentido, abre-se um espaço de discussão para possíveis formas de adaptar a flexibilidade do espaço, a organização estética e funcional e a criação de um ambiente que fomente a criatividade, ao contexto de Educação Visual e Educação Tecnológica, destacando o atelier artístico enquanto tema central para uma aprendizagem significativa.

2. Enquadramento Teórico

2.1. A importância do espaço na Educação Artística

Ao pensarmos no espaço escolar, reconhecemos que este é mais do que um lugar físico, sendo também um espaço onde se promove o desenvolvimento humano através dos sentidos e das experiências que nele ocorrem. Neste sentido, Charréu (2009) destaca que "como o contexto da arte muda, no fundo, também é a cultura que muda", sugerindo que a escola deve ser sensível e acompanhar as mudanças culturais e artísticas que ocorrem no exterior. Ainda, o autor defende que uma "escola sensível" deve incorporar no currículo o que acontece "lá fora" e "agora", sublinhando a importância de um espaço educativo que promova a interação com a realidade exterior e a integração de novas formas de apreciação estética.

Read (1959, cit. por Malpique, 1083) reforça esta ideia de educação estética como conceito que abarca todos os modos de expressão individual, considerando este conceito como aquele que visa uma leitura integral da realidade. Assim, o espaço escolar e subsequentemente, a sala de aula, ao serem pensados como um lugar de sentidos, devem também ser abertos e permeáveis às influências culturais e artísticas do mundo, promovendo uma aprendizagem mais integrada e contextualizada (Charréu, 2009a, p.31). Neste sentido, consideramos que o conceito de espaço se enquadra nos objetivos deste projeto, uma vez que existe um foco redobrado na comunicação das propostas pedagógicas através da organização dos objetos, do mobiliário e dos materiais didáticos.

Ainda assim, importa primeiramente reforçar a ideia de lugar, de espaço e de ambiente. Autores como Carvalho et. al. (2014) justificam que pensar a escola como um lugar, é também uma forma de celebrar os sentidos, "como um espaço formal de desenvolvimento humano e cidadão" (p.69). Já refletindo sobre o conceito de espaço, é pensar não só sobre o seu aspeto físico, como também o contexto social que lhe é inerente e as atividades que os atores nele desenvolvem (Alves, 2011). É também pensar sobre a sua importância para a formação estética e artística dos alunos e da comunidade escolar (Carvalho et. al., 2014a). Por último, no que concerne ao ambiente, Duarte Jr. (2000) evoca a frase de M. McLuhan "o meio é a mensagem", refletindo ainda que "a mensagem que nossos educandos estão diariamente recebendo em seu ambiente escolar é a de exaltação ao lixo e à fealdade, à insensibilidade e ao entorpecimento dos sentidos" (p. 193).

Neste sentido, perante a necessidade de compreender estes conceitos, conseguimos perceber através dos autores, que o espaço (sala de aula) desempenha

um papel simbólico e crucial no desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos e enquanto alunos de arte, pela sua inferência na formação estética e sensível. Assim, na educação artística, pressupõe-se não só que o aluno responda às novas necessidades educativas, dando abertura para que cada um se possa desenvolver (Bernardo, 2018), como também estimule a criatividade, a exploração e a criação, ao envolvimento e participação dos alunos e a toda uma educação que estimule para os sentidos. Assim, é de igual forma importante perceber o ambiente, que se constitui deste espaço, ou seja, as relações que nele se estabelecem, as emoções e sensações (Forneiro, 1998, cit. por Durlí & Brasil, 2012). Em concordância, Carvalho et. al. (2014b) refere a necessidade de tornar este espaço num lugar dinâmico e não estático, que possibilite interações constantes entre os alunos através de objetos e materiais diversificados.

Na mesma linha de pensamento e segundo o documento *Diretrizes Inovadoras para o espaço de aprendizagem* (Ayda, 2021), observamos que se destacam três palavras que definem um espaço de aprendizagem inovador: aprendizagens ativas, inovação e próxima geração. Mediante estes três conceitos, o espaço sala de aula manifesta-se ainda com o pressuposto de uma relação dinâmica entre a configuração do espaço e a pedagogia, envolvendo uma aprendizagem com foco no método de resolução de problemas, do *feedback* e de competências de pensamento. Osborne (2016) conclui ainda que a pedagogia deve estar alinhada com o ambiente físico onde a aprendizagem ocorre (p.6). Deste modo, importa compreender de que forma as metodologias ativas se interligam com o espaço sala de aula, possibilitando-o funcionar como um atelier artístico, onde a interação entre o espaço, os materiais e as práticas pedagógicas contribui para uma aprendizagem mais significativa, permitindo, nesta relação e interação a construção de ambientes mais motivadores para a aprendizagem

2.2. Metodologias Ativas para a transformação do espaço enquanto ferramenta pedagógica

As metodologias ativas em Educação Visual e Educação Tecnológica distinguem-se por um conjunto de estratégias pedagógicas que implicam ação e que impulsionam o pensamento divergente. Desta forma, dá-se aos alunos a possibilidade de explorar soluções que transcendam os limites convencionais e controlados. Ao dar enfoque ao pensamento divergente, favorece-se a aprendizagem por descoberta, em que o aluno, ao participar ativamente no processo, adquire conhecimento de forma mais natural. Autores como Machado et. al. (2023) referem que a aplicação de metodologias ativas envolvem diretamente os alunos no processo de aprendizagem, tornando-os

protagonistas do seu próprio percurso educativo. Já Valente et. al. (2017) destacam o contraste da implementação de tais práticas com a “abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos” (p. 463).

No âmbito da transformação da sala de aula de Educação Visual e Educação Tecnológica como um atelier artístico, as metodologias ativas ganham especial relevância. Estas metodologias não só reposicionam o aluno no centro do processo de aprendizagem, como também promovem um ambiente propício à exploração criativa e à experimentação, características fundamentais para que a sala de aula funcione como um verdadeiro atelier. Entre as estratégias pedagógicas mais utilizadas, autoras como Souza e Gomes (2022) destacam algumas das metodologias ativas mais pertinentes para a problemática em questão, tais como:

- Flipped Classroom (Sala de Aula Invertida), em que a sala de aula está centrada no aluno, estimulando a sua autonomia e o seu desenvolvimento na aprendizagem (p.18). Esta dinâmica transforma a sala num espaço de aplicação prática e discussão criativa, alinhando-se com a ideia de atelier como lugar de troca e experimentação;

- Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem Baseada em Projetos. Ambos os métodos focam-se na resolução de problemas e na realização de projetos práticos, dando oportunidade aos alunos de aplicarem os seus conhecimentos em situações concretas (p.19). Assim, num espaço configurado como atelier artístico, estes métodos servem como estímulo para a criatividade e a experimentação através de desafios concretos, reais, promovendo então uma aprendizagem mais significativa.

Para que tais pressupostos se possam pôr em prática, é fundamental considerar as conceções de espaço que se tendem a refletir, predominantemente das constantes evoluções culturais e sociais. Não obstante, sente-se a urgência de compreender estas transformações e de que forma poderemos gerir, de forma eficaz, a organização do espaço e dos materiais nas salas de aula de Educação Visual e Educação Tecnológica.

2.3. Organização e flexibilidade do espaço na sala de aula

Num primeiro olhar para o passado, podemos observar que a conceção do espaço sala de aula restringia-se a um olhar centrado no professor, o que podemos constatar que este facto era bastante influenciador da forma como se organizava o espaço da sala. A escola enquanto instituição que é, planeada para “manter a disciplina” e “garantir a ordem”, são ideias apresentadas por Foucault (1997, citado por Caciono & Silva, 2012, p.101), a partir dos fundamentos do princípio da Modernidade e dos

mecanismos disciplinares, que, a partir do século XVIII, aperfeiçoou o poder disciplinar (Foucault, 1984). A partir destas considerações, Foucault (1984a) observa que

Nas escolas do século XVII, os alunos também estavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos, ensinava-lhe algo, mandava-o de volta, chamava outro, etc. Um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. E a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. (p.58)

Já Mognol (2005), contrapõem que, “como consequência dessa lógica, os corpos não podem estar dispersos, mas submetidos a uma espécie de confinamento que torne possível as ações do poder” (p.219). A clausura é exemplo desse confinamento, em muitos aspetos copiado pela escola (p.221). Para além desta ideia de espaço, de poder e disciplina demarcada por Foucault, também Santos (2018) sumariza que “a dimensão espacial, a montante e a jusante da instituição escolar, condiciona-a enquanto instituição de reprodução – secundarizá-la não a esvaziará de sentido, mas torná-la-á provavelmente mais rígida [...] mais unilateral e arbitrária” (p.30). Reforçando a lógica dos autores e situando-nos no contexto da educação artística, o método expositivo encontra-se alicerçado na pedagogia tradicional adotada nas escolas desta época. Desta forma, o método resultava principalmente da transmissão unidirecional do conhecimento, limitando o uso dos equipamentos e recursos disponíveis, que por sua vez, não eram os mais adequados ou, então, não poderiam ser utilizados.

Apesar do evidente processo evolutivo da educação e consequente tentativa de novas concepções pedagógicas, de novas formas de ver o espaço e de novos recursos educativos, até à atualidade, impulsionados pelas reflexões e aprendizagens obtidas por meio da formação nas escolas, Charréu e Ghira (2022) argumentam que ainda existe um longo caminho a percorrer:

Avanços e recuos têm aparecido, assim, ao sabor de políticas públicas, mais ou menos cíclicas, que tendem a reforçar as hierarquias disciplinares de fundamentação cognitivista, remetendo as disciplinas conectadas com o corpo, o autoconhecimento e a expressão para os subúrbios curriculares, reduzidas nas

horas e, frequentes vezes, confinadas fora dos seus espaços físicos específicos. Sim, as recentes obras de renovação das escolas portuguesas continuaram a esquecer os espaços-atelier (oficina) numa boa parte das (caras) intervenções, tendo privilegiado, na maioria das vezes, uma espécie de arquitetura e design “de autor” em vez de uma maior adequabilidade a uma maior eficiência aos atos educativos neles praticados. (p.240)

Nesta lógica, apesar das tentativas de modernização do espaço escolar, em grande parte, não tem favorecido a expressão criativa e o autoconhecimento, desconsiderando as disciplinas artísticas. Como consequência, Cosme et. al. (2021, citado por Charréu e Ghira, 2022a, p.240) corroboram que a sala de aula pouco ou nada se tem vindo a alterar. Propondo uma mudança, Macedo (2002) sugere que “dar ao cotidiano na sala de aula o mesmo tratamento disciplinar que temos dado ou devemos dar ao ensino e à aprendizagem de línguas, matemática, ciências e artes pode ser um caminho para a boa realização da escola para todos” (p. 11).

Autores como Otrowska et. al. (2021) defendem que, no entanto, não se pode negar que muitas escolas têm feito inúmeros esforços numa tentativa de contornar os tradicionais espaços de sala de aula e das suas práticas pedagógicas e que, ainda assim, a “inovação não depende apenas das mudanças arquitetónicas e dos investimentos em equipamentos”, que cabe também aos professores uma “mudança de mentalidade” e, conseqüentemente, “num comportamento dos alunos” (p. 47). Também Freinet (1964) propõe o funcionamento das aulas com utensílios e técnicas novas, fomentando nos alunos a consciência da necessidade de uma modernização e da sua cultura - Arranjar espaço “consegue-se sempre [...] nada de excessivos desperdícios” (p.129). Acrescenta ainda que o senão, acaba por ser a falta de preparação dos próprios alunos para a utilização destes utensílios. Neste sentido, o autor considera que a revolução do mobiliário da sala de aula é o primeiro ponto de partida para o arranjo do espaço da sala de aula, e uma necessária justificação dessa revolução perante os docentes e os alunos.

Ainda marcando a perspectiva de Otrowska et. al. (2021a), propõe-se que para a organização da sala de aula, o mobiliário seja flexível, evitando que a sala de aula se torne estática: “Quando nos referimos ao espaço físico da escola, compreendemos que a sala de aula nunca é um espaço estático, indiferente ao/à aluno/a e ao conteúdo vivenciado nesse espaço. Ele é um dos contextos que pode possibilitar a formação

estética” (Carvalho et. al., 2014c, p.69). Assim, importa que exista uma libertação do espaço, pela escolha de mobiliário de fácil deslocação, como primeiro passo para a mudança. Formatos dinâmicos (Ver Anexo C) da sala de aula é outro fator relevante, tais como: Aquário, Troca de Ideias em Carrossel (Circular, Falar), Aula em Movimento, Postos e Café do Mundo, são exemplos que promovem essa flexibilidade. Além disso, uma abordagem mais eficaz sugere a criação de diferentes tipos de instalações, em vez do espaço tradicional uniforme, permitindo configurar o ambiente em várias zonas de aprendizagem e que, não obstante, “devem ser intencionalmente pensados para que tenham uma clara funcionalidade e uma relação com os verbos pedagógicos que se pretendem promover” (p.60).

2.4. A Pedagogia de Reggio Emilia, Maria Montessori e a configuração do espaço enquanto atelier

Desde a década de 1990, as práticas pedagógicas desenvolvidas por parte das escolas de Reggio Emilia, uma cidade situada no norte de Itália, têm vindo a destacar-se no que concerne às abordagens interdisciplinares, que se orientam “pelo propósito de estabelecer espaços onde se abram possibilidades para o desenvolvimento integral – intelectual, estético, ético, emocional e social” (Lachini & Rios, 2021, p.3) das crianças e jovens. Segundo a instituição *Reggio Emilia Approach* (s.d.), destaca-se o cronograma da experiência educacional, onde se constam os principais marcos desta pedagogia desenvolvida após a Segunda Guerra Mundial, em 1945. A comunidade local, na época, liderada por Loris Malaguzzi (1920-1994) - pedagogo e criador da pedagogia de Reggio Emilia - começou a construir escolas inspiradas na crença de que a educação poderia ser a verdadeira força transformadora. Desde os anos 60 e 70, até à atualidade, este movimento expandiu-se com a criação de mais escolas e o desenvolvimento da filosofia educacional, centrada na criança como protagonista ativa do seu próprio processo de aprendizagem.

Ao longo dos últimos 50 anos, esse sistema desenvolveu, de maneira distinta e inovadora, o seu próprio conjunto de pressupostos filosóficos e pedagógicos, os métodos de organização e os princípios de organização ambiental encarados como um todo unificado, que hoje chamamos de “Experiência de Reggio Emilia”. A experiência de Reggio Emilia estimula o desenvolvimento intelectual infantil

por meio do foco sistemático na representação simbólica. (Edwards et. al, 2015, p.24)

Quanto ao trabalho pedagógico, este é centrado em projetos, sendo que os alunos são tidos como os principais protagonistas, e o professor um mediador do processo. No que concerne ao desenvolvimento dos projetos, as crianças participam ativamente na concepção dos mesmos, desde a escolha do tema até à pesquisa sobre as aprendizagens a trabalhar, e que servirão de base para outros projetos (Araújo et. al, 2023).

Tendo em conta a filosofia e pedagogia das escolas de Reggio Emilia, o conceito atelier artístico surge como um eixo às transformações das salas de aula como ferramenta pedagógica, sendo que Malaguzzi, ao longo do desenvolvimento das práticas pedagógicas de Reggio

concebeu a ideia do ateliê com a intenção de gerar uma revolução no ensino e na aprendizagem em escolas [...] o papel do ateliê e do atelierista, dentro e além da escola, continua a evoluir por meio das pesquisas e do pensamento estratégico dos educadores de Reggio Emilia (Gandini, 2012a, p.21)

Neste sentido, os ateliers funcionam como espaços dinâmicos onde é possível integrar os interesses das crianças, do professor e do contexto educativo, possibilitando e apoiando uma aprendizagem formal a partir da exploração lúdica e criativa (Schneiders & Rodrigues, 2022). Os autores acrescentam que, perante esta abordagem, as crianças têm a oportunidade de participar ativamente no seu processo de aprendizagem, enquanto que os professores desempenham um papel de orientação, de observação e sobretudo, de alguém que guia o processo de aprendizagem. Assim, tais modelos de ateliers enquanto espaços educativos

também representam 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 Ateliês 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. (p.688)

Ainda sob a voz de Gandini (idem, ibidem), evoca-se o atelier (nos seus primórdios) como algo que era considerado um instrumento para a recuperação da imagem da criança. Atualmente, essa mesma imagem é entendida como sendo mais rica em recursos e interesses, “uma criança agora compreendida como interacionista e construtivista” (p.22). De alguns princípios fundamentais que pretendem definir esta pedagogia de atelier Reggio Emiliano, que a autora convoca, é que o mesmo se tem vindo a reinventar por vastas influências culturais e teóricas; demarcando que tem que emergir como sujeito e intermediário de uma prática multifacetada, num espaço onde se transfere o novo conhecimento adquirido sobre a forma e conteúdo da experiência educacional quotidiana; um lugar de descoberta e de exploração de vários instrumentos, técnicas e materiais usados para trabalhar. Um lugar que possa favorecer o percurso lógico e criativo de cada criança, para que as mesmas também se possam familiarizar “com semelhanças e diferenças entre as linguagens verbais e não-verbais” (p.22). Em síntese, a autora ressalta a necessidade de que “a escola precisa constantemente de mais ferramentas, arquiteturas adequadas, e espaços mais amplos; ela não pode correr o risco de ficar para trás” (p.24).

Em consonância, numa entrevista com M.Davoli (comunicação pessoal, janeiro, 1997), uma importante atelierista que trabalhou dentro das escolas municipais de Reggio Emilia e com Malaguzzi, revela que um dos primeiros constrangimentos que encontraram foi colocar a cultura pedagógica e a artística em diálogo, acrescentando ainda que, no início da experiência de Reggio Emilia, surgiram vários problemas económicos, sociais e políticos. Ainda assim, a evolução do atelier e do papel dos professores atelieristas demonstrou-se bastante significativa:

Cada um de nós assumira a responsabilidade de experimentar coisas sozinhos, de correr riscos [...] Quando comecei, o ateliê já fazia parte da escola, e era o único local onde as crianças experimentavam certas linguagens – por exemplo, argila, tinta e outros materiais de arte formal. As salas de aula tinham apenas materiais de desenho (p. 25).

Segundo Rinaldi (2006), as salas Reggio Emilianas pretendem criar uma simbiose entre a arquitetura, a pedagogia e as outras disciplinas para encontrar espaços melhores, mais apropriados. Assim, não se pretende um espaço ideal, mas sim um espaço seja capaz de gerar a sua própria mudança, criando a sua própria identidade.

Quanto à organização destes espaços, primeiramente enquanto estrutura do projeto educativo, começaram por trabalhar por propostas baseadas em projetos (Método de Resolução de Problemas), como “pequenos projetos, projetos curtos, projetos longos, projetos que eram definidos de maneira diferente de como pensamos sobre eles agora” (p. 25), que se faziam através da construção de ideias com diferentes grupos organizados em cada sala de aula. Para além desta “base de projetos para o ano” (p.26) e da disposição da sala de aula como atelier, existe ainda um acrescento que emerge sob o propósito de *miniateliê*. *Este miniateliê*, proposto mais tarde por Malaguzzi, consiste na organização de “grupos de trabalho com uma série de tópicos e questões para discutir e analisar. Um grupo de atelieristas, por exemplo, discutiriam técnicas e materiais, e outro refletiria sobre o ambiente” (p.26).

Também G. Piazza (comunicação pessoal, maio, 1997) descreve a forma de trabalhar em contexto de atelier sob a abordagem de Reggio Emilia, enfatizando a importância dos materiais e linguagens enquanto ferramentas fundamentais não só de expressão e experimentação, como também de autoconhecimento por parte das crianças enquanto indivíduos:

Um primeiro encontro das crianças com materiais, para explorar e agir sobre eles, é um passo necessário no processo de conhecer as crianças. Nesses encontros e explorações, as crianças constroem uma percepção do que pode acontecer com os materiais, e os adultos constroem a capacidade de observar e apoiar a significância de cada experiência (p. 28)

Em consonância, Hertzog (2001) reflete estes espaços como uma estética cuidada e intencional, destacando que, na cultura escolar inspirada na abordagem de Reggio Emilia "*being artistic and creative is highly valued in this school culture*" (p.5). Neste sentido, em cada sala de aula, unida a um *miniateliê*, observa-se que os materiais artísticos são cuidadosamente pensados, escolhidos e são abundantes e acessíveis às crianças. A autora, para além de referir que estes espaços devem ter em conta um sentido e uma estética agradável, descreve os ateliers como espaços coloridos e repletos de materiais recicláveis, como peças de cerâmica, tubos, contas de vidro e elementos naturais como pedras, sementes, flores secas, entre outros.

Todos os materiais são organizados em prateleiras abertas e recipientes transparentes, com a intenção de criar uma paleta de cores vibrantes e de fácil acesso. Já Minhas et. al. (2023) afirma que a cor influencia as interações das crianças com o

ambiente, afetando o seu sentido de equilíbrio e de estabilidade – “*Balancing stimulation is crucial for learning environments*” (p.33). Neste sentido, as cores brilhantes e quentes podem estimular a criatividade, no entanto, o excesso de estímulos pode resultar em reações fisiológicas e psicológicas contrárias aquilo que se pretende.

Assim, a autora reflete sobre as salas de Reggio Emilia:

The children's work in progress is left out, reflecting active and ongoing engagement. Teachers carefully lay out materials for the next day's choices of activities. Materials are chosen thoughtfully [...] Graphic languages, the atelierista, and the atelier are all critical to the goals of the philosophy and belief systems in Reggio Emilia. Art is the medium by which the educators in Reggio Emilia are encouraging the children to communicate. It is the medium by which their teachers "listen" to the children. (p.5)

Através das propostas de educação da filosofia educacional que as escolas de Reggio Emilia contemplam neste capítulo, surgem também os princípios de Maria Montessori, que acabam por se assemelhar no que concerne aos materiais, relações e linguagens.

Maria Montessori, sendo também uma figura proeminente do movimento da nova educação, em resposta às limitações do ensino tradicional, a sua pedagogia integrou os conhecimentos de neuropatologia com a compreensão dos fatores comportamentais das crianças e jovens numa abordagem pedagógica inovadora. Acrescenta-se que a implementação de uma educação muito focada para os sentidos e para a parte motora, surgem as Casa dei Bambini. Nestes espaços, Montessori implementou aquilo a que chamou “ambiente preparado”, com materiais educativos específicos, com o objetivo de promover a autonomia, o desenvolvimento sensorial, uma aprendizagem por descoberta e liberdade de escolha, “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).

Para Montessori, a diversidade e a complexidade dos métodos de aprendizagem surgem da necessidade de corresponder a um princípio pedagógico fundamental: o movimento livre ser considerado essencial para o desenvolvimento mental dos alunos e para a assimilação e consciência das suas capacidades (Abreu, 2021). Acrescenta-se, ainda, que é essencial que esteja presente uma autonomia e curiosidade de forma natural. Montessori (1949) questiona a origem da “finalidade desta sempre crescente

conquista da independência” (p.106), respondendo que a sua origem vem do “trabalho que a própria criança faz e que quer aprender sozinha, quer ter experiência do mundo e compreendê-lo através do esforço pessoal. Devemos entender, com clareza, que 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).

Regendo-se pela natureza e os seus princípios, os espaços da sala de aula que adotam esta pedagogia são considerados ambientes preparados para estimular e desenvolver a aprendizagem através do movimento e, sobretudo, dos sentidos. “Trata-se, portanto, de um ciclo, isto porque a psique e o movimento pertencem à mesma unidade” (p. 161).

Pensando o espaço neste sentido, sugere um ambiente preparado para a criança no qual deve haver elementos proporcionados a 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. (Montessori, 1980, cit. por Gonzaga, 2020, p. 24)

Já Röhrs (2010) acrescenta que o material didático de Montessori, funcionava como forma de ajudar a criança a “crescer na paz” (p. 21) de modo a que adquirisse um sentido de responsabilidade. Paralelamente, o material era meticulosamente concebido e padronizado, para que a criança, ao ocupar-se livremente de um dos objetos disponíveis, ficaria numa situação previamente determinada e, sem o perceber, “fosse conduzida [...] a encarar o seu desígnio intelectual” (p. 21).

Em ambas as propostas das presentes pedagogias, compreendemos que o espaço e os materiais funcionam como ferramentas pedagógicas de linguagem, de expressão e, por conseguinte, na formação integral de cada aluno/criança através desse contacto. Assim, é de igual forma importante resgatar a conceção de Malaguzzi sobre o espaço como um terceiro educador, definindo-o como um ambiente que ajuda a moldar a identidade das crianças através do trabalho, da manipulação de objetos e da criação artística. Um espaço que pretende refletir os valores que nós, professores, queremos

comunicar (Biermeier, 2015) – “is a flexible environment, responsive to the need for teachers and children to create learning together” (p.72).

Da mesma forma que a sala de aula se transforma num espaço pedagógico rico e dinâmico, o exterior surge como uma extensão natural dessa abordagem, propondo novas possibilidades e contributos de aprendizagem em contacto direto com o mundo que nos rodeia.

2.4.1. Levantamento sobre as Pedagogias de Reggio Emilia, Maria Montessori e a configuração dos espaços

Figura 15

Exemplo de Atelier numa escola Reggio Emiliana (fonte <https://www.newtownschool.org/virtual-tour>)



Figura 16

Exemplo sala de aula Reggio Emilia (fonte <https://www.structural-learning.com/post/reggio-emilia>)



Figura 17

Disposição dos materiais Montessori (fonte <https://montessoriacademy.com.au/montessori-education/montessori-learning-materials/>)



Figura 18

Disposição dos Materiais Montessori (fonte <https://bfarm.org/montessori-work-shelf/>)



2.5. O exterior como espaço sala de aula

Tal como se pensa cuidadosamente o espaço de sala de aula para potencializar as aprendizagens, também o espaço exterior acrescenta uma nova dimensão à aprendizagem e ao domínio cognitivo, através da interação direta com o meio ambiente, potenciando, a construção de habilidades cognitivas. Entende-se aqui como habilidades cognitivas a atenção, a percepção, a assimilação, o raciocínio, a criatividade, a imaginação, a resolução de problemas, a representação, a memória e a consciência crítica, nomeadamente (Bigler & Junior, 2018).

A imaginação plástica, por exemplo, uma das formas de imaginação propostas por Vygotsky (1930), é particularmente relevante neste contexto da aprendizagem em espaços exteriores, pois “utiliza preferencialmente dados fornecidos pelas impressões exteriores, construindo a partir do uso de elementos emprestados a partir do exterior” (p. 64).

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 oxigênio, o alimento, as nuvens e o clima. (Cadwell et. al., 2012b, p. 169)

Tal analogia pode ser associada à importância do espaço exterior no desenvolvimento cognitivo e sensorial, sugerindo que os ambientes naturais, com a sua constante fluidez e diversidade, estimulam o pensamento criativo e alimentam o processo contínuo de aprendizagem. Simultaneamente, Maravilha (2020) reforça a valorização da relação entre a escola e os espaços exteriores, sejam estes o recreio, a natureza, uma floresta, um museu, um espaço social, cultural, entre outros contextos sociais e culturais “que contribuam para a emancipação da criança na sua infância” (p.107). Desta forma, o conceito de *exterior* não só se limita à representação comum (toda a envolvente fora das salas de aula ainda que dentro da escola) como também se expande aos espaços comunitários e sociais.

Hoje, impõe-se uma abertura do professor para o exterior, uma concepção da escola como um espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas. O “novo” espaço público da educação chama os professores a uma

intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais. (Nóvoa, 2004, p.3)

Este princípio de levar o ensino-aprendizagem para o exterior da sala de aula, integrando-o na comunidade local e, de igual forma, incentivar os alunos a participarem em atividades organizadas pelo corpo social, alinha-se com o documento Participação Educativa da Comunidade: Formação em Comunidades de Aprendizagem da Direção-Geral da Educação (2020), que sustenta que “a aprendizagem depende de todas as interações que se estabeleçam, tanto na aula, como no exterior” (p. 5).

Da mesma forma que o espaço exterior expande as possibilidades de aprendizagem, também o atelier artístico, enquanto ambiente pedagógico, se afirma como um novo espaço dinâmico que convida à criação e à experimentação, promovendo uma expressão individual e coletiva.

2.6. A Sala de aula como atelier

2.6.1. Atelier artístico - conceito

Segundo Sainani (2021), ao olharmos para exemplos históricos e contemporâneos, percebemos que o conceito de atelier é equiparado à vanguarda da produção artística. O modelo de um atelier artístico com um mestre que trabalha ao lado dos seus assistentes ou alunos remonta ao século XIX. Neste sentido, importa considerar esta abordagem na sua dimensão pedagógica, que se fundamenta nas bases que já existiam desde a Antiguidade, tornando-se importante conhecermos o passado para compreendermos o presente

Estes mestres/professores, supervisionavam as suas disciplinas e transmitiam aos alunos conhecimentos técnicos e estilísticos. Assim, Melo e Almeida (2022) justificam que a vivência do atelier é um momento importante no amadurecimento do artista “que sente a independência do mestre com o qual aprendeu a corporificar sua criação e abre espaço para a virtualidade do que poderá ser criado” (p. 30).

Simultaneamente, o atelier considera-se como um espaço onde se destacam as relações estabelecidas entre o processo criativo, o objeto artístico ou as obras, as formas de exposição das mesmas, bem como a identidade do artista. No entanto, o atelier também se pode transcender para além de um espaço onde se criam objetos, passando para o plano da pedagogia e da educação. Todos os espaços são propícios para novas possibilidades, sendo que os mesmos se podem tornar num atelier (Facco, 2017).

Como movimento do grupo Fluxus nos anos 60 e 70, surgiram vários questionamentos sobre esse espaço, assim como o modo como a arte era vista e concebida. Então, o lugar de concepção da arte, que antes era visto somente no ateliê, passou a ser entendido também como se expandindo para além dos limites de um espaço físico. As práticas e técnicas participativas desenvolvidas pelos artistas do Fluxus, como happenings, events, action poetry, instalações, poesia visual, filmes, danças, performances de rua, música abstrata, jogos e correspondência, desempenharam um papel importante nessa ampliação do espaço artístico (Facco, 2017a, p. 215)

No entanto, em que sentido se aplica esta *atitude* (Smith, 1998, cit. por Pina, 2011), e como podemos aplicar o cunho libertário que caracteriza o Fluxus, na educação? Pina (2011a) começa por esclarecer a raiz terminológica de Fluxus. *Flux* significa “fluir, conexão e transformação. Desde logo, no patamar etimológico, se reserva um entendimento que abre para a interdisciplinaridade” (p.3). A autora acrescenta ainda que este foi, portanto, um movimento marcado pelo diálogo e transformação, que renasceu e evoluiu diversas vezes, graças à sua natureza interdisciplinar e ao conteúdo filosófico que o permeia, sendo que, até ao momento, aduz da sua atualidade e premência para se pensar novos modelos e práticas visuais da contemporaneidade.

Neste sentido, resgata-se a ideia de diálogo e de transformação, de evolução perante as práticas da contemporaneidade, a sua natureza interdisciplinar, a diversidade de técnicas artísticas que ocorreram, em simultâneo, e a sua transcendência de práticas artísticas para além do atelier, ocorrendo no exterior. É nesta perspetiva que, no contexto educativo, se pretende articular estes conceitos e princípios, adaptando-os e incorporando-os, mediante os princípios e teorias pedagógicas que temos vindo a investigar.

Contudo, importa também perceber que o atelier, segundo Stern (1974), é um espaço onde se deve deixar ocorrer, livremente, o ato da expressão de cada um, mediante as suas sensações, respeitando o seu espaço e tempo; “é deixar-se conduzir a um acto para além do controlo da razão, mas realizado na presença do educador lúcido”, sendo “a sua arte é uma linguagem de comunicação” (p.28).

De forma a tecer as perspetivas referidas neste subcapítulo, Barbieri (2012) propõe ver o ensino conectado com o nosso tempo, de forma a se poder pensar na

produção da arte contemporânea e de como “os mais variados aspetos da vida ressoam nas poéticas dos artistas” (p. 25) e de como a arte poderá permear a vida quotidiana das crianças. Em concordância com Stern, a autora justifica-se com a sinestesia, os sentidos que se despertam nas crianças, e com isso “a arte contemporânea tem muito a nos ensinar sobre como lidar com a contemporaneidade [...] e ao mesmo tempo, caminhos para o devaneio [...] outros modos de olhar” (p. 25).

2.6.2. O papel do professor na transformação da sala de aula num atelier artístico

Uma vez iniciada a atividade da criança, o papel do adulto é, na maior parte das vezes, o de observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual. (Oliveira-Formosinho, 1998, cit. por Carvalho, 2013, p.53)

Neste sentido, torna-se determinante num professor, a prática reflexiva como essencial, de forma a identificar evidências de uma melhor aprendizagem nos alunos. Segundo Nóvoa e Alvim (2022), o papel do professor deve integrar um plano de intenções, exigindo um esforço na construção, na criação e composição de ambientes propícios ao estudo e ao trabalho dos alunos. Assim, o que interessa na prática reflexiva é perceber o impacto de tudo o que é observável no espaço onde se ensina, e no impacto das aprendizagens nos alunos.

Destacam-se algumas características fundamentais que definem o perfil de um “bom professor” (p.28), tais como; o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social. Desta forma, a prática pedagógica envolve, impreterivelmente, a componente de observação, reflexão, cooperação/intervenção, bem como o sentido de responsabilidade com a docência (Nóvoa, 2009). Em consonância, no que concerne à dimensão da cooperação/intervenção, importa que o trabalho pedagógico seja “alicerçado no âmbito de uma reflexão conjunta entre docentes e no envolvimento dos estudantes na organização dos meios e na concretização dos processos de aprendizagem” (Souto-e-Melo, 2013, p. 87) e que “esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta” (Nóvoa & Alvim, 2022a, p. 67).

Numa perspetiva pedagógica e transformadora do espaço da sala de aula como atelier artístico, J. Lucero (comunicação pessoal, 2020) propõe pensar a prática pedagógica como arte, como prática artística. Reforçando a ideia da prática reflexiva, pensa na sua prática criativa como forma de educação, trabalhando substancialmente sem limites a nível conceptual. Ainda, o autor afirma que a educação se tornou um vínculo para refletir sobre o seu trabalho criativo. Já Pellegrin et. al. (2020, p.48), que remontam o atelier a um lugar do fazer, “é ressignificado na atualidade pelos artistas-professores, passando a ser explorado como espaço de ensino por meio de experiências que rompem com a dicotomia entre a teoria e a prática”.

A valorização pela própria prática artística enquanto professor, irá refletir-se nos alunos, ao explorar novas técnicas, ideias e conceitos nas suas próprias criações artísticas, ao adquirir os mesmos conhecimentos e experiências que o professor transmite. Neste sentido, importa que o professor esteja sempre em constante mudança no que concerne à sua prática pedagógica, reinventando-se. Tecendo ainda esta relação entre professor-artista, autores como Dewey e Poeiras (2022) acrescentam que:

Se o artista não aperfeiçoa uma nova visão no seu processo de fazer, ele age mecanicamente e repete um velho modelo, fixado na sua mente como um ideal. Uma quantidade incrível de observação e do tipo de inteligência exercida na percepção de relações qualitativas caracteriza a obra de arte criativa (p.169)

Neste sentido, podemos pensar o papel do professor na transformação do espaço em atelier artístico, como um artista, capaz de moldar e transformar o espaço e o ambiente, o que se refletirá nos alunos através da sua própria prática criativa. Já Carvalho et. al. (2014d) propõe-nos um modo de ver o professor como um mediador cultural. Como sugere Baraona (2022), “independentemente do(s) processo(s) idiossincráticos presentes na elaboração dos objectos (sejam pinturas, desenhos, esculturas, livros de artista, vídeo, entre outros), o trabalho do artista é uma prática diária da curiosidade” (p.37), o que reflete também a necessidade do professor em desenvolver um espaço de experimentação contínua, e a promover tanto o autoconhecimento dos alunos como o aperfeiçoamento de técnicas através da prática reflexiva e exploratória. Assim, a autora ainda acrescenta que “implica estudar, investigar e experimentar técnicas e materiais, ler (inclusive jornais), ver cinema, ver exposições de outros artistas; ou seja, estar atento ao mundo, aos outros e a si mesmo” (p. 37). Cabe ao professor, então, adotar também uma linguagem que, tal como Fróis

et. al (2013) afirmam, “usada, à partida, como um instrumento de comunicação, acaba por moldar as mentes daqueles que se adaptam ao seu uso” (p. 11).

Para que tais concepções se possam, efetivamente, alcançar enquanto docente e enquanto potencial transformador da sala de aula enquanto atelier artístico, é de igual forma, e necessário, ter em consideração possíveis adversidades e obstáculos, como a relação direta entre a capacidade dos professores para promover a mudança e as limitações materiais das escolas, incluindo também um possível desencorajamento por parte dos órgãos superiores das escolas (Benavente, 1990, cit. por Gomes, 1991). No entanto, o sucesso dependerá, como defende Gomes (1991a), “daquilo que os próprios professores forem capazes de reavaliar e eventualmente mudar nas suas concepções e práticas. Por outro lado, a politização da educação, pode-se tornar importante para a superação do ciclo vicioso das estratégias de sobrevivência” (p. 50). Reforça-se, assim, a importância de um papel ativo, consciente e crítico do professor enquanto ator na comunidade escolar. Justifica-se que perante tais perspectivas, as mesmas recusam os discursos e iniciativas que tendem a não aceitar a Escola como espaço de empoderamento cultural e que “tendem a atribuir menor relevância aos conteúdos e às informações” (Cosme, 2018, p.10), e que o professor se proponha a integrar um currículo que integre aprendizagens significativas e processos de formação (Cosme, 2018a) que correspondam sempre aos objetivos apresentados nos documentos orientadores de Educação Visual e Educação Tecnológica. De forma a concluir este tópico, também Lampert et. al (2014), sustentam:

A arte e a arte educação ancoram-se sobre conjuntos de práticas que envolvem o saber fazer, a auto-reflexão, o contexto sociocultural e a abordagens históricas, refletidas nas práticas pedagógicas e artísticas, como desdobramento de um processo criativo evidenciado pela construção sistemática de experiências.
(2014, p. 101)

2.7. O Atelier Desejável

Evoca-se as palavras de Bresson (2017) quando diz “*the important thing is the sense of limit. And visually, it is the sense of form. Form is important. The structure of things. The space*” (p.79). Tal reflexão sobre o limite e a forma, propõem pensar a necessidade uma organização espacial definida e estruturada, nomeadamente no contexto educativo. Neste sentido, o espaço não se entende apenas como um cenário

neutro, mas sim como um agente ativo (Brites, 2014) que contribui para a construção da experiência dos alunos.

Tendo por base esta perspectiva, a educação artística não se restringe à construção e criação de meros objetos estéticos, mas envolve, de igual forma, a dimensão sensorial, intelectual e emocional dos alunos. Araújo (2021) entende que “a arte não deve ser analisada fora da totalidade humana, tampouco, desconexa do processo educativo” (p. 3), e enfatiza a importância da arte enquanto componente integral do desenvolvimento humano. Assim, esta ligação entre arte e experiência vem reforçar a relevância do espaço enquanto mediador e facilitador dessas dimensões. Dewey (2010) entende a experiência como um processo que “ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (p. 109). Já Cavalcanti (2017) enfatiza a importância da perspectiva de Dewey na relação entre a experiência e a interação e o contexto em que ocorre.

A experiência não é a maneira mais curta e muitas vezes não a mais fácil de aprender, mas a maneira mais ampla e de maior alcance. O que experimentamos pertence-nos; permanecerá conosco por mais tempo do que aquilo que apenas lemos ou ouvimos. (Albers, 1946)

Assim, questionamos o papel que o atelier deve desempenhar para que esta experiência ocorra. No contexto das instituições escolares, questiona-se cada vez mais o papel transformador que podem ou devem desempenhar. Martins (2017) também questiona até que ponto a escola se configura como um espaço de transformação e o seu papel para essa transformação de ordem social, uma reflexão que nos leva a pensar sobre a necessidade de criar espaços educativos mais dinâmicos e inclusivos. É neste sentido que o atelier desejável emerge como uma possível resposta às limitações do modelo escolar tradicional, propondo um ambiente que privilegia a experimentação, a liberdade criativa e a autonomia dos alunos, bem como a possibilidade de desenvolver experiências mais significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Voltamos a resgatar as contribuições do Fluxus, conforme as ideias de Stiles (s.d., cit. por Freire, 2006) que enfatizam a “articulação entre a esfera da *poiesis* (o fazer e a produção de coisas)” (p.15) e que têm vindo a integrar-se como linguagens e práticas institucionais. Importa pensar o atelier desejável como um espaço que promove esta prática de manipulação de objetos, de invenção e reinvenção da linguagem artística. Deve, também, incorporar os mais variados materiais e permitir “intercâmbios e

intersecções estético-espaciais, tais como as instalações mescladas por vídeos, pinturas, esculturas” (p. 142).

Neste sentido, para o atelier desejável, é essencial que se estabeleçam salas que sejam exclusivamente designadas para as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, abrangendo a disciplina Complemento de Educação Artística, parte da componente curricular do Ensino Básico. Relativamente a esta disciplina, é relevante incluir a perspetiva de Siebert (2016), que defende que a abertura de um atelier se traduz num “espaço físico disponível para o uso de todos que precisam e desejam utilizar o espaço para a sua prática artística e para desenvolverem seus estudos” (p. 8). Ainda, a autora acrescenta que tal abertura permite criar boas condições de trabalho em grupo, a troca de experiências e a possibilidade de desenvolvimento de projetos artísticos nesse espaço. Além disso, o atelier poderia também estender-se e criar, se necessário, um miniatlier (Rinaldi, 2006a) dentro da sala de aula, bem como a definição de áreas de aprendizagem, adequadas e projetadas para as demais atividades práticas. Tondeur (2019, Diretrizes inovadoras para os espaços de aprendizagem, 2021) reforça esta adequação do espaço, nomeando alguns exemplos:

- Sala de aula ampla, com zonas de aprendizagem (Sala de Aula do Futuro), onde ocorrem as aprendizagens em geral;
- os Espaços Especializados: Caixa Negra, sendo este um ambiente isolado e destinado à produção de conteúdos multimédia; Fablab: espaço de trabalho com equipamento manual que se destina à produção de artefactos e protótipos. (p. 71)

Ainda, o autor acrescenta, relativamente ao último ponto, outras áreas de trabalho, a saber: o Casulo; Fórum (espaço onde os alunos se sentam juntos para ouvir ou assistir a uma apresentação/atuação); Cantinho do Café (espaço de sessão dividida, com utilização intensiva das paredes para exibição/exposição de materiais) e a Bolha de Trabalho (área para trabalho de grupo, com poucas distrações). Deste contexto, podemos relacionar a disciplina de Educação Tecnológica, uma vez que tais propostas de adequação podem facilitar atividades que abordem, no âmbito dos objetivos gerais das Aprendizagens Essenciais de Educação Tecnológica do 2º ciclo (Ministério da Educação, 2018).

Para que estas propostas se possam, efetivamente, implementar dentro da sala de aula, Nascimento (2012) defende que é crucial existir flexibilidade do espaço, para que o ambiente possa ser utilizado de várias maneiras, e que, nesse sentido, os

professores não fiquem presos aos “rótulos” ou funções previamente estabelecidas. Este sentido de flexibilidade é uma característica que se permeia nos ateliers de Reggio Emilia, onde a investigação e a experimentação são desenvolvidas através do ambiente previamente preparado.

Dos exemplos que se alinham com esta ideia, é o atelier “Raio de Luz” (*Ray of Light Atelier*, um espaço interdisciplinar que se foca na interação entre luz e sombra. Deste atelier, importa saber que neste espaço, interdisciplinar, todos os materiais e ferramentas disponíveis permitem uma abordagem livre e colaborativa face à aprendizagem em questão, sem direcionar os alunos para uma única solução. Já o “*Digital Landscapes Atelier*” explora a relação entre o mundo físico e digital, um aspeto que vai ao encontro aos conteúdos e pressupostos da Educação Tecnológica – “utilizar diferentes linguagens e símbolos associados à tecnologia de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógicos e digitais” (p. 5). Também os dois ateliers “*The Secrets of Paper Atelier*” e “*In the Shape of Clay Atelier*” ilustram as abordagens da Educação Tecnológica, pela exploração do material como meio de aprendizagem. Neste sentido, ambos os espaços são pensados para uma exploração sensorial e tátil, organizado com mesas amplas que permitem moldar e trabalhar o barro livremente, assim como pintar com diversos materiais. Encontram-se também outros materiais disponíveis nestes espaços, como tochas, lentes e microscópios (Reggio Children, s.d.).

Assim, tais características dos ateliers apresentados, têm como objetivo reforçar a importância de espaços de sala de aula flexíveis e dinâmicos, que possam responder às necessidades do processo de ensino-aprendizagem no contexto das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. A configuração deste espaço, tal como explorado através dos exemplos, revelam-nos o potencial transformador que estes lugares possuem face a uma aprendizagem mais significativa e envolvente. O atelier desejável emerge como um espaço que não se rege apenas pelas dimensões criativas e estéticas, mas também pela exploração sensorial e pela exploração prática e livre.

3. Metodologia

3.1. Nota Introdutória

De acordo com o observado e "implementado" na Prática Profissional I (estágio de observação), foi facilmente identificado um enorme potencial do contexto das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica e do seu espaço específico de aula, para a sua polivalência em transformar-se noutros espaços, noutros ambientes, bem como abrir portas para outros lugares.

Neste sentido, e partindo de uma situação real, de um contexto real, chegamos aos pressupostos de partida para esta investigação. Assim, pretendemos refletir, implementar e questionar sobre de que forma é que as práticas desenvolvidas e sustentadas a partir de um contexto de atelier, se podem implementar no espaço sala de aula.

Não obstante, acreditamos que é necessário promover novas experiências dentro da sala de aula, de perceber como é que cada criança habita e interage neste espaço, de questionar sobre o que veem, pensam e sentem e que sentido tiram destas experiências (Gandini, et al., 2012). Deste modo, poderemos também identificar as necessidades e as potencialidades da sala de aula de Educação Visual e Educação Tecnológica enquanto um potencial atelier artístico, sendo necessariamente visto e entendido na perspetiva dos alunos.

Em suma, esta investigação visa compreender se, de facto, transformando a sala de aula enquanto atelier artístico, esta se pode manifestar como uma ferramenta pedagógica na aprendizagem de Educação Visual e Educação Tecnológica.

3.2. Proposta de Investigação

Esta proposta de investigação, criada no início da Prática de Ensino Supervisionada I e que se desenvolve no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada III, centra-se em dois momentos. Estas dinâmicas e atividades práticas serviram para a recolha de dados que, por sua vez, implicaram a alteração da disposição do espaço sala de aula e dos materiais necessários para as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica.

Estes momentos, inseridos numa Unidade de Trabalho sob o tema "Intervenção Artística e Tecnológica", abordam diversos conceitos estudados no enquadramento teórico que alimentou este trabalho e, em particular, esta parte eminentemente prática.

Apresentam-se, de seguida, dois momentos desta proposta de investigação;

1.º momento: *O exterior como espaço de sala de aula* – 2.5. pág. 36

Âmbito do Projeto de Intervenção Artística baseado nas Narrativas Visuais, da Prática de Ensino Supervisionada III.

Data: 03-05-2024

Nome da escola: Escola Básica do Viso, Viseu

Workshop: *Ilustração e Textura*

Orientação: Professora Doutora Gabriela Sotto Mayor

Domínio Artístico: Ilustração

Duração do workshop: 2h

Sessões: 1 sessão

Atividade prática: postal do Dia da Mãe ou pessoa querida da família

1. **“Ilustração com Textura”** - Dinamização de um workshop convidando um artista exterior à escola para a orientação do mesmo e no decorrer de uma aula de Educação Tecnológica. Esta atividade teve como objetivo proporcionar aos alunos o contacto com um artista (podendo ser entendido, no âmbito deste trabalho, como o “atelierista” que nos fala a pedagogia de Reggio Emilia) e, simultaneamente, que experienciassem a configuração do espaço de sala de aula de uma outra forma. Com este momento, procurou-se resgatar uma ideia de que, muitas vezes, não necessitamos de sair da escola para ir a outros lugares, vindo esses “exteriores” até nós. Esta atividade foi feita com os alunos de uma turma do 5º ano e outra do 6º ano.

Nestas circunstâncias, fizeram-se alguns esboços de possíveis organizações do espaço, tendo em conta que esta atividade contou com a participação de 41 alunos.

Este workshop, para além do intuito de trabalhar os Saberes propostos para a Unidade de Trabalho em curso na Prática de Ensino Supervisionada III, objetivou observar e analisar a forma de como os alunos habitam e interagem com o espaço da sala de aula projetado de uma forma diferente do habitual. Compreender estas dinâmicas é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que seja estimulante e funcional. Esta atividade possibilitou aos alunos o contacto com um artista e, sobretudo, a experiência da transformação do espaço de sala de aula de uma outra forma.

Para a preparação deste workshop, incluiu-se também a identificação e preparação dos materiais necessários para a transformação do espaço, como as mesas dispostas em 3 filas, e os materiais necessários dispostos no centro de cada uma. Ao transformar este espaço num atelier artístico, conseguimos criar um ambiente mais dinâmico e inspirador que facilitou a exploração criativa e a experimentação das aprendizagens em questão. Esta abordagem prática não só conseguiu responder às necessidades e interesses dos alunos, como também possibilitou trabalhar a temática da Ilustração e das Narrativas Visuais num outro entendimento. Esta estratégia, ao envolver artistas (exteriores à escola), deu a conhecer novas técnicas e perspetivas de uma prática pedagógica mais holística. Ressalva-se que todo este workshop teve uma fundamentação teórica inspirada nas práticas de Reggio Emília, num ambiente *desenhado* para explorar, descobrir, questionar, bem como tendo também em conta os princípios das metodologias ativas: *peer instruction*, método de resolução de problemas e aprendizagem em grupo.

Em última análise, este workshop foi um passo importante para o início da implementação do projeto.

Nota biográfica da artista convidada: Gabriela Sotto Mayor nasceu no Porto, em 1976. É ilustradora de literatura infantojuvenil e professora adjunta na Escola Superior de Educação de Viseu. Doutorada em Estudos da Criança com foco em Comunicação Visual e Expressão Plástica pela Universidade do Minho e Mestre em Práticas e Teorias do Desenho pela Universidade do Porto, possui experiência significativa na pesquisa da Ilustração de livros de Literatura Infantojuvenil portuguesa na primeira década do século XXI.

2.º momento: *Pedagogia de Reggio Emilia, Maria Montessori e a configuração do espaço – 2.4. pág. 30*

Data: 22-05-2024

Nome da escola: Escola Básica do Viso, Viseu

Título: *A organização da sala de aula, dos materiais e das dinâmicas do espaço*

2. **“A organização da sala de aula, dos materiais e das dinâmicas do espaço, como um atelier artístico”** - Pressupondo-se os princípios de Reggio Emilia e Maria Montessori, nesta segunda fase da implementação da investigação, o

objetivo parte por transformar uma parte do espaço da sala de aula numa área de trabalho. Nesta nova área, os alunos poderão construir e organizar todas as suas criações, assim como inventar uma nova organização para os materiais e ferramentas necessários. Assim, tenciona-se modificar e criar um novo espaço de trabalho dentro da sala de aula, que por sua vez também se insere no plano da Unidade de Trabalho.

3.3. Definição e Caracterização da Investigação

Sendo esta uma investigação do domínio da Educação Artística, enquadrada entre o ensino e a arte, a expressão artística e a Educação, considera-se que todos os pressupostos metodológicos convocados para este trabalho estejam em harmonia com o contexto educativo. Assim, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa e exploratória que é a metodologia que consideramos ir mais ao encontro aos objetivos da proposta, isto porque a pesquisa é feita tendo em conta, sobretudo, o ambiente onde a mesma se realiza. A presente investigação baseia-se, assim, nos elementos que definem esta abordagem e que se fundamenta em cinco características (Bogdan & Biklen, 1994), fundamentadas pelos autores Lüdke e André (1986), a saber:

- I. A fonte direta de dados é o ambiente natural. Uma vez que se faz a recolha de dados através do contacto direto, importa que o investigador frequente o local de estudo, uma vez que a preocupação é o contexto. Para além disso, compreendem-se melhor as ações quando observadas no ambiente habitual em que ocorrem - “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento” (p. 11);
- II. É uma investigação descritiva, uma vez que os dados recolhidos contêm citações, transcrições de entrevistas, fotografias e notas de campo. Neste sentido, tentam-se analisar os dados “em toda a sua riqueza, respeitando (...) a forma em que estes foram registados ou transcritos” (p.48);
- III. Interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- IV. A atenção do investigador recai no “significado” da perspectiva dos participantes e dos seus diferentes pontos de vista;
- V. “A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo” (p.13), no sentido em que se procura “afunilar” as questões e focos de interesse de forma a que se tornem mais diretos e específicos (Lüdke & André, 1986a)

Assim, podemos observar que tanto a pesquisa qualitativa (ou naturalista) quanto o presente estudo, se dedicam à obtenção de dados descritivos através do contacto direto do investigador com a problemática. Desta forma, mediante estes pressupostos, aplicamos o estudo exploratório-descritivo.

Gil (2002) define que o estudo exploratório tende para o desenvolvimento de ideias que visam “fornecer hipóteses em condições de serem testadas em estudos posteriores” (p. 131). Ser descritivo tem como objetivo o estudo das características de um grupo e que intenta em proporcionar uma nova visão do problema - aproximando-se do estudo exploratório - através da descrição do observado e das características de determinada população (Gil, 2002a). Desta forma, pretendemos identificar as potencialidades e constrangimentos da problemática em questão, baseadas nas observações feitas em grelhas de observação (Anexo D), nas respostas do docente perante a entrevista (Anexo F) e nas respostas dos alunos mediante as duas entrevistas semiestruturadas realizadas em dois momentos distintos (Anexo G e Anexo H).

3.4. Mapeamento da Investigação

1º Observação

O projeto “O espaço sala de aula enquanto atelier artístico” segue-se através de um plano de intenções e de um mapeamento de atividades realizadas desde abril até junho de 2024. De forma a poder dar início e efetuar esta investigação, foi necessário fazer uma observação prévia do contexto das aulas de Educação Visual e Tecnológica, logo no início do decurso da Prática de Ensino Supervisionada II.

Pela observação e análise do espaço sala de aula e do seu potencial para se transformar num espaço mais acolhedor e convidativo para as práticas das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, pôde-se constatar que existe um pequeno espaço, logo à entrada da sala de aula, que se encontrava inutilizável e que requereu uma atenção especial para a problemática desta investigação.

Desta forma, falamos de um espaço que outrora fora usado como “oficina” para trabalhos manuais, onde se encontram duas mesas de trabalho de madeira, cada uma equipada com um torno e uma base de metal, que permanecem inalteradas desde o início das atividades desta escola, assim como os tornos e mufla presentes nesta sala e que se encontram de momento inoperáveis. Para mais, existia um quadro de cortiça e dois armários que poderiam possibilitar a arrumação de diversos materiais e ferramentas, mas que não estavam a ser utilizados (Figura 5.).

Figura 19
Planta da sala do 5º ano



- 1- bancadas
- 2- lavatórios
- 3- mufla
- 4- retroprojetor e quadro de giz
- 5- mesa do professor
- 6- mesas
- 7- cooperativa
- 8- mesas de trabalho
- 9- armários

No que diz respeito à utilização atual deste espaço, como referido anteriormente, não tem tido uma utilização prática para as aulas, sendo observado que apenas tem sido utilizado como área de apoio para os alunos, onde estes colocam mochilas e outros pertences pessoais, desviando-se, assim, da sua verdadeira finalidade.

Quanto à parede oposta à entrada da sala de aula, encontram-se duas bancadas, cada uma com um lavatório. Relativamente a estes elementos do espaço, observa-se que são utilizados normalmente em atividades que envolvam pintura, servindo para lavar pincéis e outras ferramentas que sejam necessárias.

Neste sentido, uma vez que as potencialidades destes elementos do espaço são pouco exploradas e aproveitadas pelos alunos em ambas as disciplinas, considera-se que estamos em condições para um segundo momento; uma entrevista em grupo, de forma que, através das questões colocadas, os alunos possam refletir e entrar em contacto com esta problemática, potenciando assim um olhar mais atento sobre o espaço que os rodeia e um maior envolvimento com esta problemática.

2º Entrevista em grupo I

Depois dos dados observados no espaço encontrado, de se ter registado todos os elementos considerados importantes para este estudo, organiza-se a 1ª entrevista

em grupo, destinada a introduzir e a explorar com os alunos o contexto de sala de aula enquanto atelier artístico.

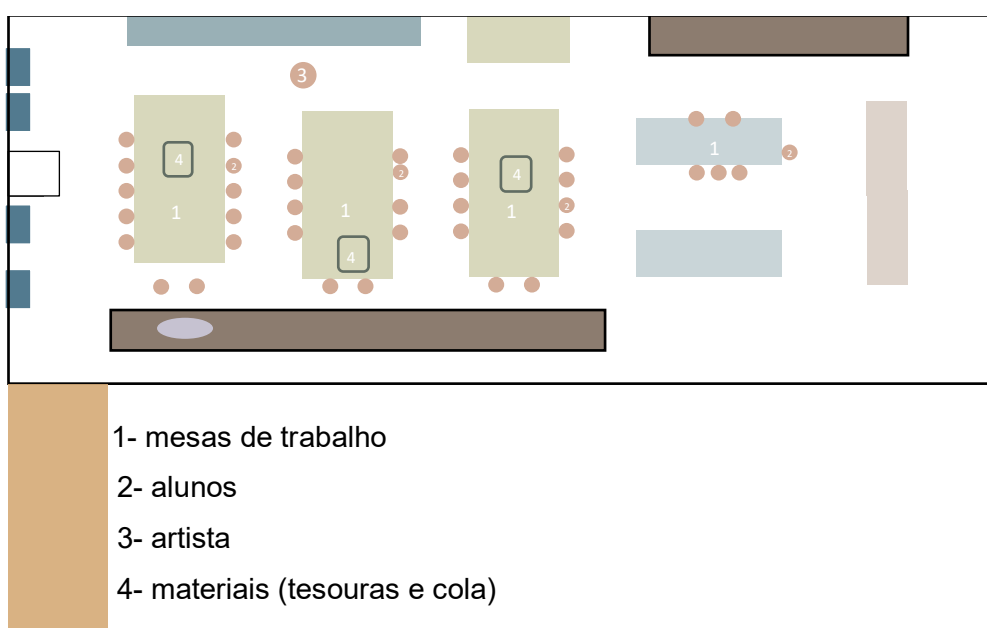
Sendo que a turma já se encontra dividida em 5 grupos de 4 elementos, constituiu-se um grupo com 5 alunos - com um elemento de cada grupo (porta-voz) sendo que toda a turma pôde assistir e intervir sempre que se considerasse importante.

Este momento, torna-se importante na medida em que contribui para a recolha de dados, a partir das vozes das crianças, que posteriormente serão analisadas e contribuirão para a forma como o espaço se irá organizar para o workshop e para a criação de uma nova área de trabalho; o atelier artístico.

3º Aplicação do Workshop

De forma a pôr em prática esta questão da sala de aula como atelier artístico, assim como dar resposta aos objetivos da problemática em questão, tais como perceber de que forma os alunos habitam e interagem com o espaço, realizou-se um workshop com uma artista credenciada, no dia 03 de Maio de 2024. Este momento pretende dar a conhecer aos alunos novas conceções do espaço, de forma a que este possa servir como ferramenta pedagógica, trazendo consigo novas dinâmicas e experiências de ensino-aprendizagem, abrindo também portas a outras experiências trazidas por profissionais das artes exteriores à escola. Esta estratégia, possibilitou o estudo de possíveis formas de mudança da sala de aula onde decorreria o workshop e os materiais necessários.

Figura 20
Configuração da sala de aula para o Workshop



4º Entrevista semiestruturada ao Professor Cooperante

A entrevista ao Professor Cooperante pretende trazer uma recolha de informações sobre os atuais desafios e necessidades das salas de aula de Educação Visual e Educação Tecnológica da escola onde decorre a Prática de Ensino Supervisionada, tendo em conta a sua relação com a história, percurso e mudanças que ocorreram dentro da instituição, uma vez que o docente tem vivenciado o espaço desde que a escola surgiu. Esta entrevista ocorreu no dia 17 de maio de 2024.

5º Organização do espaço e transformação de uma nova área de trabalho

Antes de passar para a implementação desta etapa do projeto, procurámos ouvir as opiniões dos alunos, através de uma mesa-redonda, de forma a perceber de que modo é que este novo espaço se ia transformar, bem como a organização dos materiais e ferramentas. Através desta partilha e recolha de ideias, esta organização e transformação de uma nova área de trabalho compreende-se entre os dias 22 de maio a 02 de junho.

6º Entrevista em grupo II

Para a recolha final de dados, com o objetivo de perceber em que sentido este projeto de investigação impactou o ambiente da sala de aula e a aprendizagem dos alunos, a última entrevista em grupo realizou-se no dia 14 de junho. Desta forma, o objetivo passou pela recolha de ideias e de experiências dos alunos neste segundo momento, para que se possa perceber em que sentido a sala de aula preparada como atelier artístico promoveu mais envolvimento nas aprendizagens, bem como identificar as potencialidades que surgiram com a criação deste novo espaço.

3.5. Participantes

A amostra desta investigação é uma turma do 5º ano acompanhada na PES II e PES III. A amostragem compreendem cerca de 21 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Destes alunos, 6 são do género feminino e 15 do género masculino. Pelo menos 5 destas crianças falam a língua português do Brasil, sendo que as restantes falam língua portuguesa.

Quanto às ações de apoio à aprendizagem e inclusão, quatro destes alunos estão abrangidos pelas medidas universais, três por medidas seletivas e um aluno com medidas adicionais. Adicionalmente, esta é uma turma carenciada, uma vez que existem treze crianças que beneficiam do programa Ação Social Escolar.

Como parte da metodologia da prática pedagógica em que já é aplicado um jogo didático que exige a formação de grupos, os mesmos já se encontram previamente constituídos para as entrevistas em grupo. No total, existem 5 grupos, sendo que 4 são compostos por 4 alunos e 1 por 5 alunos.

Ainda, para a entrevista semiestruturada, a amostra é composta pelo professor de Educação Visual e Educação Tecnológica, que também atua como Diretor de Turma da turma em questão.

3.5. Instrumentos de recolha de dados

No que concerne à recolha de dados, foram utilizados dois instrumentos: a observação participante e entrevistas (em grupo e ao docente). Neste sentido, e segundo Lima (1995, cit. por Caixeiro, 2014), os instrumentos de recolha de dados estabelecem e pretendem obedecer a “critérios de rigor, adequação ao real, coerência interna, sistematização” (p.376).

Assim, apresentamos uma análise criteriosa relativa a cada instrumento de recolha de dados, utilizados na presente investigação.

3.5.1. Observação Participante

Através da observação em campo, que acontece de forma participativa, visa-se elaborar, após cada sessão de observação, descrições “qualitativas”, de tipo narrativo (Mónico et. al., 2017). Neste sentido, Spradley (1980) realça o papel do investigador como alguém que tenta apreendê-las e dominá-las por si mesmo, participando nelas o máximo possível e, simultaneamente, tendo um papel crítico-reflexivo.

Já Correia (2009) diz-nos que a observação começa por evoluir da sua fase mais descritiva no início, em que o investigador procura compreender uma perspetiva geral dos aspetos sociais, das interações e dos acontecimentos em campo visando focar em determinadas situações e/ou acontecimentos. Antuniassi (2021) considera assim que a observação participante objetiva compreender e intervir. Uma intervenção “por meio de ação pedagógica, tendo por base não apenas o conhecimento adquirido sobre a vivência dos agentes observados, mas também das condições de possibilidade de transformação dessa vivência” (p.265).

Nesta lógica, para além de ser um instrumento cada vez mais utilizado em trabalhos de natureza sociológica, Carmo e Ferreira (1998) dizem-nos que a relevância deste instrumento se reflete quer na função social a ser desempenhada, quer na intensidade do “mergulho”. Ainda assim, os autores consideram fundamental entender

que embora possam existir limitações e dificuldades neste tipo de estudo, evidencia-se também a vantagem da “possibilidade de entender o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado” (p.108).

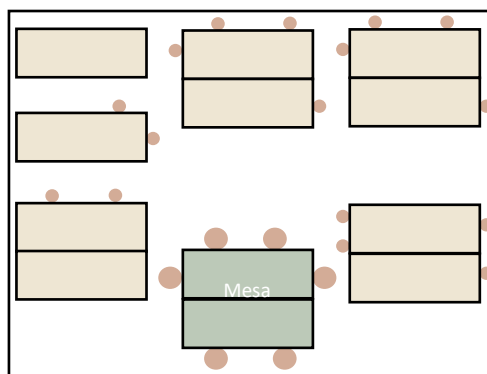
3.5.2. Entrevista em grupo

No contexto dos objetivos desta investigação, é essencial criar um espaço de diálogo de modo que os alunos se possam expressar e refletir sobre as metodologias e atividades implementadas no decorrer da prática pedagógica.

Segundo Rocha (2020) as entrevistas são um meio que nos possibilita questionar aquilo que não conseguimos observar, tal como os sentimentos, intenções ou pensamentos, daqueles que participam no estudo. Nestas circunstâncias, as entrevistas em grupo “também possuem foco no comportamento, atitudes e opiniões dos indivíduos, mas sob a perspectiva da construção de consensos e reação a pontos de divergência” (p.201). De forma a captar estas nuances, as questões das entrevistas foram estruturadas de forma a corresponderem aos objetivos desta investigação, procurando identificar os pontos de concordância e/ou divergência entre os participantes. Relacionando com o contexto deste estudo, Bogdan e Biklen (1994a) referem que a entrevista pode ser utilizada como complemento à observação, evitando que se torne o principal método de recolha de dados. Assim, a aplicação da entrevista semiestruturada e as entrevistas em grupo alinham-se com a necessidade de criar um ambiente propício à expressão e à criatividade dos alunos, tendo como objetivo realizar uma análise mais aprofundada das interações e preferências dos mesmos no contexto das aulas de Educação Visual e Educação Tecnológica.

Figura 21

Disposição da sala de aula para entrevista em grupo



3.5.3. Entrevista semiestruturada ao docente de Educação Visual e Educação Tecnológica

Existindo a necessidade de planeamento de questões que atinjam os objetivos pretendidos, este estudo contempla a utilização de uma entrevista semiestruturada, pois parte de questões básicas apoiadas em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa (Manzini, 2004). Já Duarte (2004) diz que esta técnica de recolha de dados é fundamental quando se precisa de mapear práticas, permitindo que o investigador recolha “indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo” (p. 215).

O modo como professores e alunos interpretam (o que inclui a aceitação ou a refutação) suas posições institucionais, os conteúdos de ensino, as ações linguageiras dos interlocutores faz com que a aula seja um espaço de emergência de gestos e ações próprias de cada sujeito. Pequenos acontecimentos a constituem e a transformam em um evento com garantias sobre como começar, mas não acerca de como terminar. Esse dinamismo faz da aula um sistema aberto e complexo. (Barbosa, 2019, p. 375)

De acordo com o autor, e com a experiência da prática pedagógica na escola onde decorre a presente investigação, consideramos ser importante a recolha de experiências e relatos de professores que estiveram presentes ao longo do percurso escolar da instituição em questão, para que melhor se possa compreender o percurso das salas de aula de Educação Visual e Educação Tecnológica desde 1995 (fundação da escola) até ao momento.

Neste sentido, contamos com a participação do professor cooperante da Prática de Ensino Supervisionada II e III para uma entrevista. Tendo frequentado a Escola Superior de Educação no curso de licenciatura em Ensino de Educação Visual e Educação Tecnológica, o docente esteve ativamente envolvido nas atividades escolares deste estabelecimento desde a sua fundação, há 29 anos, em 1995, estando ausente das suas funções nesta escola apenas durante um período de 2 anos. Assim, pela vasta experiência ao longo do tempo, é possível mostrar, numa perspetiva mais detalhada e

profunda, a evolução desta escola, e, conseqüentemente, das salas de aula de Educação Visual e Educação Tecnológica. Isto é, dando voz a um dos docentes que integram o grupo 240 e a instituição em questão.

Através desta entrevista é essencial perceber as mudanças do espaço da sala de aula, no âmbito das disciplinas em questão, ao longo dos anos. Perceber que alterações houve em termos do mobiliário, da organização e arrumo dos materiais, assim como a organização do espaço para as diferentes atividades artísticas. Não obstante, pretende-se apresentar a perspectiva do docente perante a problemática, confrontando-o com o contexto de sala de aula enquanto atelier artístico com a prática docente.

3.6. Técnicas de Análise de Dados

No que concerne às técnicas de análise dos dados, a análise de conteúdo revelou ser a que melhor correspondeu à presente investigação face aos seus objetivos e caracterização da investigação. Neste sentido, Bardin (1977), caracteriza a análise de conteúdo como uma ou mais técnicas que exigem “um trabalho exaustivo com as suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos incessantes” (p. 28). A autora sintetiza ainda dois objetivos que definem a presente técnica, sendo estes a ultrapassagem da incerteza – “será a minha leitura válida e generalizável?” (p. 29) e o enriquecimento da leitura, que pretende “aumentar a produtividade e a pertinência” através da “descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens” (p. 29). Também Moraes (1999) enfatiza que esta abordagem metodológica deve conduzir a descrições sistemáticas, qualitativas, e que ajudem a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão dos seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Neste sentido, deve ser uma técnica que se aplica numa investigação teórica e prática. Sendo a análise de conteúdo um dos métodos de investigação sociais, Delgado e Gutiérrez (1995) sustentam que, para esta técnica, interessam os contextos sociais e, portanto, significa que esta análise deve permitir que qualquer discurso social seja colocado no espaço contextual resultante do entrelaçamento das várias dimensões contextuais.

Uma vez que o objetivo “não é efetuar generalizações, mas sim particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade” (Moura et. al., 2021, p. 47), Câmara (2013) ressalva a importância de compreender as características, estruturas ou modelos que estão por detrás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração, de maneira a “entender o sentido da

comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem” (p.182).

Assim, ambos os instrumentos de recolha de dados requereram uma organização através da categorização, definidas a partir dos objetivos traçados para esta investigação. Lima (2013) atenta que para proceder à análise de conteúdo, é necessária uma construção de um “sistema de categorias” (p.10), assim, estas categorias devem ser pertinentes e adequadas, e através da sua análise, possam exprimir “significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos” (Campos, 2004, p. 614), ou seja, devem refletir os propósitos da pesquisa e ser mutuamente exclusivas (Lüdke & André (1986a).

Partindo destes pressupostos, no que concerne à observação, antecipam-se as seguintes categorias definidas sob os objetivos da investigação, tais como a organização e disposição, a interação e as necessidades e potencialidades do espaço. Nos momentos de observação, surgem como subcategorias os indicadores e questões orientadoras, sendo esses a versatilidade do espaço, as oportunidades de aprendizagem, a acessibilidade e armazenamento de materiais, organização, deslocação, acessibilidade e autonomia, utilização de equipamentos, a adaptação do mobiliário, acesso a recursos, estímulo à criatividade e o espaço para atividades. Tais indicadores foram classificados em termos de frequência, conforme a seguinte escala: Não observado, Pouco Evidente, Evidente e Muito Evidente. Esta classificação permite uma avaliação mais objetiva de cada indicador no contexto observado, uma vez que facilita a análise da sua relevância.

Para a primeira entrevista em grupo, surgem as seguintes categorias a saber: Preferências no modo de trabalho; Preferências do espaço de trabalho; Preferências quanto aos materiais; Conceito de atelier artístico e Benefícios da existência de um espaço para a exposição dos trabalhos e benefícios das aulas no exterior. Já na segunda entrevista em grupo, definem-se as seguintes categorias: Adequação da disposição geral da sala para a realização de tarefas; Vantagens e desvantagens da divisão do espaço de sala de aula em áreas de trabalho; Armazenamento e acessibilidade aos materiais; Estímulo à Criatividade e Expressão Artística e Necessidades e Potencialidades da sala enquanto atelier artístico.

Relativamente à entrevista ao docente, constam as seguintes categorias: Sala de aula antes da pandemia; Organização das mesas; Impacto da Pandemia nas

dinâmicas da sala de aula de EV e ET; Retorno às salas específicas; Espaço Ideal; O Ideal Pedagógico; Desafios e Condicionantes; Melhoria na organização da sala de aula.

3.7. Questões éticas e envolvência dos alunos

Em qualquer investigação que envolva seres humanos, existem questões morais e éticas a ter em conta (Fortin, 1999). Neste sentido, esta investigação teve em especial consideração, por se tratar de crianças e jovens, as questões éticas de uma investigação em contexto escolar. Assim, em consonância, Bogdan e Biklen (1994b) afirmam a importância de assegurar que as identidades dos participantes serão protegidas e que os nomes não sejam identificados. Para a concretização deste projeto, todos os momentos da investigação foram pensados e preparados tendo em conta a segurança e o sigilo de todos os alunos participantes, assim como os materiais e todos os conhecimentos e pressupostos teóricos.

Para a captura de imagens, tais como fotografia, vídeo e áudio (em anexo), foram solicitadas autorizações a todos os encarregados de educação. Relativamente aos nomes usados na transcrição de cada grupo entrevistado, estes são fictícios.

Uma vez que este projeto de investigação se insere numa só Unidade de Trabalho, planeada para durar até ao final do período letivo, é importante que a motivação e a envolvência nos alunos se mantenham no decorrer das atividades propostas. Para isso, a transformação e criação do espaço sala de aula enquanto atelier artístico intenta em compreender e escutar melhor as necessidades e interesses das crianças.

3.7.1. A valorização da voz dos alunos na/para a investigação

Considerou-se importante convocar-se a voz dos alunos para este projeto de investigação, uma vez que eles fazem parte deste estudo e é por eles que os espaços escolares se podem transformar e pensar. Escutar os alunos, as suas preocupações, perceber a forma de como cada um vivencia o espaço e se relaciona tanto entre colegas como professor, torna-se fundamental para a implementação da proposta sala de aula como um atelier artístico.

Pensar o ambiente educativo é um processo em progresso. A criação de ambientes educativos é para nós uma constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2018, p.24) Em concordância, Freire (1996) reforça que “escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às

diferenças do outro” (p.46). Uma aula é um ambiente de aprendizagem, onde se convocam os sentidos, os estímulos, a partilha e tendo de ser pensada nesse sentido - Pela voz da criança, evocamos espaços para que as mesmas se sintam parte de todo o processo de aprendizagem, que se tornem responsáveis pelo mesmo, pelos materiais e pelo desenrolar de cada atividade simultaneamente. Esta convocação e criação de um ambiente torna-se fundamental para a implementação da proposta sala de aula como atelier.

Nestes pressupostos, o professor deve, também, ser atento, sensível e um observador-participante. Os seus interesses e capacidades congregam-se mais prontamente quando a aprendizagem se desenrola a partir da interação de atos físicos e mentais, desencadeados por aquele que aprende.

No que concerne à teoria de Piaget sobre a educação, Hohmann et. al. (1979) estabelece uma ligação com a defesa da aprendizagem ativa e direta com experiências que envolvem os sentidos e o sistema motor, no pressuposto de habilitar a criança com uma compreensão à qual pode adquirir novos conhecimentos por meios menos diretos, sendo Dewey e Montessori apologistas destas mesmas particularidades, no sentido em que “este consenso entre filósofos da educação representa uma base sólida a partir da qual se pode continuar” (p. 14).

3. Apresentação dos Resultados

3.1. Resultados obtidos através das Grelhas de Observação I, II, III, IV e V

Da análise às grelhas de observação levadas a efeito no presente estudo (Anexo D), os dados foram organizados em três categorias principais: 1) Organização do Espaço, 2) Interação e 3) Necessidades e Potencialidades do espaço.

A primeira categoria, 1) Organização do Espaço, divide-se em quatro subcategorias. Assim, a primeira subcategoria «Versatilidade do Espaço» apresentou resultados que indicam uma adequação moderada às exigências de flexibilidade, com a versatilidade do espaço classificada como "Evidente" em metade das sessões observadas. Isto sugere-nos que, embora o espaço tenha permitido alguma adaptação às atividades desenvolvidas, existem ainda algumas limitações a serem superadas, nomeadamente na adequação do mobiliário a diferentes contextos de trabalho.

No que concerne à subcategoria «Oportunidades de Aprendizagem», os dados apontam para uma correspondência positiva entre a organização espacial e as oportunidades proporcionadas aos alunos para a realização de atividades criativas e

experimentais. No entanto, esta correlação consolidou-se nas sessões onde os materiais e recursos estavam devidamente acessíveis, algo evidenciado na subcategoria «Acessibilidade e Armazenamento», que apresentou uma oscilação entre "Pouco Evidente" e "Muito Evidente". Ainda nesta categoria, a subcategoria «Organização para as Atividades» revelou-se um aspeto crítico na análise. O espaço organizado de forma estruturada demonstrou um impacto direto na eficiência das atividades realizadas.

Na segunda categoria, 2) Interação com o Espaço, a subcategoria «Deslocação» destacou-se pela elevada frequência de deslocações dos alunos no espaço, classificadas como "Muito Evidente" em quase todas as sessões. Este dado indica que o espaço permitiu um nível significativo de mobilidade, essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais colaborativas e dinâmicas.

Quanto à subcategoria «Acesso e Autonomia», verificou-se que o espaço facilitou o acesso autónomo dos alunos aos recursos, com resultados a variar entre "Evidente" e "Muito Evidente", dependendo das sessões e das atividades que decorreram. Este resultado é indicativo de que o espaço começou a responder às necessidades de uma exploração autónoma por parte dos alunos, essencial no processo de aprendizagem ativa, mas que, na maioria das sessões observadas, revelou ainda limitações no acesso total a todos os recursos.

A subcategoria «Utilização de Equipamentos» revelou dados desfavoráveis, com a utilização dos equipamentos tecnológicos a ser classificada como "Pouco Evidente" na maioria das sessões. Este dado aponta para uma subutilização dos recursos tecnológicos, o que pode ter limitado as possibilidades de aprendizagem e expressão dos alunos, sobretudo em disciplinas como a Educação Visual e Tecnológica, que beneficiam de uma maior integração de ferramentas digitais. Neste sentido, indica que a utilização das tecnologias não se estendeu significativamente aos alunos.

Na última categoria, 3) Necessidades e Potencialidades do Espaço, a subcategoria «Adaptação do Mobiliário» apresentou resultados mistos. Neste sentido, embora houvesse momentos em que o mobiliário foi ajustado às necessidades das atividades, classificando-se como "Evidente" ou "Muito Evidente" em algumas sessões, noutras este ajuste demonstrou-se ser pouco flexível, restringindo a adaptação do espaço às dinâmicas de atelier desejadas.

A subcategoria «Acesso a Recursos Diversificados» evidenciou a importância da disponibilização de materiais variados para uma aprendizagem mais diversificada. Embora o acesso a recursos tenha sido "Evidente" em várias sessões, notou-se que,

em determinadas situações, a falta de diversidade de materiais limitou a criatividade dos alunos, algo que se reflete também na subcategoria «Estímulo à Criatividade», revelando-se "Pouco Evidente" em determinadas sessões. Estes dados sugerem que a criatividade, sendo um fator crucial a desenvolver num atelier artístico, poderia ter sido mais incentivada através de uma maior variedade de recursos e materiais adequados às atividades.

Por fim, a subcategoria «Espaço para Atividades» apresentou uma evolução positiva, com o espaço a demonstrar uma adaptação crescente às atividades propostas, especialmente nas sessões finais, onde foi classificado como "Muito Evidente". Este resultado indica que, com ajustes, o espaço tem potencial para responder às necessidades de um atelier artístico.

3.2. Resultados Obtidos nas Entrevistas em Grupo

Da análise às entrevistas realizadas (Anexo G e Anexo H), emergem diversas categorias e subcategorias que visam refletir as perspetivas dos alunos participantes sobre a sala de aula de Educação Visual e Educação Tecnológica como atelier artístico. Destacam-se, assim, quatro tópicos principais de análise para a primeira categoria: As preferências dos alunos no modo de trabalho; A organização do espaço de trabalho e acessibilidade aos materiais; O impacto da configuração do espaço na criatividade e expressão artística.

Na primeira entrevista, que envolveu o grupo de entrevistados P1, P2, R, B e C, analisada a caracterização do espaço de sala de aula de Educação Visual e Educação Tecnológica como atelier artístico, na perspetiva dos alunos. Assim, surge a primeira categoria «Preferências no modo de trabalho», onde, na subcategoria «Trabalho em Grupo», se destacou a valorização pelo trabalho em grupo, com os alunos a afirmar que "gostamos de trabalhar em grupo porque assim podemos nos divertir" e que "surgem mais ideias". Por outro lado, na subcategoria relativa ao «Trabalho Individual», o grupo entrevistado C considerou ser "melhor individual, porque os outros colegas tiram a nossa atenção".

Na categoria «Preferências do espaço de trabalho», a subcategoria «Mesa-Redonda» destaca-se entre os grupos B e R, que demonstraram a sua preferência neste arranjo, referindo que "além de partilharmos as nossas ideias, se um elemento do grupo tiver uma ideia diferente [referindo-se à sua importância]". No entanto, o grupo

entrevistado C mostrou preferência pela disposição «Individual», indicando que "conseguimos prestar mais atenção" ao trabalhar em "linha individual".

Da categoria «Preferências quanto aos materiais», a primeira subcategoria «Acesso Individual» inclui o grupo entrevistado P2, que sugeriram que "devíamos estar organizados como estão, e termos a possibilidade de ter materiais porque perdemos menos tempo". Já na subcategoria «Acesso Partilhado», os grupos P1, C e R manifestaram a sua preferência para a acessibilidade aos materiais, "porque assim não fazemos tanta confusão"; "porque (...) se ninguém tiver o material que precisamos, tem ali o material, é só ir ali" ou porque "nós não temos e pedimos ao colega do lado..."; e "porque assim não pedimos também aos professores para incomodar a nossa aula para ir buscar."

No que concerne à seguinte categoria «Definição de Atelier Artístico», para a subcategoria «A Definição», os grupos entrevistados B e C definiram o atelier artístico como um "ambiente de trabalho de um artista", "um lugar cheio de coisas de arte", sugerindo que a sala poderia "ficar com mais desenhos, com mais cores". Já o grupo P1 definiu o atelier como "uma pessoa que faz a sala". Já na subcategoria «Características e conceções», o grupo C destacou que "a sala podia ser semelhante [ao atelier artístico], porque assim as aulas iam ser mais divertidas e também iríamos aprender mais". Ainda, os grupos R e P2 manifestaram que este espaço "pode ficar com mais desenhos, com mais cores, arte" pois "é um lugar cheio de coisas de artes para trabalharmos melhor com arte".

Para a categoria «Benefícios da existência de um espaço para a exposição dos trabalhos», constam-se três subcategorias. Na primeira, «Possibilidade de dar opinião sobre os trabalhos», o grupo C defendeu a oportunidade de um espaço crítico, onde "as pessoas podem dar a sua opinião, e (...) dar a sua opinião e argumento construtivo". Ainda, o grupo C enfatizou que "as pessoas podem dar a sua opinião e deveria ser num espaço exterior, porque é mais fácil para verem". Nesta perspetiva, seguimos para a subcategoria «Maior visibilidade dos trabalhos», onde o grupo B defende que o benefício parte pelo envolvimento de "mais conhecimento na arte, onde as pessoas passariam e viam a arte exposta em lugares de todos". Desta forma, passamos para a última subcategoria «Maior acessibilidade à arte», sendo que os grupos P1 e R justificam esta acessibilidade como que "assim os nossos colegas podem alcançar as dificuldades (...) assim eles fazem uma arte, aí nós podíamos ter uma sala e fazer uma exposição", e que "Se nós colocarmos num lugar onde muitas pessoas não passem, vão ser só as pessoas que entram nesse lugar que vão poder ver".

Por fim, na categoria «Benefícios das Aulas no Exterior», surgem cinco subcategorias. Na primeira, «Espaço para liberdade», o grupo entrevistado B expressou que o exterior “seria um ambiente de trabalho com mais liberdade”. Na seguinte subcategoria «Espaço para inspiração», os grupos B, P1 e R correlacionaram a natureza como algo que trás inspiração, proferindo que “Num campo há mais inspiração porque estamos ao pé da natureza”, que se podiam fazer aulas no exterior “porque é um lugar bonito, tem verde no jardim lá da escola, e podia-nos inspirar mais”, e que “Na rua nós podemos ter mais inspiração com as coisas que estão à nossa volta”, manifestando ainda a preocupação em não se manterem “muito fechados” [dentro da sala de aula]. O grupo P1 expressa ainda, na subcategoria «Espaço para diversão», que no exterior “divertimo-nos mais”. Quanto à quarta subcategoria, «Bem-estar pelo contacto com a natureza», o grupo C estabelece que seria benéfico “ter mais contacto com a natureza e também mais perto dos seres vivos, das árvores”. Em conclusão, na subcategoria «Preferência pelo interior», o grupo P2 contrapõe os restantes grupos, manifestando preferência das aulas no interior, justificando que “se fosse fora, ficávamos longe do nosso grupo e depois tínhamos menos ideias”.

Já na segunda entrevista, composta pelos mesmos grupos entrevistados e sob o mesmo tópico de análise, surgem cinco categorias a saber. Na primeira categoria «Adequação da disposição geral da sala para a realização de tarefas», a subcategoria «Maior Movimentação» revelou que o grupo P1 sentiram que “temos mais espaço para nos movimentarmos”. Já na subcategoria «Dimensão do Espaço físico» os alunos dos grupos R, P2 e B destacaram que “o espaço é grande e conseguimos realizar as tarefas com facilidade”, que “tem locais diferentes para fazer coisas diferentes, trabalhos diferentes”, e que esta nova disposição “dá mais ar à sala de aula e fica mais confortável”.

A segunda categoria «Vantagens e desvantagens da divisão do espaço de sala de aula em áreas de trabalho» introduz a subcategoria que se refere à «Melhor acessibilidade dos materiais». Neste contexto, os grupos P1 e R reconheceram que a nova divisão do espaço “faz diferença para melhor” e que assim os trabalhos “estão mais organizados, para não estar tudo junto”. Ainda, na subcategoria «Melhor organização dos trabalhos», o grupo B afirma desta forma podem fazer as coisas [trabalhos] com mais organização” devido às novas áreas de trabalho criadas dentro do espaço de sala de aula. No entanto, no que concerne à subcategoria «Mais barulho na sala de aula», o grupo P2 observou que “perturbamos os outros” devido ao “barulho” gerado pela movimentação entre as diferentes áreas da sala. Posteriormente, na

categoria «Armazenamento e Acessibilidade aos Materiais», os grupos P2, P1, B e C incluem-se na primeira subcategoria «Eficácia na acessibilidade aos materiais», uma vez que concordaram que saber “onde ficam as coisas” ajuda a evitar confusões. No entanto, na subcategoria seguinte «Constrangimentos e possíveis adversidades», os grupos R e C manifestam preocupações sobre o barulho causado ao terem que se levantar, interpelando que “quando nos levantávamos, atrapalhávamos a aula com o barulho das cadeiras e ao abrir o armário”. Posteriormente, na subcategoria «Utilização dos recursos de forma independente», o grupo P1 indicou que se sentiram "mais à vontade, mais livres". Contudo, na subcategoria «Limitações na gestão autónoma de recursos», demonstrou-se, novamente, uma preocupação com a confusão e o barulho, como refere o grupo P2.

Em penúltimo, analisa-se que na categoria «Estímulo à Criatividade e Expressão Artística», em que se insere a única subcategoria a saber «Pensamento criativo e expressão imaginativa», os grupos P2, P1, R, C e B afirmaram que "dá-nos mais ideias no que estamos a fazer", que "ajuda na nossa criatividade". Ainda, afirmam que “temos mais criatividade para fazer pinturas, artesanato e outras coisas”, pois este espaço “abre a imaginação e dá-nos criatividade para criar obras”, pelo facto de que “as pinturas que a gente põe na sala são boas para nos inspirarmos”.

Para concluir, a categoria «Necessidades e Potencialidades da Sala de Aula enquanto Atelier Artístico» destaca-se como um ponto relevante para compreender as perspetivas dos grupos entrevistados sobre as potencialidades da sala de aula enquanto atelier artístico. Assim, dentro desta categoria, surge a subcategoria «Sugestões quanto à estrutura e organização do espaço», onde os grupos P1, P2 e R apresentaram várias recomendações, tais como um "sítio para pôr as mochilas", sendo que se manifesta de igual forma uma preocupação, por parte dos mesmos, com a organização das capas. O grupo R sugeriu que se deviam "juntar mais as mesas" para criar mais espaço; já o grupo P1 propôs "um espaço próprio para as mochilas" como uma solução prática para otimizar o espaço disponível, refletindo também uma procura por um ambiente mais colaborativo e inspirador, acrescentando que a sala deveria ser “maior” de forma a terem “um espaço para a pintura, construção”.

3.3. Resultados da Entrevista com o docente

Da análise dos dados da entrevista semiestruturada ao docente (Anexo F), destacam-se oito categorias que permitiram uma visão mais estruturada das perceções

e experiências do docente perante as questões colocadas, face ao tema em investigação.

Desta forma, na primeira categoria, «Sala de Aula antes da Pandemia», foram identificadas três subcategorias, todas com referência à sala de aula de EV e ET previamente existente. Assim, a «Disposição do espaço» é a primeira a saber, com o docente a descrever que "o espaço era amplo e aberto". Neste sentido, as configurações iniciais das salas de aula proporcionavam uma maior liberdade de movimento. Na subcategoria «Organização do material, equipamento e mesas» revela que, no passado, existia uma maior atenção à praticidade e acessibilidade ao equipamento disponível nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, com o docente a afirmar que "trabalhávamos com mais madeira", "existia estiradores" e que "havia muito mais material". Em relação às mesas, o docente afirma que antes eram "mesas maiores" e "altas de metal". Já na subcategoria seguinte, «Especificidade da sala de aula de EV e ET», o docente faz uma breve referência às características que a sala de aula passou a tomar após o período pandémico, referindo que "fizeram destas salas mais uma sala normal" e que "perderam muitas dessas capacidades que tinham como salas específicas".

A segunda categoria, «Organização das mesas», apresenta apenas uma subcategoria. Destaca-se a menção do docente para a anterior organização do espaço de trabalho, sendo que as mesas foram "distribuídas nos primeiros anos em grupos de trabalho", referindo ainda que os alunos sempre trabalharam em grupo.

Posteriormente, refletem-se as dificuldades enfrentadas perante o impacto da Pandemia, tal como indica a terceira categoria «Impacto da Pandemia nas dinâmicas da sala de aula de EV e ET». Na subcategoria «Proibição de partilha de materiais» reforça-se essa ideia, com o docente a afirmar que "não podia haver partilha de materiais" e que "cada um tinha que trazer o seu material de casa". Já na subcategoria a seguir, «Adaptação das Salas de Educação Visual e Educação Tecnológica», o docente voltou a reforçar que "a escola optou por fazer desta sala uma sala de aula normal", comprometendo a funcionalidade específica do espaço.

Na quarta categoria «Retorno às Salas Específicas», mostra-se uma tentativa recente de recuperar tais características perdidas, tal como indica a subcategoria «Regresso às Condições Prévias», com o docente a mencionar que "voltamos outra vez a salas específicas" e que "é a primeira vez que se volta nos últimos três anos", apontando para um esforço de reintegração das práticas pedagógicas anteriores.

Já na quinta categoria, «Espaço Ideal», as subcategorias descrevem o ambiente desejado para a prática pedagógica, na perspectiva do docente. Assim, na subcategoria «Características do material de trabalho» ressalta-se a importância de "ter condições de trabalho e materiais em que todos pudessem disfrutar", enquanto na subcategoria «Grupos de Trabalho e Espaço» se reafirma a necessidade de "grupos de trabalho" e de uma "sala aberta, ampla" para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico.

Da sexta categoria «O Ideal Pedagógico» consta-se duas subcategorias. Na subcategoria «A importância das aulas práticas» o docente afirma que "é nas aulas práticas que se vêem como é que estão os alunos". Posteriormente, na subcategoria «A importância e adaptação à ausência do par pedagógico», o docente manifesta o descontentamento com a abolição do par pedagógico, com "os professores também ficaram um bocadinho tristes com a situação e andou um bocadinho para trás".

Na sétima categoria, «Desafios e Condicionantes», as subcategorias abordam algumas dificuldades enfrentadas. Neste sentido, na subcategoria «Barulho e Interferências» o docente menciona que havendo "outras aulas por cima e aos lados", "o barulho também prejudica", mostrando desta forma o impacto de fatores externos, na qualidade do ambiente de aprendizagem. Ainda, na segunda subcategoria «Impedimentos no uso de ferramentas, materiais e utensílios», refletem-se os desafios logísticos que afetam estas disciplinas de carácter mais prático, com o docente a afirmar que na "execução de trabalhos práticos estamos um bocado condicionados, nesse sentido". Na última subcategoria «Transformação atual da sala de aula», destaca que "a sala de Educação Tecnológica que era a maior, foi transformada em duas salas normais".

Por fim, da oitava categoria, «Melhoria da organização da sala de aula», constam-se quatro subcategorias. Assim, na primeira subcategoria «Identificação com a sala», o docente começa por refletir sobre a identificação e a relação dos alunos com o espaço, justificando que "os alunos entram e identificam-se com a sala, quando veem os trabalhos deles", sugerindo que um espaço que exponha os trabalhos dos alunos pode melhorar o seu envolvimento nas atividades e no processo de aprendizagem, e que tenha "as condições de acordo com as características das turmas também". Na segunda subcategoria «Resgate de Equipamentos e Móveis Inutilizados/Inoperáveis» o docente enfatiza a existência das arrecadações na escola "o que é muito bom haver uma arrecadação com muito material nas salas específicas". Já na terceira subcategoria «Mudança de Móveis e Espaço», refere-se a importância de "mudar móveis de sítio e criar um pequeno espaço", com o docente a expressar que "sou a favor de salas abertas,

salas amplas”, apontando para uma necessária flexibilidade na organização do espaço. Neste sentido, passa-se para a quarta e última subcategoria «Atelier Artístico», com o docente a refletir as suas perceções sobre a natureza e os objetivos de um atelier artístico. Assim, o docente afirma que embora o atelier seja associado a um espaço “muito mais desorganizado” [características típicas associadas aos artistas], “num atelier artístico, há muito mais abertura para tudo”. Sublinha ainda que “a nível da conceção dos trabalhos é diferente, deve ser um autêntico atelier. Com algumas regras porque, é o carácter pedagógico, há conteúdos para dar”, sendo que se justifica a existência do atelier como um espaço que promove mais “liberdade para criar”.

4. Discussão/Conclusões

Uma vez feito o tratamento e análise dos dados obtidos pela recolha dos diferentes instrumentos, importa confrontar e refletir sobre a sua relação com os objetivos iniciais da presente investigação.

O primeiro objetivo passou por compreender a disposição “geral” da sala de Educação Visual e Educação Tecnológica, de forma a identificar a possibilidade de transformação da sala em atelier artístico. Dos dados recolhidos, é possível identificar que, ao longo da pandemia, houve uma clara desapropriação da identidade destas salas, uma vez que o contexto da pandemia exigiu uma reformulação e adaptação das salas de Educação Visual e Educação Tecnológica para abranger outras disciplinas, tornando-as num espaço mais generalista e perdendo a especificidade das necessidades pedagógicas que nelas se inserem. Neste sentido, a entrevista ao docente constituiu-se como um dado determinante para dar resposta a este objetivo, onde se aponta que “estas salas de aula, aqui nesta escola, foram equipadas como salas normais devido à pandemia. Fizeram destas salas mais uma sala normal”. Quanto à disposição espacial, o docente relembra que “as mesas eram maiores, as mesas não eram este tipo de mesas individuais”. Neste sentido, e pensando a partir do cenário deste contexto, podemos compreender a disposição geral da sala de Educação Visual e Educação Tecnológica, como sala “polivalente”, uma vez que se adaptou às necessidades da pandemia, abrindo-se a outras disciplinas. Logo, termos este carácter versátil a favor das outras disciplinas, mas que, ao mesmo tempo, deu um passo atrás para desvirtuar o cerne destas duas disciplinas que, durante muito tempo, foram construindo e conquistando uma identidade que nada tem que ver com este cenário. Assim, podemos levantar outra questão; se as salas de Educação Visual e Educação Tecnológica conseguiram abrir-se às outras disciplinas por terem este carácter

polivalente, porque é que as ditas “salas normais”, “não específicas”, que acomodam várias disciplinas, não têm qualquer identidade disciplinar? Aquilo que poderemos retirar como resposta a este primeiro objetivo, pode também ter que ver com esta questão da necessidade de se resgatarem os espaços específicos de Educação Visual e Educação Tecnológica, onde se constroem identidades partilhadas que por meio desta especificidade do espaço, são salas que poderão ter potencial para se transformar em atelier artístico. Assim, apoiamo-nos em Nóvoa e Alvim (2022), que propõem refletir sobre o retorno da identidade desses espaços, sendo que tal processo de “reconquista” nos dá uma nova perspetiva para repensar o papel do espaço escolar, não apenas de forma geral, mas também de modo individual, com um foco especial nas necessidades pedagógicas das disciplinas artísticas e tecnológicas em questão. Ainda, os autores voltam a reforçar esta “lógica de normalização, bem ilustrada pelo nome dado às instituições de formação de professores – escolas normais” (p.28), sendo que se exige a “diversificação dos espaços e dos tempos, dos currículos e das formas de avaliação, do papel dos professores, do enquadramento dos alunos” (p.28), ou seja, a criação de novos ambientes de aprendizagem. Face à constatação do docente; “a escola optou por fazer desta sala uma sala de aula normal, isto não é uma posição nossa, é da escola”, os autores atentam que “a pandemia tornou evidente que o potencial de resposta está mais nos professores do que nas políticas ou nas instituições” (p.27), o que nos poderá, também, levar a refletir sobre o papel dos professores destas áreas, da sua autonomia e legitimidade para lutar por salas de aula capazes de darem resposta a todos os desafios que estas disciplinas propõem, bem como aos novos desafios trazidos, a cada dia, pelos alunos e nestas áreas. Pensamos as salas capazes de responder aos desafios das disciplinas em questão, como aquelas que favorecem a flexibilidade e especificidade, que combinam áreas versáteis para as atividades práticas, zonas de arrumação mais acessíveis e organizadas, e salas com infraestruturas mais adequadas para o uso de ferramentas e materiais. Exemplos que se destacam neste sentido, são as salas Reggio Emilia, ou as propostas dos autores Otrowska et. al. (2021b).

Ainda, conforme apontado nas entrevistas de grupo, alguns grupos mostraram receio na adaptação a este novo espaço (atelier artístico), nomeadamente em procurar os materiais no armário de forma autónoma, mencionando que “quando nós queremos ir para outra área, temos que nos levantar e fazemos barulho. E perturbamos os outros”. Este receio vai ao encontro do mencionado por Gandini (2005c), que sublinha a importância da necessidade de uma cultura de sala de aula que promova a autonomia, para que os alunos se possam familiarizar “com semelhanças e diferenças entre as

linguagens verbais e não verbais” (p.22). A resistência que, de alguma forma, podemos encontrar nos alunos, faz-nos refletir sobre o lugar da autonomia e do tempo para se trabalhar esta competência na escolaridade dos alunos. Não estará toda a aprendizagem, ainda, muito focada no professor? No professor que “faz tudo”? No professor que vai buscar o material, que organiza o material, que organiza a sala, que organiza o tempo e espaço de aula? Questionamos. Pensar numa aprendizagem mais focada no aluno, poderá ser, também, haver mais espaço para se construir esta autonomia, se não, porque é que os alunos a estranham e não sabem lidar com ela quando a têm?

Relativamente ao segundo objetivo, que procura perceber de que forma os alunos habitam e interagem com o espaço nas dinâmicas de Educação Visual e Educação Tecnológica, antes da intervenção, a sala de aula de EV e ET estava organizada de forma convencional, com as mesas dispostas em fila e com os alunos a trabalharem individualmente. Assim, após a intervenção, os resultados revelaram uma interação marcada por ambivalências.

No que toca ao sentido de “habitar”, ou seja, da participação ativa dos alunos no espaço, de o formar “de acordo com gostos, opções, margens de manobra; considerar alternativas, eleger algumas e descartar outras” (Dussel e Caruso, 2003, p.26), a maioria dos grupos expressaram que preferem trabalhar em grupo, porque [podem] partilhar ideias e também poderá servir para o [seu] futuro” e, segundo alguns participantes, gostam de “trabalhar em mesa-redonda”. No entanto, outros grupos afirmaram que preferem trabalhar individualmente, “porque às vezes os outros colegas tiram a [sua] atenção e assim não [conseguem] aprender e pensar em novas coisas” ou “preferimos em linha individual porque conseguimos prestar mais atenção”. Assim, tais perspetivas sublinham a importância de flexibilizar a configuração do espaço, de permitir uma adaptação às diferentes dinâmicas e estilos de aprendizagem dos alunos, como também se apresenta uma necessidade de incentivar o sentido de cooperação e de colaboração na aprendizagem, “estimulando nos indivíduos valores sociais para com o outro” (Cunha & Uva, 2017, p. 136).

Quanto ao terceiro objetivo, onde se pretende identificar as necessidades e as potencialidades de uma sala de Educação Visual e Educação Tecnológica enquanto atelier artístico, identifica-se que a reorganização espacial trouxe benefícios, mas também alguns desafios que precisam de ser superados. No discurso dos participantes entrevistados, as potencialidades do novo espaço foram reconhecidas, particularmente no que diz respeito à criação de diferentes zonas de trabalho que facilitaram a execução

de atividades práticas de uma forma mais organizada – “Assim os nossos trabalhos estão mais organizados, para não estar tudo junto”; “porque tem mais inspiração para termos mais criatividade. Para a gente poder fazer as coisas com mais organização, mais organizado”. No entanto, os alunos também destacaram a necessidade de uma maior clareza na gestão dos materiais e na organização do acesso aos mesmos. Mencionaram, também, o receio de “roubos” de materiais, o que resultou numa dependência contínua do professor para mediar o acesso aos mesmos.

Tais problematizações retornam à questão da importância de um espaço/ambiente bem estruturado de forma a promover uma maior autonomia. (Montessori, 1964; Piazza, 1997; Hertzog, 2001) O primeiro contacto com os materiais é crucial para que se construa um sentido de responsabilidade nos alunos perante os mesmos. Contudo, quando essa gestão não é clara e acessível, tal como indicado pelos grupos entrevistados, podemos observar que esse processo acabou por ficar comprometido. Ainda, embora os materiais tenham sido organizados em recipientes de plástico transparentes, e dispostos nos armários presentes na sala de aula (que outrora estavam inutilizados), estes dados sugerem-nos uma falta de confiança no acesso aos materiais de forma autónoma.

Em relação ao quarto objetivo, que procura entender se na perspetiva dos alunos, a sala de aula preparada como atelier artístico promove mais envolvimento nas aprendizagens, enquanto ferramenta pedagógica, os dados sugerem que a reorganização espacial, apesar de benéfica, não conseguiu eliminar totalmente as barreiras ao envolvimento pleno. Os alunos reconheceram as vantagens da nova disposição do espaço enquanto atelier, nomeadamente que este os inspirava na criatividade. Contudo, as limitações mencionadas anteriormente, como o receio de causar confusões e barulho, impediram que se alcançasse um maior nível de envolvimento. Tal como Stern (1974) descreve, este envolvimento refere-se a uma imersão total na experiência, “a um acto para além do controlo da razão” (p.28). Neste sentido, estas foram limitações que impediram que o espaço fosse verdadeiramente experienciado e percecionado como um atelier artístico. Ainda assim, os alunos afirmaram que a forma de como os elementos - pinturas, construções- estavam organizados e expostos, os ajudou na criatividade e na expressão artística. Segundo um aluno, “porque dá-nos mais ideias no que estamos a fazer, e várias formas de pintar e de desenhar, entre outras coisas” e “eu acho que as pinturas que a gente põe na sala são boas para nos inspirarmos”. Ainda, um dos alunos entrevistados referiu que: “eu quero comprar coisas de pintura, então me dá possibilidade de inspirar para tentar botar

na tela”. Desta forma, destacamos a importância da educação estética, também defendida por Rinaldi (2006), que justifica que a qualidade do espaço tem um impacto direto no tipo de interações que os alunos têm com os materiais.

Por fim, no que diz respeito ao quinto objetivo, que procura identificar, na perspectiva de um docente, as diferentes construções da identidade da sala de aula ao longo dos tempos, pudemos concluir que a transformação do espaço físico ao longo das últimas décadas foi condicionada por fatores externos, como a pandemia, o que levou à desapropriação das salas de Educação Visual e Educação Tecnológica, como já discutido. A reconfiguração da sala de Educação Visual e Educação Tecnológica pós-pandemia, representa assim uma oportunidade para repensar estes espaços, como referido pelo docente na entrevista, que reconhece a importância de “resgatar” a identidade destas salas enquanto atelier artístico: “é importante ter o atelier, ter os materiais necessários, ter as condições de acordo com as características das turmas também, isso é muito importante”. Assim, consideramos este processo de resgate como algo fundamental para promover a utilização destes espaços como ferramentas pedagógicas, cujo objetivo “é que os alunos tenham liberdade para criar, que gostem do que façam e que sejam eles”. Assim, embora que anteriormente a sala de aula fosse destinada apenas para as disciplinas em questão, e que houvesse uma maior acessibilidade aos materiais e equipamentos, tais especificidades não asseguravam que funcionassem como verdadeiros ateliers artísticos. Assim, mais do que resgatar as condições anteriores, consideramos necessário reconfigurá-las e adotar abordagens pedagógicas mais atuais e dinâmicas, que permitam desenvolver na totalidade o potencial artístico e criativo dos alunos.

Das limitações observadas ao longo deste estudo, destaca-se o impacto logístico e institucional, nomeadamente a obrigatoriedade de voltar a deixar a configuração da sala de aula no seu estado inicial, após cada intervenção. Esta necessidade limitou a permanência das adaptações realizadas, como a disposição das mesas ou a exposição de trabalhos que não puderam ser mantidas, devido à utilização da sala por outras turmas e disciplinas. Ainda, a arrumação dos materiais em recipientes, alinhada com os princípios de Montessori, foi dificultada pela impossibilidade de utilizar integralmente os armários “resgatados”, uma vez que muitos se encontravam atolados de materiais utilizados. Esta limitação acabou por reforçar a dependência do professor na gestão desses recursos.

Por fim, a exposição de pinturas e de trabalhos realizados, ainda que demonstrasse o potencial estético do espaço, teve que ser removida após curtos

períodos, condicionada pela partilha da sala de aula com outras turmas e disciplinas. Neste sentido, tais situações ilustram as questões institucionais que representam, ainda, um entrave significativo à transformação destas salas num espaço plenamente funcional enquanto atelier artístico. Como apontamento final, apoiamo-nos em Dewey e Dewey (1915) quando sugerem que, mesmo que as escolas sejam semelhantes no que toca a refletirem um novo espírito na educação, permanecem em divergir nos métodos desenvolvidos para alcançar os resultados desejados.

Assim, os resultados deste estudo evidenciam que a transformação da sala de aula de Educação Visual e Educação Tecnológica como atelier artístico apresenta-se como um grande potencial para melhorar o envolvimento e a criatividade nos alunos, mas que enfrenta ainda certos desafios que precisam ser trabalhados. A reorganização deste espaço educativo enquanto atelier artístico, de forma a desenvolver uma adaptação plena dos alunos face às novas dinâmicas, exige mais tempo e um acompanhamento pedagógico mais estruturado e contínuo - “Haverá, portanto, espaço amanhã, talvez já haja espaço hoje, apesar da aparente contradição dos termos” (Augé, 2012, p.110).

5. Referências Bibliográficas

Abreu, M. C. (2021). *A casa das Crianças: Três Modelos de Espaços Escolares Montessori*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/138832>

Agrupamento de Escolas de Vouzela (2019). Projeto Educativo. Agrupamento de Escolas de Vouzela. Viseu. <https://meocloud.pt/link/316669db-b69f-49c2-a509286f7837839b/DOCUMENTOS%20DO%20AGRUPAMENTO/Projeto%20Educativo/>

Antuniassi, M. H. R. (2021). Pesquisa-Ação, Observação Participante e a Extensão Rural. *Cadernos CERU*, 2(32), 264-274. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v32i1p264-274>

Araújo, G. C. de. (2021). Arte e Estética na Educação: uma Dimensão Epistemológica. *Revista Humanidades*, 11(1). <https://doi.org/10.15517/h.v11i1.44157>

Araújo, V. F., Benatti, L. M., & Simões, L. C. (2023). A Criança como Protagonista do Processo de Ensino e de Aprendizagem na Primeira Infância: Uma Análise da Pedagogia de Reggio Emilia. *Educação: Política, estado e formação humana*, 2, 23-33. DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.1012325093>

Augé, M. (2012). *Não Lugares*. Papyrus.

Baraona, I. (2022). O trabalho: experimentação, experiência e investigação. *Cadernos PAR*, 8, 36-42. <http://hdl.handle.net/10400.8/7436>

Barbieri, S. (2012). *Interações: Onde está a Arte na Infância?*. Edgard Blücher. https://storage.blucher.com.br/book/pdf_preview/9788521206781-amostra.pdf

Barbosa, M. V. (2019). Aula: um acontecimento construído por múltiplas ações de linguagem. *Revista Linguagem & Ensino*, 13(2), 375-396. <https://doi.org/10.15210/rle.v13i2.15372>

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70. <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>

Biermeier, M. A. (2015). Preschool: Inspired by Reggio Emilia: Emergent Curriculum in Relationship-Driven Learning Environments. *YC Young Children*, 70(5), 72-79. <https://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.70.5.72>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bremmer, M., Heijnen, E., & Kersten, S. (Coords.). (2020). *Wicked Arts Assignments*. Valiz.

Brites, P. R. M. (2024). Repensar a Arquitetura Escolar: Adaptação dos Espaços de Aprendizagem às Pedagogias Contemporâneas [Dissertação de mestrado, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/158401>

Caciano, C., & Silva, G. A. (2012). Foucault e educação: as práticas de poder e a escola atual. *Revista E-PED*, 2(1), 98-108. http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/foucault_e_educacao_-_as_praticas_de_poder_e_a_escola_atual.pdf

Caixeiro, C. M. B. A. (2014). Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es) [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/11416>

Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179-191. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>

Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 611-614. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>

Carmo, H., & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação- Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. [https://www.academia.edu/17585183/Metodologia da Investigação](https://www.academia.edu/17585183/Metodologia_da_Investigacao)

Carvalho, A. C. L. de (2013). *Auto-Supervisão no Jardim de Infância: Contributos da Observação e da Voz das Crianças*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia]

e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/25729>

Carvalho, C., Freitas, Freitas, A., & Neitzel, A. A. de (2014). Salas de arte: Espaço de formação estética e sensível na escola. *Educação, Sociedade & Culturas*, (42), 67–86. DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi42.282>

Cavalcanti, L.M.S.C. (2017). *A visão de experiência no processo de ensino e aprendizagem de LEs*. In Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino (Coords.), *Atas da 1ª LiTE - Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino 2017* (pp. 80-85). https://www.lite.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/114/2019/10/108_Visão_Cavalcanti.pdf

Charréu, L. (2009). Para uma educação artística em artes visuais enfocada na contemporaneidade. In: Rodrigues, Edvânia Braz Teixeira; Assis, Henrique Lima (Orgs) (2009). *O Ensino das Artes Visuais: Desafios e possibilidades contemporâneas* (pp25-32). Goiânia: Grafset Editora. <http://hdl.handle.net/10174/2281>

Charréu, L. & Ghira, M. (2022). *Solidão e interioridade em tempos de reclusões forçadas: a urgência de uma neopaideia arte-educacional para fazer face à contemporaneidade pandêmica*. Convocarte, Revista de Ciências da Arte, (12), 237-249. <http://hdl.handle.net/10451/65166>

Correia, M. B. C. da. (2009). A observação Participante Enquanto Técnica de Investigação. *Pensar enfermagem*, 2(13), 30-36. <http://hdl.handle.net/10400.26/23968>

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Porto Editora.

Cunha, F., & Uva, M. (2017). A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. *Revista Interações*, 12(41). <https://doi.org/10.25755/int.10839>

Delgado, J.M, & Gutiérrez, J. (Eds.). (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis. https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Metodos_y_tecnicas_cualitativas_de_investigacion_en_ciencias_sociales.pdf

Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. Martins Fontes.

Dewey, J., & Dewey, E. (1915). *Schools of Tomorrow*. E.P.Dutton&Company.

Dewey, J., Poeiras, F. (Ed.). (2022). Ter Uma Experiência. *Cadernos*, 7, 155-174. <https://doi.org/10.25766/hns5-vp32>

- Dias, D. M. S. R. dos, & Friedrich, M. (2016). A formação do professor de artes visuais na perspectiva do estágio supervisionado. *Matéria-Prima*, 4(1): 82-92. https://materiaprima.belasartes.ulisboa.pt/MP_v4_iss1.pdf
- Duarte JR, J. F. (2000). O Sentido dos Sentidos: A Educação (Do) Sensível. [Tese de doutoramento, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Institucional da Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2000.197855>
- Duarte, R. (2004). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. *Educar*, Campinas, (24), 213-225. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>
- Durli, Z., & Brasil, M. R. A. (2012). Ambiente e espaço na educação infantil: concepção nos documentos oficiais. *Roteiro*, 37(1), 111–126. <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/1433>
- Dussel, I., Caruso, M., (2003). *A Invenção da sala de aula – uma genealogia das formas de ensinar*. Moderna. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4591486/mod_resource/content/1/Texto%20Dussel%20e%20Caruso.pdf
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem fronteiras*, 8(2), 5-17. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>
- Facco, M. L. C. (2017). Reflexões sobre o ateliê como lugar/espaço em processos de criação em Artes Visuais. *Revista Digital do LAV*, 10(2), 213-227. <https://doi.org/10.5902/1983734826890>
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2018). A Formação como Pedagogia da Educação. *Revista FAEEBA*, 27(51), 19-28. https://www.researchgate.net/publication/326625699_A_FORMACAO_COMO_PEDAGOGIA_DA_RELACAO
- Fortin, M. F. (1999). O processo de investigação: da concepção à realização. Lusociência.
- Foucault, M. (1984). O Nascimento do Hospital. In Roberto Machado. *Microfísica do poder*. (pp. 57-65). https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf

- Freinet, C. (1964). *As técnicas de Freinet da Escola Moderna*. Estampa
- Freire, C. (2006). *Arte Conceitual*. Jorge Zahar Editor. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7296860/mod_resource/content/1/ARTE%20ONCEITUAL%20-%20Cristina%20Freire.pdf
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*, (25). Paz e Terra.
- Fróis, J. P., White, B., & Silva, C. (2013). Arte, experiência e criação de sentido. In J. P. Fróis (Ed.), *Diálogos com a Arte. Experiência Estética e Criação de Sentido*. (1ª ed. pp. 9-18). Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-8300-75-1
- Gandini, L., Hill, L., & Schwall, L. C. C. (2012). *O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Penso Editora.
- Gomes, C. A. (1991). As estratégias dos professores na sala de aula : acção profissional ou sobrevivência?. *Revista O Professor*, (22), 45-50. <https://hdl.handle.net/1822/17413>
- Gonzaga, S. (2020). *O espaço arquitetônico 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>
- Hohmann, M, Banet, B., Weikart, P.D. (1979). *A criança em acção*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Gil, A. C. (1946). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas S.A. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf
- Josef & Anni Albers Foundation. (1946). *Unpublished text for an article on Black Mountain College in Junior Bazaar, May 1946. The magazine ran an article written by the editorial department instead*. <https://www.albersfoundation.org/alberses/teaching/josef-albers/art-at-bmc>

- Junior, N. A. G. J., Bigler, S. (2019). A sala de aula de Paulo Freire - um estudo sobre o Ciclo do Conhecimento. *REVISTA CARIOCA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO*, 3(2). <https://doi.org/10.17648/2596-058X-recite-v3n2-3>
- Lachini, D. G., & Rios, F. H. (2021). O sentido e o papel do ateliê na educação infantil: A experiência das escolas Reggio Emilia. *Caderno Intersaberes*, 10(29), 210-228. <https://repositorio.uninter.com/handle/1/1001>
- Ladiana, D., Lopes, N. L., & Afonso, R. B. (2018). *Escola Ideal*. CIAMH, FAUP.
- Lampert, J., & Nunes, C. R. Entre a prática pedagógica e a prática artística: Reflexões sobre Arte e Arte Educação. *Revista Digital do LAV*, 7(3), 100-12. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734814258>
- Lima, J. A. de. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 47(1), 7-29. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. E.P.U
- Macedo, L. de. (2002). Reflexões sobre o cotidiano na sala de aula. *Pátio: Revista Pedagógica*, 6(22), 11-13. http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Ano_VI_22_Reflexoes_sobre_cotidiano_na_sala_de_aula_red_cr.pdf
- Machado, J. M.M. da, Araújo, C. S. T., & Porfiro, L. D. (2023). Fundamentações e aproveitamentos da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) a partir de Jean Piaget. *CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES*, 16(11), 27729–27749. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.11-178>
- Malpique, M. B. S. (1983). *Os professores falam aos arquitectos (a urbanidade)*. [Tese de doutoramento, Faculdade de Belas Artes do Porto]. Repositório Temático da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10405/48137>
- Manzini, E.J. (2004). Entrevista Semi-Estruturada: da análise de objetivos e de roteiros. *Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*, (2) https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf

Maravilha, M. C. P. (2020). *Inventividade - lugar de expressão e autonomia - o gesto e o discurso da infância* [Tese de doutoramento, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/126833>

Martins, F. F. R. (2017). Encontrar escola: o tempo livre como criação de outro modo de habitar a instituição. *Childhood & Philosophy*, 13(27), 213-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5971416>

Souto-e-Melo, A. L. (2013). O impacto do processo de Bolonha na formação de professores de Educação Visual e Tecnológica [Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior]. Repositório Institucional da Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.6/2592>

Melo, R., & Almeida, T. (2022). O ateliê como espaço interdisciplinar no ambiente acadêmico. *Revista Trama*, 13(2). DOI:[10.5935/2177-5672/trama.v13n2p29-49](https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v13n2p29-49)

Minhas, P., Nair, P., & Sirota, L. (2023). Neuroarchitecture - Health, Happiness & Learning. In Minhas, P., & Nair, P. (Eds.), *A New Language of School Design: Evidence Based Strategies for Student Achievement and Well-Being* (pp. 19-43). Association for Learning Environments. https://educationdesign.com/wp-content/uploads/2023/04/Neuroarchitecture-Whitepaper_Web.pdf

Mognol, L. T. C. (2005). Territórios e Lugares das Artes Visuais na Universidade. *Contrapontos*, 5(2), 217-230. <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/822/673>

Mónico, L., Alferes, V. R., Castro, & P. A., Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724-733. https://www.researchgate.net/publication/318702823_A_Observacao_Participante_ enquanto_metodologia_de_investigacao_qualitativa

Montessori, M. (1987). *Mente Absorvente*. Nórdica. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7627810/mod_resource/content/1/Montessori%20MenteAbsorvente.pdf

Moraes, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, 22 (37), 7-32. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5314158/mod_folder/content/0/Moraes%20ANÁLISE%20DE%20CONTEÚDO%201999.pdf

Moura, E., & Ramos, R. (2021). Técnica de Análise de Conteúdo: uma reflexão crítica. In A. Costa, A. Moreira, & P. Sá (Coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados* (1ª ed. Vol. 3, pp. 45-59). DOI: <https://doi.org/10.34624/dws9-6j98>

Nascimento, M. F. P. do (2012). Arquitetura para educação: a contribuição do espaço para a formação do estudante [Dissertação de mestrado, Arquitetura para educação: a contribuição do espaço para a formação do estudante]. Repositório USP. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-19062012-122428/>

Nóvoa, A. (2004). *Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação*. <http://hdl.handle.net/10451/685>

Nóvoa, A. (2009). Professores: O futuro ainda demora muito tempo?. In A. Nóvoa, *Professores: Imagens do futuro presente* (pp. 25-46). Educa. ISBN: 978-989-8272-02-7

Nóvoa, A., Alvim, Y. (Col.). (2022). *Escolas e Professores proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT. <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>

Osborne, L. (2016). What Works? Emerging Issues. Fisher, K (Ed.). *Evaluating Learning Environments: Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge*, (1), 45-63. <http://hdl.handle.net/11343/191847>

Otrowska, B., Polak, M., & Zaród, M. (2021). Diretrizes Inovadoras para os Espaços de Aprendizagem. *Novigado*, 4-86. https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/noticias/novigado_guidelines_pt.pdf

Pacheco, J. (2012). *Dicionário de Valores*. SM. https://porvir.org/wp-content/uploads/2013/10/Dicionario_de_Valores.pdf

Participação Educativa da Comunidade: Formação em Comunidades de Aprendizagem da Direção-Geral da Educação (2020). https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo08_final.pdf

Pellegrin, R., & Cunico, A., & Rosa, B. (2020). Sala de aula - ateliê - galeria: A experiência com pintura na formação de professores-artistas. *Revista Apotheke*, 6(2), 46-58. <https://doi.org/10.5965/24471267622020046>

Piaget, J. (1979). *O Estruturalismo*. Difel. <http://materiaapoioaotcc.pbworks.com/f/jean+piaget+-+O+estruturalismo.pdf>

Pina, S. S. da. (2011). *Fluxus: do texto à ação. A cartografia de uma a(r)titude* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/7018>

Reggio Children. *Ateliers*. <https://www.reggiochildren.it/en/rc/ateliers/>

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. New York: Routledge.

Rocha, V. (2020). DA TEORIA À ANÁLISE: Uma introdução ao uso de entrevistas individuais semiestruturadas na ciência política. *Revista Política Hoje*, 29(1), 197-225. DOI:[10.51359/1808-8708.2021.247229](https://doi.org/10.51359/1808-8708.2021.247229)

Roldão, M. C. do. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(2), 191-202. <http://hdl.handle.net/10400.14/22570>

Röhrs, H. (2010). *Maria Montessori*. Massangana.

Sá-Chaves, I. (2021). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Universidade de Aveiro (3ª ed.). <http://hdl.handle.net/10773/32356>

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/reva8020231244e-8083>

Sainani, S. (2021). *Assessing the Atelier*. 1-6. https://www.researchgate.net/publication/356602579_Assessing_the_Atelier

Schneiders, A. T., & Hahn Rodrigues, A. T. . (2022). A Escola Ateliê 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>

Siebert, M. (2018). Revista Ateliê. *Apotheke*, 4(1). <https://doi.org/10.5965/24471267412018157>

Souza, M. A. de, & Gomes, N. C. (2022). Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Básica. *Internet Latent Corpus Journal*. 12(1). 16-23. <https://doi.org/10.34624/ilcj.v12i1.27994>

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston. https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/blogs.uoregon.edu/dist/e/14077/files/2017/01/spradley-participant_observation-2cg3cpu.pdf

Stern, A. (1974). *A Expressão*. Livraria Civilização

Taille, Y. de., Oliveira, M. K. de, & Dantas, H. (1951). *Piaget Vygotsky Wallon- Teorias Psicogenéticas em Discussão*. Summus Editorial.

Valente, J. A., Almeida, M. E. B. de, & Geraldini, A. F. S. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Diálogo Educacional*, 17(52), 455-478

Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e Criatividade Na Infância* (J.P, Fróis, Trad.). Dinalivro. (Obra original publicada em 1930).

Young, M. (2007). Para que servem as escolas?. *Educação & Sociedade*, 28(101), 1287-1302. DOI:[10.1590/S0101-73302007000400002](https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002)

Anexos

Anexo A - Declaração de consentimento para a realização do estudo ao Diretor da Escola



Exmo. Senhor,

Presidente do Conselho Diretivo da Escola

Eu, Rita dos Santos Alegre, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico a ocorrer na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, estou a desenvolver um estudo que procura compreender de que forma a transformação das salas de aula de Educação Visual e Educação Tecnológica, enquanto atelier artístico, pode influenciar o envolvimento dos alunos na aprendizagem.

Para levar a cabo a referida investigação, solicito a V. Exmo. que se digne a autorizar a recolha de dados na escola que preside. A colaboração dos alunos e professores desta área de ensino consiste numa entrevista a dois professores do grupo 240 - Educação Visual e Educação Tecnológica, assim como a recolha de material audiovisual. Os dados ajudarão a entender como estes conceitos se relacionam, considerando as suas respostas confidenciais e valiosas para o estudo.

Comprometo-me a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando uma rigorosa confidencialidade da informação recolhida e revelando a total disponibilidade para qualquer informação ou intervenção considerada útil.

Agradeço a atenção dispensada.

Com os meus melhores cumprimentos,

Diretor

Rita dos Santos Alegre

Contactos:
Telemóvel: 915359883
Email: pv26381@esev.ipv.pt

Anexo B - Declaração de consentimento para a realização do estudo ao Encarregado(a) de Educação



Caro(a) Encarregado de Educação,

Eu, Rita dos Santos Alegre, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, estou a desenvolver um estudo que procura compreender de que forma a transformação das salas de aula de Educação Visual e Educação Tecnológica, enquanto atelier artístico, pode influenciar o envolvimento dos alunos na aprendizagem.

Uma vez que se trata de um estudo realizado com crianças do 5º e 6º ano de escolaridade, a escola é um local privilegiado de acesso a esta amostra. Neste sentido, solicito a sua autorização para o vosso educando(a) participar nesta investigação, à qual consiste na implementação de duas atividades distintas.

A participação é **voluntária** e **anónima**, consistindo num grupo focal (técnica de pesquisa em que os alunos se reúnem para uma discussão em grupo, ao longo de cada atividade realizada), através da recolha de material audiovisual ao longo da implementação das atividades referentes a esta investigação.

Comprometo-me a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando uma rigorosa confidencialidade da informação recolhida e revelando a total disponibilidade para qualquer informação ou intervenção considerada útil.

.....

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do aluno(a) _____

- Autorizo a participar no estudo
 Não autorizo o meu educando a participar no estudo.

Viseu, _____ de _____ de 2024

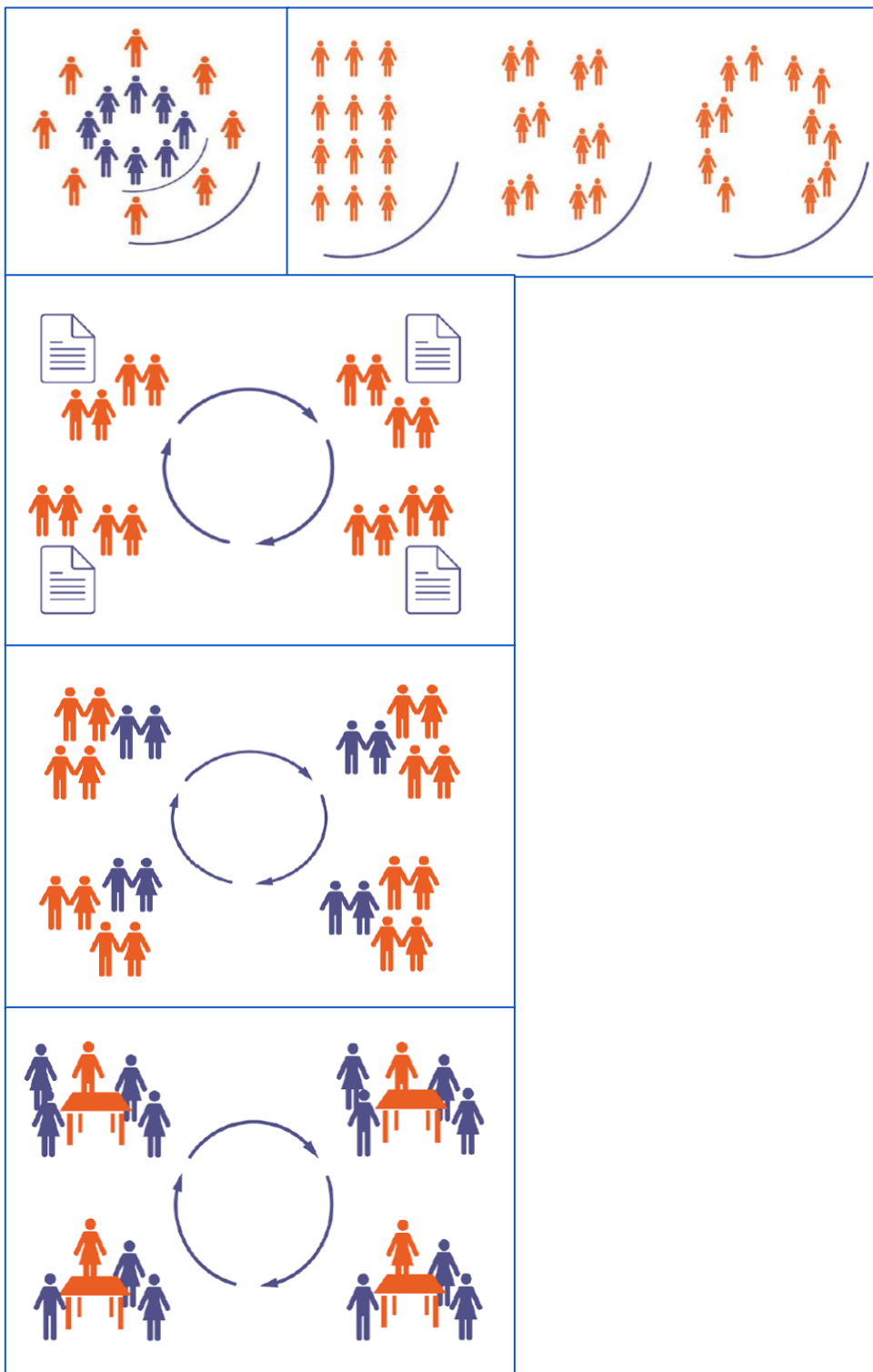
O Encarregado de Educação

Anexo C – Levantamento da Organização da Sala de aula e Gestão do Materiais

Figura 22

Exemplos de Formatos Dinâmicos (fonte:

https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/noticias/novigado_guidelines_pt.pdf)



Anexo D - Grelhas de Observação

Grelha de Observação I - 24.05

GRELHA DE OBSERVAÇÃO
Data: 24-05-2024
Turma: 5º ano
Disciplina: Educação Tecnológica

Objetivos da Investigação	Questões e indicadores de observação	Não Observado	Pouco Evidente	Evidente	Muito Evidente
Compreender a disposição "geral" de uma sala de Educação Visual e Educação Tecnológica, de forma a identificar a possibilidade de transformação em atelier artístico	O espaço é versátil e permite a movimentação e realização de várias atividades artísticas?		X		
	A disposição da sala de aula maximiza as oportunidades de aprendizagem?		X		
	Quanto à acessibilidade e quantidade de armários, prateleiras e espaços de armazenamento - São suficientes e bem localizados para guardar materiais de forma organizada e segura?			X	
	A sala de aula está organizada de forma a poder realizar simultaneamente atividades que possam exigir um trabalho mais prático ou que exijam mais concentração?		X		
Perceber de que forma os alunos habitam e interagem com o espaço nas dinâmicas de Educação Visual e Educação Tecnológica	Os alunos conseguem deslocar-se facilmente pela sala durante as atividades?				X
	Os alunos têm igual acesso à atenção do professor, aos materiais e às tecnologias de informação e comunicação?				X
	Os alunos sentem-se à vontade e demonstram autonomia ao utilizar os equipamentos e materiais adaptados na sala durante as atividades de Educação Visual e Tecnológica?		X		
Identificar as necessidades e as potencialidades de uma sala de Educação Visual e Educação Tecnológica enquanto atelier artístico	O mobiliário da sala de aula é adaptado e pode ser reorganizado facilmente para diferentes tipos de atividades?		X		
	Os alunos têm acesso a recursos e materiais diversificados para a experimentação e criação artística?		X		
	A disposição dos elementos na sala (como pinturas, construções, entre outros) favorece a criatividade e a expressão artística dos alunos?	X			
	A sala possui espaço suficiente para criar diferentes áreas de trabalho (que permitam a realização de diferentes atividades em simultâneo)?			X	

Informação adicional: Dadas as provas de aferição que decorrem nesta semana, o espaço à entrada da sala foi totalmente ocupado por mesas da sala onde decorrem as provas. Os alunos queixam-se do pouco espaço que têm para arrumar as mochilas e outros pertences.

Foi complicado arranjar um espaço de concentração e silêncio para a realização do momento de discussão com os alunos sobre como poderemos transformar o espaço da sala de aula e, conseqüentemente, criar uma nova área de trabalho. Além disso, dado a ocupação das mesas e desorganização da sala, foi mais complicado os alunos perceberem estes novos espaços.

Grelha de Observação II - 31.05

2º momento “Organização do espaço e transformação de uma nova área de trabalho”.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO
Data: 31-05-2024
Turma: 5º ano
Disciplina: Educação Tecnológica


Objetivos da Investigação	Questões e indicadores de observação	Não Observado	Pouco Evidente	Evidente	Muito Evidente
Compreender a disposição "geral" de uma sala de Educação Visual e Educação Tecnológica, de forma a identificar a possibilidade de transformação em atelier artístico	O espaço é versátil e permite a movimentação e realização de várias atividades artísticas?			X	
	A disposição da sala de aula maximiza as oportunidades de aprendizagem?				X
	Quanto à acessibilidade e quantidade de armários, prateleiras e espaços de armazenamento - São suficientes e bem localizados para guardar materiais de forma organizada e segura?		X		
	A sala de aula está organizada de forma a poder realizar simultaneamente atividades que possam exigir um trabalho mais prático ou que exijam mais concentração?				X
Perceber de que forma os alunos habitam e interagem com o espaço nas dinâmicas de Educação Visual e Educação Tecnológica	Os alunos conseguem deslocar-se facilmente pela sala durante as atividades?				X
	Os alunos têm igual acesso à atenção do professor, aos materiais e às tecnologias de informação e comunicação?				X
	Os alunos sentem-se à vontade e demonstram autonomia ao utilizar os equipamentos e materiais adaptados na sala durante as atividades de Educação Visual e Tecnológica?		X		
Identificar as necessidades e as potencialidades de uma sala de Educação Visual e Educação Tecnológica enquanto atelier artístico	O mobiliário da sala de aula é adaptado e pode ser reorganizado facilmente para diferentes tipos de atividades?			X	
	Os alunos têm acesso a recursos e materiais diversificados para a experimentação e criação artística?			X	
	A disposição dos elementos na sala (como pinturas, construções, entre outros) favorece a criatividade e a expressão artística dos alunos?		X		
	A sala possui espaço suficiente para criar diferentes áreas de trabalho (que permitam a realização de diferentes atividades em simultâneo)?			X	

Informação adicional: Num dos armários desta sala, foram organizados e arrumados vários tipos de materiais (lápiz de cor, canetas e marcadores, lápis de grafite, tesouras, colas, borrachas). No entanto, os alunos ainda demonstraram pouco à vontade para irem buscar os materiais de forma autónoma.

Após a transformação da sala, observamos que das três áreas criadas para trabalhos, apenas duas são usadas.

Grelha de Observação III - 05.06

2º momento “Organização do espaço e transformação de uma nova área de trabalho”.

 Politécnico de Viseu Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico					
GRELHA DE OBSERVAÇÃO Data: 05-06-2024 Turma: 5º ano Disciplina: Educação Visual					
Objetivos da Investigação	Questões e indicadores de observação	Não Observado	Pouco Evidente	Evidente	Muito Evidente
Compreender a disposição "geral" de uma sala de Educação Visual e Educação Tecnológica, de forma a identificar a possibilidade de transformação em atelier artístico	O espaço é versátil e permite a movimentação e realização de várias atividades artísticas?				X
	A disposição da sala de aula maximiza as oportunidades de aprendizagem?				X
	Quanto à acessibilidade e quantidade de armários, prateleiras e espaços de armazenamento - São suficientes e bem localizados para guardar materiais de forma organizada e segura?		X		
	A sala de aula está organizada de forma a poder realizar simultaneamente atividades que possam exigir um trabalho mais prático ou que exijam mais concentração?				X
Perceber de que forma os alunos habitam e interagem com o espaço nas dinâmicas de Educação Visual e Educação Tecnológica	Os alunos conseguem deslocar-se facilmente pela sala durante as atividades?				X
	Os alunos têm igual acesso à atenção do professor, aos materiais e às tecnologias de informação e comunicação?				X
	Os alunos sentem-se à vontade e demonstram autonomia ao utilizar os equipamentos e materiais adaptados na sala durante as atividades de Educação Visual e Tecnológica?			X	
Identificar as necessidades e as potencialidades de uma sala de Educação Visual e Educação Tecnológica enquanto atelier artístico	O mobiliário da sala de aula é adaptado e pode ser reorganizado facilmente para diferentes tipos de atividades?			X	
	Os alunos têm acesso a recursos e materiais diversificados para a experimentação e criação artística?			X	
	A disposição dos elementos na sala (como pinturas, construções, entre outros) favorece a criatividade e a expressão artística dos alunos?			X	
	A sala possui espaço suficiente para criar diferentes áreas de trabalho (que permitam a realização de diferentes atividades em simultâneo)?				X
Informação adicional: Nesta aula, observou-se que os alunos, embora ainda peçam autorização, já sabem onde se encontram os materiais e pedem para poderem ir ao espaço. Neste sentido, importa referir que enquanto docente, permiti que durante todo o tempo de aula, os alunos pudessem ir autonomamente buscar o que necessitavam.					

Grelha de Observação IV- 07.06

2º momento “Organização do espaço e transformação de uma nova área de trabalho”.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO
Data: 07-06-2024
Turma: 5º ano
Disciplina: Educação Tecnológica

Objetivos da Investigação	Questões e indicadores de observação	Não Observado	Pouco Evidente	Evidente	Muito Evidente
Compreender a disposição “geral” de uma sala de Educação Visual e Educação Tecnológica, de forma a identificar a possibilidade de transformação em atelier artístico	O espaço é versátil e permite a movimentação e realização de várias atividades artísticas?				X
	A disposição da sala de aula maximiza as oportunidades de aprendizagem?				X
	Quanto à acessibilidade e quantidade de armários, prateleiras e espaços de armazenamento - São suficientes e bem localizados para guardar materiais de forma organizada e segura?	X			
	A sala de aula está organizada de forma a poder realizar simultaneamente atividades que possam exigir um trabalho mais prático ou que exijam mais concentração?				X
Perceber de que forma os alunos habitam e interagem com o espaço nas dinâmicas de Educação Visual e Educação Tecnológica	Os alunos conseguem deslocar-se facilmente pela sala durante as atividades?				X
	Os alunos têm igual acesso à atenção do professor, aos materiais e às tecnologias de informação e comunicação?				X
	Os alunos sentem-se à vontade e demonstram autonomia ao utilizar os equipamentos e materiais adaptados na sala durante as atividades de Educação Visual e Tecnológica?	X			
Identificar as necessidades e as potencialidades de uma sala de Educação Visual e Educação Tecnológica enquanto atelier artístico	O mobiliário da sala de aula é adaptado e pode ser reorganizado facilmente para diferentes tipos de atividades?				X
	Os alunos têm acesso a recursos e materiais diversificados para a experimentação e criação artística?	X			
	A disposição dos elementos na sala (como pinturas, construções, entre outros) favorece a criatividade e a expressão artística dos alunos?		X		
	A sala possui espaço suficiente para criar diferentes áreas de trabalho (que permitam a realização de diferentes atividades em simultâneo)?				X
Informação adicional:					

Grelha de Observação V- 14.06

2º momento “Organização do espaço e transformação de uma nova área de trabalho”.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Data: 14-06-2024

Turma: 5º ano

Disciplina: Educação Tecnológica

Objetivos da Investigação	Questões e indicadores de observação	Não Observado	Pouco Evidente	Evidente	Muito Evidente
Compreender a disposição "geral" de uma sala de Educação Visual e Educação Tecnológica, de forma a identificar a possibilidade de transformação em atelier artístico	O espaço é versátil e permite a movimentação e realização de várias atividades artísticas?				X
	A disposição da sala de aula maximiza as oportunidades de aprendizagem?				X
	Quanto à acessibilidade e quantidade de armários, prateleiras e espaços de armazenamento - São suficientes e bem localizados para guardar materiais de forma organizada e segura?	X			
	A sala de aula está organizada de forma a poder realizar simultaneamente atividades que possam exigir um trabalho mais prático ou que exijam mais concentração?				X
Perceber de que forma os alunos habitam e interagem com o espaço nas dinâmicas de Educação Visual e Educação Tecnológica	Os alunos conseguem deslocar-se facilmente pela sala durante as atividades?				X
	Os alunos têm igual acesso à atenção do professor, aos materiais e às tecnologias de informação e comunicação?				X
	Os alunos sentem-se à vontade e demonstram autonomia ao utilizar os equipamentos e materiais adaptados na sala durante as atividades de Educação Visual e Tecnológica?	X			
Identificar as necessidades e as potencialidades de uma sala de Educação Visual e Educação Tecnológica enquanto atelier artístico	O mobiliário da sala de aula é adaptado e pode ser reorganizado facilmente para diferentes tipos de atividades?				X
	Os alunos têm acesso a recursos e materiais diversificados para a experimentação e criação artística?	X			
	A disposição dos elementos na sala (como pinturas, construções, entre outros) favorece a criatividade e a expressão artística dos alunos?		X		
	A sala possui espaço suficiente para criar diferentes áreas de trabalho (que permitam a realização de diferentes atividades em simultâneo)?				X
Informação adicional:					

Tabela 1

Categorização dos dados da Observação participante das Grelhas de Observação

Categoria	Subcategoria	Indicadores	1º sessão	2º sessão	3º sessão	4º sessão	5º sessão	Frequência
Tópico de Análise 1: Disposição do Espaço								
1. Organização e Disposição do espaço	1.1. Versatilidade do espaço	“O espaço é versátil e permite a movimentação e realização de várias atividades artísticas?”	Pouco Evidente	Evidente	Muito Evidente	Muito Evidente	Muito Evidente	Pouco Evidente: 1 Evidente: 1 Muito Evidente: 3
	1.2. Oportunidades de Aprendizagem	“A disposição da sala de aula maximiza as oportunidades de aprendizagem?”	Pouco Evidente	Muito Evidente	Muito Evidente	Muito Evidente	Muito Evidente	Pouco Evidente: 1 Muito Evidente: 4
	1.3. Acessibilidade e Armazenamento	“Quanto à acessibilidade e quantidade de armários, prateleiras e espaços de armazenamento - são suficientes e bem localizados para guardar materiais de forma organizada e segura?”	Evidente	Pouco Evidente	Evidente	Não Observado	Não Observado	Evidente: 2 Pouco Evidente: 1 Não Observado: 2
	1.4. Organização	“A sala de aula está organizada de forma a poder realizar simultaneamente atividades que possam exigir um trabalho mais prático ou que exijam mais concentração?”	Pouco Evidente	Muito Evidente	Muito Evidente	Muito Evidente	Muito Evidente	Pouco Evidente: 1 Muito Evidente: 4
Tópico de Análise 2: Interação dos alunos com o Espaço								
2. Interação com o Espaço	2.1. Deslocação	“Os alunos conseguem deslocar-se facilmente pela sala durante as atividades?”	Muito Evidente	Muito Evidente	Muito Evidente	Muito Evidente	Muito Evidente	Muito Evidente: 5
	2.2. Acessibilidade e Autonomia	“Os alunos têm igual acesso à atenção do professor, aos materiais e às tecnologias de informação e comunicação?”	Muito Evidente	Muito Evidente	Muito Evidente	Muito Evidente	Muito Evidente	Muito Evidente: 5
	2.3. Utilização de Equipamentos	“Os alunos sentem-se à vontade e demonstram autonomia ao utilizar os equipamentos e materiais adaptados na sala durante as atividades de Educação Visual e Tecnológica?”	Pouco evidente	Pouco Evidente	Evidente	Não Observado	Não Observado	Pouco Evidente: 2 Evidente: 1 Não Observado: 2
Tópico de Análise 3: Necessidades e Potencialidades do Espaço enquanto Atelier Artístico								
3. Necessidades e Potencialidades	3.1. Adaptação do mobiliário	“O mobiliário da sala de aula é flexível e pode ser reorganizado facilmente para diferentes tipos de atividades?”	Pouco Evidente	Evidente	Evidente	Muito Evidente	Muito Evidente	Pouco Evidente: 1 Evidente: 3 Muito Evidente: 2
	3.2. Acesso a Recursos Diversificados	“Os alunos têm acesso a recursos e materiais diversificados para a experimentação e criação artística?”	Pouco Evidente	Evidente	Evidente	Não Observado	Não Observado	Pouco Evidente: 1 Evidente: 3 Não Observado: 2

	3.3. Estímulo à Criatividade	“A disposição dos elementos na sala (tais como pinturas, construções, entre outros) que favorecem a criatividade e a expressão artística dos alunos?”	Não Observado	Pouco Evidente	Evidente	Pouco Evidente	Pouco Evidente	Não Observável: 1 Pouco Evidente: 3 Evidente: 1
	3.4. Espaço para atividades	“A sala possui espaço suficiente para criar diferentes áreas de trabalho (que permitam a realização de diferentes atividades em simultâneo)?”	Evidente	Evidente	Muito Evidente	Muito Evidente	Muito Evidente	Evidente: 2 Muito Evidente: 3

Anexo E - Guiões para Entrevistas

A. Guião para a entrevista com o docente

- Quais são as suas memórias da escola e do espaço de sala de aula de EV e ET, no início do seu trabalho como professor destas disciplinas?
- Nos primeiros anos, de que modo é que as salas de aula evoluíram como espaço?
- As crianças trabalhavam em grupos? Os alunos tinham acesso aos materiais?
- Ao falarmos de uma possível transformação das salas de aula como atelier artístico, em que medida é que isso poderia ser possível nas escolas?
- Enquanto docente, a mudança da sala de aula de acordo com os projetos que se desenvolvem, podem surtir algum efeito na aprendizagem dos alunos?
- Como imagina a sala de aula de EV e ET como “sala ideal”?
- Esta “sala ideal” pode considerar-se ser inspirada, por exemplo, num atelier de um artista?

Guião da Entrevista em Grupo I e II

Condução da Entrevista em grupo I

19 de Abril, 2024

- Como gostas de trabalhar na sala de aula: em grupo ou individualmente? E porquê?
- Quando trabalhas em grupo, como preferes: todos juntos em mesa-redonda ou em linha individualmente.
- Como achas que deviam estar organizados os espaços na sala de aula; por áreas de trabalho? Com acessibilidade aos materiais?
- O que entendes ser um atelier artístico? Gostarias que a sala de Educação Visual e Educação Tecnológica fosse semelhante?
- Para ti a exposição dos trabalhos é importante? Onde deveria ser o espaço para essa função?
- Gostarias de ter aulas de EV e ET fora da sala de aula? Onde e porquê?

Condução da Entrevista em grupo II

14 de Maio, 2024

- A disposição atual da sala de aula permite que te movimentes e realizes várias atividades artísticas?
- O que achas de trabalhar com o espaço dividido em áreas de trabalho, sentiste uma diferença positiva, negativa, ou não fez diferença?
- A quantidade e a localização dos armários, prateleiras e espaços de armazenamento são suficientes e adequados para manter os materiais organizados e seguros?
- Sentem-se à vontade para utilizar os equipamentos e materiais autonomamente durante as atividades de Educação Visual e Tecnológica?
- A forma de como os elementos estão organizados na sala (como pinturas, construções, entre outros) aumenta a vossa criatividade e expressão artística?
- Que sugestões podes dar para melhorar ainda mais a sala de aula como um atelier artístico, para que a maneira como trabalhas e aprendes seja mais eficaz?

Anexo F – Transcrição da entrevista ao docente

A. Memórias da sala de aula inicial

[00:00:05] Entrevistadora: Professor, a seguimento do projeto “O espaço sala de aula de Educação Visual e de Educação Tecnológica como atelier artístico”, permita-me que lhe faça esta primeira pergunta: Quais são as suas memórias da escola e do espaço de sala de aula de EV e ET, no início do seu trabalho como professor destas disciplinas?

[00:00:26] Entrevistado: O espaço era amplo e aberto, era EVT, não havia Educação Visual e Educação Tecnológica como agora, era par pedagógico e havia muito mais material, havia muito mais trabalhos em madeira, em cerâmica. O espaço sala de aula tinha mais materiais do que tem neste momento, porque as salas são vistas como salas normais. Existia estiradores, bancadas, trabalhávamos com mais madeira.

[00:00:59] Entrevistadora: Então, retiraram grande parte desses materiais.

B. Mudanças Recentes

[00:01:03] Entrevistado: Neste momento, estas salas de aula, aqui nesta escola, foram equipadas como salas normais devido à pandemia. Fizeram destas salas mais uma sala normal, para qualquer tipo de disciplina e não salas específicas, perderam muitas dessas capacidades que tinham como salas específicas.

[00:01:21] Entrevistadora: Nos primeiros anos, de que modo é que as salas de aula evoluíram como espaço?

C. Distribuição e Organização

[00:01:28] Entrevistado: Estavam distribuídas nos primeiros anos em grupos de trabalho, estas salas estavam com bancadas, havia cadeiras com cinco ou seis grupos de alunos, e agora não.

[00:01:39] Entrevistadora: As bancadas parecidas com aqueles estiradores?

[00:01:42] Entrevistado: Sim, estavam em grupos. As mesas eram maiores, as mesas não eram este tipo de mesas individuais. E antigamente não, eram mesas tipo aquelas que estão lá ao fundo, altas de metal e estavam em grupos de cinco, seis. Sempre foi assim nesta escola.

[00:01:56] Entrevistadora: Sempre trabalharam em grupo?

[00:01:58] Entrevistado: Sempre. Aqui nesta escola também, até há aos últimos quatro, cinco anos. Nos últimos vinte e tal anos, sim.

[00:02:04] Entrevistadora: Era isso. Ou seja, entendemos que os alunos trabalhavam em grupo, mas e quanto ao acesso aos materiais?

[00:02:13] Entrevistado: Tinham acesso, muito mais facilidade, vocês vêm os ferramenteiros neste momento estão fechados, sempre fechados. E os alunos tinham acesso, aos martelos, essas coisinhas todas, os materiais, os papeis, tinham tudo.

[00:02:25] Entrevistadora: Exato. E foi nesse período da pandemia que depois decidiram mudar tudo?

D. Impacto da Pandemia

[00:02:31] Entrevistado: É, com a pandemia não podia haver partilha de materiais. O sistema da cooperativa foi alterado também, não podíamos trocar, não podíamos misturar. Cada um tinha que trazer o seu material de casa, e perdeu-se um bocado [pausa] a escola optou por fazer desta sala uma sala de aula normal, isto não é uma posição nossa, é a escola. E fizeram de salas que eram salas específicas em salas normais. Agora este ano voltamos outra vez a isso mas [pausa] voltamos outra vez a salas específicas, é a primeira vez que se volta nos últimos três anos às salas específicas, a ter aulas. Mas as condições das salas, perdeu-se um bocado com isso...

E. Retorno às Salas Específicas

[00:03:08] Entrevistadora: Exato. Ou seja, havia sempre este corredor que tem todos os materiais da cooperativa mas ainda havia, também, estes armários?

[00:03:18] Entrevistado: Sim, sim, havia os ferramenteiros. As salas além dos estiradores tinham todos os bancos, subiam e desciam, para se adaptarem aos alunos. Agora é tudo com cadeiras e mesas individuais.

[00:03:30] Entrevistadora: É uma organização completamente diferente.

F. Material e Equipamento

[00:03:33] Entrevistado: Andou para trás um bocadinho, nesse sentido. Porque no início quando eu comecei a dar aulas era tudo por bancadas, usavam os tornos, usavam tudo. Trabalhou-se muito nisso quando era preciso. Vocês vêm que as salas estão equipadas com lavatórios, têm muita arrumação por baixo aquelas bancadas de mármore de um lado e de outro.

[00:03:54] Entrevistadora: Sim, e mesmo a mufla, o torno.

[00:04:00] Entrevistado: Mas as escolas ainda podem usar isso, mas quando acabou o par pedagógico, os professores também ficaram um bocadinho tristes com a situação e andou um bocadinho para trás, isso. Todas as atividades que nós dinamizamos na escola, tudo o que está aí somos nós que pintamos, essas colunas todas, tudo o que vocês vêm, essas cores todas, foi feito pelos grupos de EVT.

G. Perspetiva Pedagógica

[00:04:38] Entrevistadora: Professor, e se falarmos numa possível transformação das salas, como um atelier artístico, em que medida é que isso poderia ser possível nas escolas?

[00:04:47] Entrevistado: Isso é possível, nas nossas disciplinas, no grupo. Mas por vezes há cá outras disciplinas. Por vezes, pode haver cá Português ou pode haver Inglês, e tem que se adaptar.

[00:05:06] Entrevistadora: Mas não seria melhor essas disciplinas adaptarem-se à nossa sala?

[00:05:10] Entrevistado: Sim, mas isso vem de cima da direção. Mas pronto, mas pode e é possível. Pode e deve ser! É nas aulas práticas que se vêem como é que estão os alunos, gostam disso e estão mais à vontade, e a essência da disciplina é essa, é também trabalharmos assim, tipo atelier.

[00:05:30] Entrevistadora: Enquanto docente, esta mudança da sala de aula de acordo com os projetos que se desenvolvem, podem surtir algum efeito na aprendizagem dos alunos?

[00:05:38] Entrevistado: Surtem sim. Eles têm gostado, têm de se sentir bem, têm de ser eles senão, se não tivermos cuidados isto é uma disciplina como outra qualquer. É essencialmente prática a disciplina.

[00:05:52] Entrevistadora: Estas mudanças que temos feito, o professor acha que houve uma evolução?

[00:05:54] Entrevistado: Sim, são favoráveis e vê-se pelos alunos. Agora pronto, nós fazemos parte de um grupo disciplinar e às vezes tem de haver o espírito do grupo, tem de ser todos. Somos mais pessoas na mesma sala, e este espírito de grupo... Hoje em dia os grupos, já são pessoas com uma certa idade, já se cansam mais, e se calhar não têm a abertura que vocês têm enquanto são jovens, para isso.

H. O Espaço Ideal

[00:06:33] Entrevistadora: E professor, como é que imagina a sala de aula de EV e ET como “sala ideal”?

[00:06:42] Entrevistado: O ideal era ter condições de trabalho [pausa] e materiais em que todos pudessem disfrutar, essencialmente tipo trabalho de grupo, que os alunos vêm para a sala de aula, vêm com as mochilinhas, vêm com os equipamentos deles, tem que haver um espaço para se pôr isso. É assim, as salas nesta escola já têm trinta aninhos, esta escola já vai fazer trinta anos [pausa] se calhar já não é a tipologia, apesar de termos aqui duas salas uma maior do que outra, há arrecadações, o que é muito bom haver uma arrecadação com muito material nas salas específicas. Mas o ideal, ideal,

era estarem as bancas todas a funcionar, porque a maior parte das torneiras das bancas já não estão atualizadas, ou estão desativadas muitas delas, até. Sei que ali [sala do 6º ano] só funciona uma e aqui [sala do 5º ano] também só funciona uma [pausa] e os alunos terem uma salinha onde também se sentissem bem, que gostassem e que pudessem trabalhar.

[00:07:39] Entrevistadora: E que se calhar fizesse mais sentido para o tipo de disciplina prática que é.

[00:07:44] Entrevistado: Porque é o que eu disse ao bocadinho, os ferramenteiros estão fechados, neste momento. E trabalham muito pouco com serrotes, com martelos, com alicates, com chapas, com cerâmica, nós já trabalhamos aqui muito [pausa] neste momento não, é mais à volta dos papeis. Falamos um bocadinho das argilas, falamos das madeiras, mas a execução de trabalhos práticos estamos um bocado condicionados, nesse sentido. E o ideal era grupos de trabalho, uma sala aberta, ampla, bastante luz [pausa] esta aqui tem, deste lado janelas [...] daquele tem dos dois lados, mas há ali uma secção que tapa aquela. Pronto, há outras aulas por cima e aos lados, e às vezes o barulho também prejudica.

I. Desafios e Condicionantes

[00:08:35] Entrevistadora: Pois é. Professor, para concluir, uma última questão: Esta “sala ideal” pode considerar-se ser inspirada, por exemplo, num atelier artístico? Podemos ver nessa perspetiva?

[00:08:48] Entrevistado: Sim, podemos ver nessa perspetiva mas nós estamos aqui a formar alunos, não estamos a formar artistas. Pronto, a parte pedagógica é importante, mas pode e deve. Agora com algum rigor e com alguma disciplina. Porque em principio, num atelier artístico, há muito mais abertura para tudo, se calhar é muito mais desorganizado... Estou a falar de artistas não é? [risos]. E aqui pode ser visto dentro do carácter pedagógico de uma escola, nesse sentido. Tem que haver regras, têm que ter lugares para se sentarem, têm que ter grupos de trabalho, tem que haver disciplina imposta pelo professor, alguma regra. Agora, a nível da qualidade dos trabalhos, a nível da conceção dos trabalhos é diferente, deve ser um autêntico atelier. Com algumas regras porque, é o carácter pedagógico, há conteúdos para dar [pausa] devem ter liberdade para criar, serem eles, fazerem como eles gostam, como eles sabem, mas de acordo com as regras que os professores dão. E as regras em sala de aula devem ser iguais em todas as disciplinas, agora como é uma disciplina prática, pronto, devem ter mais liberdade para criar. E nesse sentido justifica-se o atelier. Para criarem devem ter liberdade e isso o atelier acho que é importante mesmo. Agora [pausa] se eu fosse

professor e estivesse só eu naquela sala moldava a sala, aos meus alunos, aquilo que eu gostava. Mas sei que a seguir que vem outro professor e tem que deixar a sala conforme ela estava e não como eu quero. Não é, se eu quero fazer com grupos de trabalho, mas a seguir vem outro professor que já não está a trabalhar com grupos de trabalho, devo deixar a sala...

[00:10:39] Entrevistadora: É aí, é isso que nos impede de nos avançar nesta mudança.

[00:10:41] Entrevistado: Sim, e por vezes, criar um atelier acho que é importante mas essas coisas têm que ser levadas em conta. Mas acho que é importante ter o atelier, ter os materiais necessários, ter as condições de acordo com as características das turmas também, isso é muito importante.

J. Potencial Transformação

[00:11:07] Entrevistadora: Se chegarmos pelo menos a fazer uma pequena transformação, uma pequena área de trabalho, acha que poderá fazer a diferença no bom sentido, ou mau sentido? Dadas as condições e constrangimentos que as próprias salas de EV e ET têm?

[00:11:24] Entrevistado: Será sempre no bom sentido, porque os alunos entram e identificam-se com a sala, quando vêm os trabalhos deles, vêm os trabalhos e o que é que estão a fazer.

[00:11:33] Entrevistadora: Mas, por exemplo, mudar móveis de sítio e criar um pequeno espaço.

[00:11:37] Entrevistado: Pode e deve, mas de vez em quando a sala está condicionada. Neste momento, por causa das provas de aferição [...] E às vezes queremos fazer e temos ideias muito bonitas mas há coisas que nos condicionam. Mas acho que também é importante que as pessoas tenham noção que é uma sala específica, e que tem que ter condições para. A ideia de atelier é das coisas mais importantes nas salas de aula, ter os trabalhos, continuar. Porque senão perdemos muito a arrumar, a tirar, sempre todas as aulas [pausa] e os alunos identificavam-se mais com a sala nesse sentido. Atenção que estou a falar de alunos do segundo ciclo, quando crescem já são mais autodidatas, mais autónomos. E uma sala que nós tínhamos que era a sala de Educação Tecnológica que era a maior, foi transformada em duas salas normais.

[00:12:47] Entrevistadora: E isso depois do Covid? Ou ainda antes?

[00:12:49] Entrevistado: Sim. Foi na altura do Covid que transformaram a sala em duas salas normais, porque também, a escola tem muitos alunos [pausa] são precisas salas, e quem perde são as nossas disciplinas. Mas pronto, sou a favor de salas abertas, salas amplas e com atividades essencialmente práticas, com as regras normais de sala de

aula. O objetivo, é que os alunos tenham liberdade para criar, que gostem do que façam e que sejam eles.

Anexo G - Transcrição da Entrevista em grupo I

— **Data: 19 de Abril, 2024**

Participantes: P1; R; C; B; P2.

Moderador: S1

S1: Vamos dar início à primeira entrevista e ao nosso tema em questão: A sala de aula enquanto atelier artístico. A nossa primeira pergunta é: como gostas de trabalhar na sala de aula, em grupo ou individualmente? E porquê? Vamos começar pelo grupo P1.

P1: Nós gostamos de trabalhar em grupo porque assim podemos divertir e no futuro isso pode-nos ajudar tanto no trabalho, porque para conversar mais, para interagir mais com os funcionários, os colegas de trabalho, para nos ajudar no que nós precisarmos.

S1: Mas isso é trabalho em grupo ou individualmente? Em grupo? Ok. Grupo R.

R: Preferimos trabalhar em grupo porque podemos partilhar ideias e também poderá servir para o nosso futuro.

S1: Grupo C.

C: Nós achamos que melhor individual, porque às vezes os outros colegas tiram a nossa atenção e assim não conseguimos aprender e pensar em novas coisas.

B: Nós gostamos de trabalhar em grupo porque surgem mais ideias.

P2: Em grupo porque pensamos menos.

S1: E isso ajuda? Pensar menos?

P2: E porque cada um, o grupo todo assim pensa tipo, pensa numa ideia, depois o outro pensa e podemos ir juntando.

S1: Então isso não é pensar menos. (...) Alguém do grupo dos povos quer intervir? Podes juntar-te a nós. (..)

P2: Nós. Neste caso eu, não gostava. Prefiro trabalhar em grupo. Mas não era por causa de pensámos menos. É que, podemos partilhar ideias uns com os outros. E assim todos têm a sua opinião. Com o grupo.

S1: Ou seja, para o vosso colega, o facto de todos terem opinião vai ajudar, não vai complicar. Ok, Muito bem. Então, vamos passar para a segunda pergunta. Quando trabalhas em grupo, como preferes? Todos juntos em mesa-redonda ou em linha, individualmente e como estão nas vossas aulas normais? Podem começar. Grupo C.

C: Nós preferimos em linha individual porque conseguimos prestar mais atenção.

S1: Ok. Continuam nesta dinâmica do individualmente. Ok, tudo bem. Grupo B.

B: Nós gostamos de trabalhar em mesa-redonda.

S1: E porquê?

B: Surgem mais ideias e também andamos mais juntos. Descobrimos o que cada um pensa. (..) E este em cada um pode falar suas ideias. Em vez de individualmente, cada um só escreve a sua ideia e nós não ouvimos as ideias dos outros.

S1: Chegam mais longe quando estão todos juntos, em discussão, não é? Ok. Grupo R.

R: Nós preferimos em mesa-redonda. Além de partilharmos as nossas ideias, se um elemento do grupo, por exemplo, ter uma ideia diferente dos outros, nós podemos tentar acrescentar essa ideia ou a nossa ideia que as outras pessoas do grupo tiveram.

S1: Não poderá isso ser uma boa forma de resolver um problema, também? Fica a questão. Grupo P1. O que é que vocês acham?

P1: Nos preferimos. (..) Individualmente, porque também podemos. Podemos ser autónomos, trabalhar tipo mais *so/o*. Quando tipo, nós fomos morar sozinho. Um exemplo nós também precisamos de cozinhar. Aí não vamos ir sempre todo dia no restaurante.

S1: Mas agora, por exemplo, na vossa vida real, lá em vossa casa, seja com os vossos avós, os vossos pais, etc. Não acham que podem ser autónomos na mesma? Podem fazer as suas coisas individualmente, mas estão todos juntos na mesma, e por vezes fazer tarefas domésticas em conjunto. Há elementos do grupo que querem intervir. Podem ter uma opinião diferente.

P1: Mas há revolta porque convivemos mais em grupo. Com trabalho em grupo? Nós podemos partilhar mais ideias em conjunto. (..)

S1: Muito bem. Bom, terceira pergunta. Como achas que deviam estar organizados os espaços na sala de aula por áreas de trabalho? Em áreas de trabalho, ou como está atualmente? E gostariam de ter acessibilidade aos materiais? No sentido em que esta acessibilidade é termos os lápis ali (armário) e cada grupo ou uma pessoa qualquer pode ir buscar? Ou então têm ali como está na cooperativa e dizem: Professora, preciso de um lápis. E o professor vai lá buscar. Estão a perceber a acessibilidade? Nós temos acesso aos materiais, mas mais acessibilidade ainda. Grupo P2.

P2: Devíamos estar organizados como estão, e termos a possibilidade de ter materiais porque perdemos menos tempo.

S1: Ou seja, nós temos os materiais. Mas achas que devia haver ainda mais acessibilidade?

P2: Sim

S1: Ok. Grupo P1. (...)

P1: Nós preferimos acessibilidade aos materiais, porque assim não fazemos tanta confusão.

S1: Mas achas confuso este sistema que nós temos de ter ali os materiais todos e ter que pedir? Achas um bocadinho confuso? Ok, há um elemento que quer intervir. Do mesmo grupo.

P1: Eu acho que os materiais deviam estar mais acessíveis do que nós estarmos a tirar os nossos próprios materiais, porque ou nós não temos e pedimos ao colega do lado e se o colega do lado também não tiver, temos que ir a outro grupo pedir e isso faz muita confusão.

S1: Muito bem, Grupo B, Vamos lá.

B: Nós com o espaço limpo, tendo uma aprendizagem melhor.

S1: Mas em que sentido é que isto se pode aplicar? Por exemplo, nós temos aqui as áreas de trabalho ou temos o espaço como está? Como é que consideras esse espaço limpo?

B: Sem coisas de afia, de borracha e tudo limpinho e com as coisas todas organizadas, porque assim temos mais espaço, com as coisas todas organizadas num canto, assim conseguimos trabalhar melhor e confortavelmente.

S1: Tudo aqui no mesmo espaço, Como estamos? Ou achas que podia haver áreas de trabalho? Uma parte ali para trabalhar uma coisa, outra aqui, outra para construções? Isto são as áreas de trabalho.

B: Sim, seria bom, mas também depois, no final para arrumar tudo seja um bocadito mais, demorava mais um bocadito.

S1: É uma coisa que é muito importante levantar, que essa questão é pertinente.

B: Tem um lado bom e um lado mau.

S1: Exatamente. Grupo C?

C: Nós achamos que devíamos ter mais acessibilidades aos materiais, porque assim é. (..) Se o grupo, se ninguém tiver o material que precisamos, tem ali o material, é só ir ali. E também se formos pedir para o professor ir buscar aquilo, nós perdemos mais tempo.

S1: Ok, esta gestão do tempo também é importante, sim. Grupo R.

R: Preferimos com a acessibilidade aos materiais, porque assim não pedimos também aos professores para incomodar a nossa aula para ir buscar. Então, é mais fácil nós, um elemento do nosso grupo, ir lá buscar.

S1: Gostava só de levantar uma pequena questão para refletirem. Não precisam de responder. Acham que poderíamos ser responsáveis e ter os materiais assim tão acessíveis? Não poderia haver roubos? (...)

C: Porque os professores não iam estar assim, olhando para todos os materiais e para todos os alunos que iam lá buscar materiais e então algum aluno podia ir.

S1: Mas nós, enquanto turma, poderíamos assumir essa responsabilidade e cuidar deste nosso espaço?

C: Sim porque, se nós tivemos responsabilidade agora também temos responsabilidade quando tivermos mais material no futuro.

P1: Mas professora, para evitar roubos, a professora dava tipo colas, ela contava quantas escolas dava. Aí no final, se não fosse todas, aí é porque alguém tirou.

S1: Pronto, isso também já o fazemos, porque também pode haver alunos a ficarem com materiais. E é necessário perceber se toda a gente deu. Mas isto é importante. Quanto mais acessibilidade nós tivermos, mais responsabilidade temos que ter para cuidar das coisas que temos, não é? Vamos passar já para a quarta pergunta. O que entendes ser um atelier artístico? Gostarias que a sala de artes fosse semelhante? Grupo B.

B: É o ambiente de trabalho de um artista. Sim, porque tornaria a sala num ambiente com mais vida e cores.

S1: Muito bem. Boa resposta. Grupo R.

R: Sim, porque o nosso espaço pode ficar com mais desenhos, com mais cores, arte.

S1: Arte Muito bem. Esta questão da cor e da arte e de expor trabalhos, também já o fizemos aqui na nossa sala. Grupo P1.

P1: Um atelier artístico é uma pessoa que faz a sala. Tanto pode ser o que puder.

S1: Vocês acham que o atelier artístico é uma pessoa?

P1: Um atelier deste tipo pode, assim ser um jogador de futebol. Ele gosta de uma coisa. Ele fica lá a jogar computador. Pode ser como uma pessoa, um jogador de basquete.

S1: Um jogador de basquete podia ir para um atelier artístico? Fazer o quê?

P1: Acho que não é só o pintor. Pode ser outras coisas. Pode ser a arte do futebol, a arte do basquete, a arte do trabalhador também.

P2: Um atelier artístico deve ser um estúdio de artes, porque tem a ver com artes.

S1: E a sala poderia ser semelhante? Porquê e como?

P2: Porque é mais fácil de saber o que é um atelier, um atelier de artes.

S1: Ou seja, nós, para sabermos o que é, temos que experimentar, não? (..)

C: Nós achamos que um atelier artístico é um lugar cheio de coisas de artes para trabalharmos melhor com arte. E achamos que a sala podia ser semelhante, porque assim as aulas iam ser mais divertidas e também iríamos aprender mais.

S1: Muito bem, é bom saber. Para ti, a exposição dos trabalhos é importante? Onde deveria ser o espaço para essa função?

C: Eu acho que sim, porque as pessoas podem dar a sua opinião, e (..) dar a sua opinião e argumento construtivo. Um lugar em que achamos que podíamos expor as coisas em algum lugar que não tenham muitas outras coisas. Para as pessoas prestarem mais atenção nos nossos trabalhos.

S1: Mas expor dentro da sala de aula, ou noutra sítio?

C: Noutra sítio.

S1: Ok, então dentro da sala de aula não pode ser.

C: É. Acho que, acho que é melhor em outro lugar. Porque todas as pessoas não vão estar dentro da sala de aula e vão estar lá fora nos intervalos, e se estiverem lá fora, eles não vão poder ver mais. E se tiver aqui dentro da sala de aula, eles não vão ter muita permissão para ver.

S1: Ah, por causa de não estarem autorizados a virem. Sim. Ok. Muito bem. Grupo dos Polvos.

P2: Sim, porque as pessoas podem dar a sua opinião e deveria ser num espaço exterior, porque é mais fácil para verem.

S1: Muito bem. Grupo R?

R: Sim, porque (..) Se nós colocarmos num lugar onde muitas pessoas não passem, vão ser só as pessoas que entram nesse lugar que vão poder ver. Então, por exemplo, nós podemos pôr alguns trabalhos na sala de convívio, em alguns pavilhões, nas janelas e essas coisas.

S1: Olha vocês, quando nós tivemos aqui expostos os trabalhos e vieram cá mais alunos, acham que isso pode ser importante também, para verem o vosso trabalho? Ou acham que não tem nenhum significado?

B: Sim. Envolve mais conhecimento na arte, onde as pessoas passariam e viam a arte exposta em lugares de todos.

S1: Lá está. Aqui há muitos alunos a terem aulas. Será que dá para expor aqui para fazer alguma exposição, cá?

C: Acho que sim. Sim, eles iam ver aquilo, mas só que os alunos que não têm aulas aqui não podiam ver, não vão poder ver.

B: Por isso nós podíamos espalhar a arte pela escola.

S1: Há um interveniente de um do grupo R que quer intervir.

R: Para mim devíamos colocar ali. (..) Em cima dos cacifos deste pavilhão. Porque assim as pessoas passariam e conseguiriam ver e podiam dar a sua opinião. E como passa muita gente ali mesmo, até professores.

S1: Ok. Então, vocês consideram que os sítios de mais alcance e mais visibilidade, melhor? Onde mais pessoas tiverem.

P1: Porque assim os nossos colegas podem alcançar as dificuldades. É isso. Tipo, assim eles fazem uma arte, aí nós podíamos ter uma sala e fazer uma exposição, tirar as mesas, meter assim as artes, assim, os desenhos. Aí, podiam dizer os defeitos, ter uma caixinha e escrever os defeitos, para que numa próxima os nossos colegas possam saber o que erraram e fazer melhor na próxima.

S1: Talvez pudéssemos chamar de outra coisa, em vez de defeitos.

P1: E críticas positivas também.

S1: Coisas que podiam ser melhoradas, por exemplo, ou acrescentadas. Umas sugestões e alguma nota das qualidades do vosso trabalho, também. Isso também é importante. Essa ideia da caixinha é muito interessante.

P1: Então nós podíamos ter uma sala especifica para colocar trabalhos de várias turmas. E convém lá passarem muitas pessoas. E podia haver uma competição de trabalhos aqui na escola.

S1: Ok, Concursos. É interessante essa ideia. Vamos passar para a última pergunta: Gostarias de ter aulas de artes fora da sala de aula? Onde e porquê? Grupo B.

B: Sim. Porque seria um ambiente de trabalho com mais liberdade. Num campo há mais inspiração porque estamos ao pé da natureza, e a natureza tem inspiração. As flores, as árvores, os animais. (...)

S1: Grupo P1.

P1: Sim, porque divertimo-nos mais. E nós podíamos ir fazer aula lá fora, porque é um lugar bonito, tem verde no jardim lá da escola, e podia-nos inspirar mais.

S1: Ou seja, num lugar em que houvesse sempre natureza. Grupo dos Polvos?

P2: Não. Nós gostaríamos que a aula fosse dentro da sala, porque se fosse fora, ficávamos longe do nosso grupo e depois tínhamos menos ideias. Porque lá fora podíamos ficar separados do nosso grupo, e tínhamos menos ideias.

S1: Este trabalhar fora da sala de aula é nós enquanto turma. Não é só um grupo específico. (...) Há um interveniente do Grupo dos Polvos que tem uma opinião.

P2: Neste caso, eu gostaria de ter aulas fora da sala de aula, porque podíamos até trabalhar lá fora, mas mais ao ar livre, do que está cá dentro, fechado.

S1: Ok. Ok. Muito bem. Grupo dos Caranguejos.

C: Nós achamos que as aulas podiam ser lá fora, porque assim podíamos ter mais contacto com a natureza e também mais perto dos seres vivos, das árvores. Podia ser nos campos ou ali perto. Perto dessas árvores, também tem lá um espaço que tem várias árvores. (...)

S1: Ou seja, em sítios em que não tivesse muita gente. Poderia tocar para o intervalo e nós estávamos lá na mesma.

C: Para termos mais atenção. E podia ser lá no fundo da escola, porque se a gente tiver aqui e eles fizerem barulho, podemos perder a nossa atenção. E longe deles, podemos ter mais atenção e silêncio.

S1: Muito bem.

R: Na rua nós podemos ter mais inspiração com as coisas que estão à nossa volta. E também, por exemplo, nós queixamo-nos de estarmos muito fechados. Às vezes pode ser uma das nossas oportunidades de sair.

S1: É verdade, mas é preciso termos responsabilidade e portar bem para que essas coisas aconteçam, porque senão é muito complicado termos aulas lá fora. Agradeço as vossas respostas, foram muito interessantes e obrigada por me ajudarem. Espero ajudar-vos também.

Anexo H - Transcrição da Entrevista em grupo II

— **Data: 14 de Junho, 2024**

Participantes: P1; R; C; C1; B; P2.

Moderador: S1

S1: Vamos dar início à nossa última entrevista. A disposição atual da sala de aula permite que te movimentes e realizes várias atividades artísticas?

P2: Sim, porque temos mais espaço para nos movimentarmos. Temos mais espaço entre os objetos para nos movimentarmos melhor.

P1: Sim, porque tem locais diferentes para fazer coisas diferentes, trabalhos diferentes.

S1: Muito bem. Grupo R.

R: Sim, porque o espaço é grande e conseguimos realizar as tarefas com facilidade.

C: Sim, porque agora está maior, o espaço.

S1: O espaço está maior? Em que sentido?

C: Tipo, a mesa fica maior.

S1: Tornou-se mais amplo?

C: Sim.

S1: Ok. Grupo B.

B: Sim, porque é grande e dá para movimentar livremente.

S1: Muito bem. Segunda pergunta: O que achas de trabalhar com o espaço dividido em áreas de trabalho, sentiste uma diferença positiva, negativa, ou não fez diferença?

P2: Negativa. Quando nós queremos ir para outra área, temos que nos levantar e fazemos barulho. E perturbamos os outros.

S1: Então esta mudança que fizemos agora foi negativa?

P2: Mais para a negativa, mas não tanto.

P1: Nós achamos que faz diferença, sim, porque se tiver só uma área de trabalho, vamos estar todos confusos com os materiais. Tipo se não tiver um local com muitos materiais. Aí, imagina, é só uma mesa, aí é só uma mesa de trabalho e tem vários materiais que são vários trabalhos que vamos fazer. Assim vamos demorar mais tempo a procurar os trabalhos, do que a fazê-lo.

S1: Então isto fez diferença na negativa ou na positiva?

P1: É positiva. Faz diferença para melhor, porque agora os materiais estão aqui, nós pegamos e levamos para a mesa.

R: Positiva. Porque o trabalho em grupo é mais fácil, porque tem mais pensamentos. E conseguimos criar trabalhos mais elaborados e difíceis. O trabalho em grupo demora menos tempo se organizamos tudo para cada pessoa.

S1: Mas estas áreas de trabalho, aqui trabalhas uma coisa, ali outra, achas que isso foi positivo ou negativo? Nós não tivemos muito tempo para poder experimentar a fundo, mas achas que com outra atividade, por exemplo. Aqui tínhamos um espaço para construir, ali um espaço para pintar, e no outro um espaço para desenhar. Acham que isso seria benéfico?

P1, P2, R, B, C: Sim.

P2: Assim até a sala estaria mais organizada.

R: Assim os nossos trabalhos estão mais organizados, para não estar tudo junto.

S1: O intuito foi esse, criar esses espaços para fazer cada coisa. Grupo C.

C: Nós achamos melhor trabalhar separados, por causa que, no primeiro período, eu trabalhei melhor com o meu grupo, por causa que, era dividido entre eu e uma colega minha, e na frente tinha outros dois colegas. Eu achava melhor isso, porque eles se davam melhor com umas medidas e eu e ela com as pinturas, etc.

S1: Mas aí dividiam tarefas.

C: E como tinham falado antes, não faz tanta bagunça na hora de arrumar.

C1: Professora, eu discordo do meu grupo. É uma opinião minha mas eu acho que é negativo, porque eu gosto de pensar sozinha, eu gosto de ter as minhas próprias ideias e eu não gosto de ninguém a opinar. Mas eu acho que, também depende das pessoas com quem estamos a trabalhar.

S1: Entendo, mas esta pergunta é mais direcionada para o espaço em si, não é nas dinâmicas de trabalhar em grupo.

C1: Mas eu acho que é positiva então.

S1: Neste caso é, se gostavas de ter um espaço dedicado só para a pintura, por exemplo, ali para a construção [...] É nesse sentido que eu estou a perguntar. Grupo B.

B: Positiva, porque tem mais inspiração para termos mais criatividade. Para a gente poder fazer as coisas com mais organização, mais organizado.

S1: Muito bem. Terceira pergunta: A quantidade e a localização dos armários, prateleiras e espaços de armazenamento são suficientes e adequados para manter os materiais organizados e seguros? Grupo P.

P2: Sim, porque senão não tínhamos muito espaço e ficava uma confusão.

S1: Grupo P1.

P1: Sim, é o suficiente para trabalharmos, porque até quando nós viemos buscar os materiais, nem são muitos são até pouquinhos, aí também não faz muita confusão.

S1: Sim, foi para experimentar como é que vocês se iriam adaptar. Grupo R.

R: Não. Porque quando nos levantávamos, atrapalhávamos a aula com o barulho das cadeiras e ao abrir o armário, se ele não estivesse aberto.

S1: Para vocês, é melhor meter o dedo no ar e pedir sempre ao professor.

P1: Mas a questão do barulho, é...

S1: É um cuidado que vocês também têm que ter. Grupo C.

C: É um espaço bom porque, nós já sabemos onde ficam as coisas e vamos lá buscar. Mas também tem uma parte que, eu acho melhor pedir para o professor porque se alguém for buscar, pode acontecer alguns roubos. Então acho melhor pedir ao professor para ir buscar, e também a questão do barulho.

S1: Grupo B.

B: Sim, porque assim a gente sabe onde é que são as coisas e, não tem tanta confusão para ir pegar coisas que a gente precisa.

S1: Muito bem. Quarta pergunta: Sentem-se à vontade para utilizar os equipamentos e materiais autonomamente durante as atividades de Educação Visual e Tecnológica? Grupo P.

P: Sim e não. Sim, porque estão organizados os materiais. E não, porque depois é uma confusão e muito barulho.

S1: Grupo P1.

P1: Sim, porque nós nos sentimos mais à vontade, mais livres. Não ficar toda a hora sentado, à espera do professor.

S1: Mas vocês acham que, mostraram mais autonomia ou estiveram sempre na mesma?

P1: Mostramos mais autonomia. Assim também ajuda para o futuro, para ser mais autónomo.

S1: Grupo R.

R: Sim, porque abre a imaginação e também porque ao utilizar novos equipamentos, há novas experiências.

S1: Mas enquanto grupo, sentem-se mais à vontade para utilizar de forma autónoma?

R: Sim.

S1: Grupo C.

C: Nós não sentimos muito à vontade, porque como tinha falado antes, também podem acontecer roubos.

S1: Tem que haver cuidado, sim. Grupo B.

B: Sim, porque dá mais ar à sala de aula e fica mais confortável.

S1: Assim com esta disposição, estiveram mais à vontade para ir ali ao armário buscar coisas?

B: Eu acho que sim.

S1: Penúltima pergunta: A forma de como os elementos estão organizados na sala (como pinturas, construções, entre outros) aumenta a vossa criatividade e expressão artística? Grupo P2.

P2: Sim, porque dá-nos mais ideias no que estamos a fazer, e várias formas de pintar e de desenhar, entre outras coisas.

S1: Grupo P1.

P1: Sim, porque ajuda na nossa criatividade. Porque também achamos que conseguimos ou podemos fazer igual, ou também podemos fazer melhor.

S1: Ou até só retirar inspiração. Pelas cores, pelas formas. É nesse sentido. Grupo R.

R: Sim, porque abre a imaginação e dá-nos criatividade para criar obras, Van Gogh [...] Aquela cara esquisita que esqueci o nome.

S1: É o Grito. Grupo C.

C: Eu acho que as pinturas que a gente põe na sala são boas para nos inspirarmos naquilo. Tipo o Van Gogh, Van Gogh se inspirou na noite. E fez aquele quadro tão famoso que está em museus hoje em dia.

S1: Ou seja, nós para pintarmos, para trabalhar seja no que for, podemos ir tirar inspiração ao nosso redor, ao espaço?

C: Tipo, quando eu era pequeno, eu vi os jogadores de futebol e depois eu fui treinando. Agora, eu não sou o melhor da turma e acho que sou bom.

S1: Muito bem. Tiveste exemplos. Grupo B, estes elementos que tens aqui na sala dão-te mais criatividade, mais expressão artística?

B: Dão, porque temos mais criatividade para fazer pinturas, artesanato e outras coisas. Eu quero comprar coisas de pintura, então eu me dá possibilidade de inspirar para tentar botar na tela.

S1: Muito bem. Última pergunta: Que sugestões podes dar para melhorar ainda mais a sala de aula como um atelier artístico, para que a maneira como trabalhas e aprendes seja mais eficaz? Atenção que nesta parte, é importante percebermos que é importante aprender, não é só o atelier artístico em si, são coisas que sirvam para que nós consigamos aprender melhor.

P2: Um sítio para pôr as mochilas. As paredes serem coloridas para nos darem mais ideias e criatividade, e para pôr as capas sem ser dentro do armazém.

S1: Grupo P1.

P1: Podemos pintar as cadeiras, igual à sala de convívio. Também ter as paredes pintadas, etc. E também em grupo porque nós ajudamos os outros. E mais, em vez das capas estarem lá dentro, podia ter assim uns pregos e depois meter as capas penduradas.

S1: Grupo R.

R: Podíamos colocar mais quadros, mais telas e mais cavaletes. Mais material de desenho, mais tintas. Ter um espaço próprio para as mochilas. Colocar a sala um bocado maior, para termos um espaço para a pintura, construção.

S1: E como poderia a sala ser ainda maior? Não podíamos fazer obras. Mas como é que poderíamos fazer isso?

R: Juntar mais as mesas, para depois ter mais espaço para o resto. Exposições, pinturas.

S1: Gostavam de fazer mais exposições na sala de aula?

P1, P2, C, R, B: Sim.

C: Mas professora, eu preferia mais lá fora porque assim todos iam conseguiam ver. Mas também podia ter lá fora e aqui dentro, porque se estiver aqui dentro temos mais criatividade.

P1: Professora eu também tive uma ideia. Podíamos usar as cadeiras de suporte para meter as pinturas dos alunos, as obras, os *Kamishibai*. Fazer uma apresentação também.

S1: Isso não serão cavaletes? Boa. Grupo B, que sugestões podem dar?

B: Ter mais pinturas, esculturas, mas não tão grandes. E ao trabalhar em grupo temos mais ideias porque, cada um tem uma opinião e se todo o mundo falar a opinião, a gente vê qual das opiniões é a mais adequada.

S1: Sim, chegar a um consenso. Muito bem, muito obrigada.

P1, P2, B, R, C: De nada.

Tabela 2

Categorização dos dados obtidos na entrevista semiestruturada ao docente

Tópico de Análise I: Caracterização do espaço de sala de aula de Ed. Visual e Ed. Tecnológica como atelier artístico na perspetiva do docente		
Categoria	Subcategoria	Indicadores
1. Sala de Aula antes da Pandemia	1.1. Disposição do espaço	"O espaço era amplo e aberto"
	1.2. Organização do material, equipamento e mesas	"havia muito mais material"
		"trabalhávamos com mais madeira"
		"antigamente... eram mesas tipo aquelas que estão lá ao fundo, altas de metal"
		"existia estiradores"
	1.3. Especificidade da Sala de aula de EV e ET	"mesas maiores"
"fizeram destas salas mais uma sala normal"		
2. Organização das mesas	2.1. Grupos de Trabalho	"perderam muitas dessas capacidades que tinham como salas específicas"
		"distribuídas nos primeiros anos em grupos de trabalho"
3. Impacto da Pandemia nas dinâmicas da sala de aula de EV e ET	3.1. Proibição de Partilha de Materiais	"sempre trabalharam em grupo"
		"não podia haver partilha de materiais"
	3.2. Adaptação das Salas de Educação Visual e Educação Tecnológica	"Cada um tinha que trazer o seu material de casa"
4. Retorno às Salas Específicas	4.1. Regresso às Condições Prévias	"a escola optou por fazer desta sala uma sala de aula normal"
		"voltamos outra vez a salas específicas"
5. Espaço Ideal	5.1. Características do material de trabalho	"é a primeira vez que se volta nos últimos três anos"
		"ter condições de trabalho e materiais em que todos pudessem disfrutar"
	5.2. Grupos de Trabalho e Espaço	"grupos de trabalho"
"uma sala aberta, ampla"		
6. O Ideal Pedagógico	6.1. Importância das aulas práticas	"é nas aulas práticas que se veem como é que estão os alunos"
		"é essencialmente prática a disciplina"
	6.2. A importância e adaptação à ausência do par pedagógico	"quando acabou o par pedagógico, os professores também ficaram um bocadinho tristes com a situação e andou um bocadinho para trás"
7. Desafios e Condicionantes	7.1. Barulho e Interferências	"há outras aulas por cima e aos lados, e às vezes o barulho também prejudica"
	7.2. Impedimentos no uso de ferramentas, materiais e utensílios	"trabalham muito pouco com serrotes, com martelos, com alicates, com chapas, com cerâmica"
		"Falamos um bocadinho das argilas, falamos das madeiras, mas a execução de trabalhos práticos estamos um bocadinho condicionados, nesse sentido"
	7.3. Transformação da atual sala de aula	"a sala de Educação Tecnológica que era a maior, foi transformada em duas salas normais"
8. Melhoria da organização da sala de aula	8.1. Identificação com a sala	"os alunos entram e identificam-se com a sala, quando vêm os trabalhos deles, vêm os trabalhos e o que é que estão a fazer."
		"ter as condições de acordo com as características das turmas também"
	8.2. Resgate de Equipamentos e Móveis Inutilizados/Inoperáveis	"há arrecadações, o que é muito bom haver uma arrecadação com muito material nas salas específicas"
	8.3. Mudança de Móveis e Espaço	"mudar móveis de sítio e criar um pequeno espaço (...) é sempre no bom sentido"
		"o ideal era grupos de trabalho, uma sala aberta, ampla, bastante luz"

		"sou a favor de salas abertas, salas amplas"
	8.4. Atelier Artístico	"num atelier artístico, há muito mais abertura para tudo, se calhar é muito mais desorganizado... Estou a falar de artistas não é? [risos]. E aqui pode ser visto dentro do carácter pedagógico de uma escola, nesse sentido"
		"a nível da qualidade dos trabalhos, a nível da conceção dos trabalhos é diferente, deve ser um autêntico atelier. Com algumas regras porque, é o carácter pedagógico, há conteúdos para dar"
		"devem ter mais liberdade para criar. E nesse sentido justifica-se o atelier. Para criarem devem ter liberdade"

Tabela 3

Categorização dos dados obtidos na entrevista em grupo 1 aos alunos participantes

Tópico de Análise II: caracterização do espaço de sala de aula de Ed. Visual e Ed. Tecnológica como atelier artístico na perspectiva dos alunos			
Categoria	Subcategoria	Grupo	Indicadores
1. Preferências no modo de trabalho	1.1. Trabalho em Grupo	P1, P2, R, B	"Nós gostamos de trabalhar em grupo porque assim podemos divertir e no futuro isso pode-nos ajudar tanto no trabalho..."
			"Preferimos trabalhar em grupo porque podemos partilhar ideias e também poderá servir para o nosso futuro."
			"Nós gostamos de trabalhar em grupo porque surgem mais ideias."
	1.2 Trabalho Individual	C	"Nós achamos que melhor individual, porque às vezes os outros colegas tiram a nossa atenção e assim não conseguimos aprender e pensar em novas coisas."
2. Preferências do espaço de trabalho	2.1. Mesa-Redonda	B, R	"Nós preferimos em mesa-redonda. Além de partilharmos as nossas ideias, se um elemento do grupo, por exemplo, ter uma ideia diferente dos outros..." "Nós gostamos de trabalhar em mesa-redonda."
	2.2. Individual	C	"Nós preferimos em linha individual porque conseguimos prestar mais atenção."
3. Preferências quanto aos materiais	3.1. Acesso Individual	P2	"Devíamos estar organizados como estão, e termos a possibilidade de ter materiais porque perdemos menos tempo."
	3.2. Acesso partilhado	P1, C, R	"Nós preferimos acessibilidade aos materiais, porque assim não fazemos tanta confusão."
			"Nós achamos que devíamos ter mais acessibilidades aos materiais, porque assim é... Se o grupo, se ninguém tiver o material que precisamos, tem ali o material, é só ir ali."
			"Preferimos com a acessibilidade aos materiais, porque assim não pedimos também aos professores para incomodar a nossa aula para ir buscar."
	P1	"Eu acho que os materiais deviam estar mais acessíveis do que nós estarmos a tirar os nossos próprios materiais, porque ou nós não temos e pedimos ao colega do lado..."	
4. Conceito de Atelier Artístico	4.1. A definição	B	"É o ambiente de trabalho de um artista. Sim, porque tornaria a sala num ambiente com mais vida e cores."
		P1, C	"Um ateliê artístico é uma pessoa que faz a sala"
			"Nós achamos que um atelier artístico é um lugar cheio de coisas de artes para trabalharmos melhor com arte"
	4.2. Características e concepções	R, C, P2	"o nosso espaço pode ficar com mais desenhos, com mais cores, arte."
			"a sala podia ser semelhante, porque assim as aulas iam ser mais divertidas e também iríamos aprender mais."
			"Um atelier artístico deve ser um estúdio de artes, porque tem a ver com artes."
5. Benefícios da existência de um espaço para a exposição dos trabalhos	5.1. Possibilidade de dar opinião sobre os trabalhos	C, P2	"as pessoas podem dar a sua opinião, e (...) dar a sua opinião e argumento construtivo."
			"as pessoas podem dar a sua opinião e deveria ser num espaço exterior, porque é mais fácil para verem."
	5.2. Maior visibilidade dos trabalhos	B	"Envolve mais conhecimento na arte, onde as pessoas passariam e viam a arte exposta em lugares de todos."
	5.3. Maior acessibilidade à arte	P1	"Porque assim os nossos colegas podem alcançar as dificuldades (...) assim eles fazem uma arte, aí nós podíamos ter uma sala e fazer uma exposição"
R		"Se nós colocarmos num lugar onde muitas pessoas não passem, vão ser só as pessoas que entram nesse lugar que vão poder ver."	
6. Benefícios das aulas no exterior	6.1. Espaço para liberdade	B	"seria um ambiente de trabalho com mais liberdade."
	6.2. Espaço para inspiração	B	"Num campo há mais inspiração porque estamos ao pé da natureza, e a natureza tem inspiração."
		P1	"E nós podíamos ir fazer aula lá fora, porque é um lugar bonito, tem verde no jardim lá da escola, e podia-nos inspirar mais."

		R	"Na rua nós podemos ter mais inspiração com as coisas que estão à nossa volta. E também, por exemplo, nós queixamo-nos de estarmos muito fechados."
	6.3. Espaço para diversão	P1	"porque divertimo-nos mais."
	6.4. Bem estar pelo contacto com a natureza	C	"Nós achamos que as aulas podiam ser lá fora, porque assim podíamos ter mais contacto com a natureza e também mais perto dos seres vivos, das árvores."
	6.5. Preferência pelo interior	P2	"Nós gostaríamos que a aula fosse dentro da sala, porque se fosse fora, ficávamos longe do nosso grupo e depois tínhamos menos ideias."

Tabela 4

Categorização dos dados obtidos na entrevista em grupo 2 aos alunos participantes

Tópico de Análise III caracterização do espaço de sala de aula de Ed. Visual e Ed. Tecnológica como atelier artístico na perspetiva dos alunos			
Categoria	Subcategoria	Participantes	Indicadores
1. Adequação da disposição geral da sala para a realização de tarefas	1.1. Maior Movimentação	P1	Temos mais espaço entre os objetos para nos movimentarmos melhor. "
		R	"o espaço é grande e conseguimos realizar as tarefas com facilidade."
	1.2. Dimensão do Espaço físico	P2	"tem locais diferentes para fazer coisas diferentes, trabalhos diferentes."
		B	"dá mais ar à sala de aula e fica mais confortável."
2. Vantagens e desvantagens da divisão do espaço de sala de aula em áreas de trabalho	2.1. Melhor acessibilidade dos materiais	P1, R	"Faz diferença para melhor, porque agora os materiais estão aqui, nós pegamos e levamos para a mesa." "Assim os nossos trabalhos estão mais organizados, para não estar tudo junto."
	2.2. Melhor organização dos trabalhos	B	"Poder fazer as coisas com mais organização"
	2.3. Mais barulho na sala de aula	P2	"Quando nós queremos ir para outra área, temos que nos levantar e fazemos barulho. E perturbamos os outros."
3. Armazenamento e Acessibilidade aos Materiais	3.1. Eficácia na acessibilidade aos materiais	P2, P1, B, C	"porque senão não tínhamos muito espaço e ficava uma confusão."
			"assim a gente sabe onde é que são as coisas e, não tem tanta confusão para ir pegar coisas que a gente precisa."
			"é o suficiente para trabalharmos."
			"É um espaço bom porque, nós já sabemos onde ficam as coisas e vamos lá buscar"
	3.2. Constrangimentos e possíveis adversidades	R, C	"quando nos levantávamos, atrapalhávamos a aula com o barulho das cadeiras e ao abrir o armário, se ele não estivesse aberto."
			"pode acontecer alguns roubos. Então acho melhor pedir ao professor para ir buscar, e também a questão do barulho." "Nós não sentimos muito à vontade, porque como tinha falado antes, também podem acontecer roubos."
3.3. Utilização dos recursos de forma independente	P1	" nós nos sentimos mais à vontade, mais livres. "	
3.4. Limitações na gestão autónoma de recursos	P2	"não, porque depois é uma confusão e muito barulho."	
4. Estímulo à Criatividade e Expressão Artística	4.1. Pensamento criativo e expressão imaginativa	P2, C, P1, R, B	"dá-nos mais ideias no que estamos a fazer, e várias formas de pintar e de desenhar, entre outras coisas."
			"Eu acho que as pinturas que a gente põe na sala são boas para nos inspirarmos"
			"ajuda na nossa criatividade. Porque também achamos que conseguimos ou podemos fazer igual, ou também podemos fazer melhor."
			"abre a imaginação e dá-nos criatividade para criar obras"
			"temos mais criatividade para fazer pinturas, artesanato e outras coisas."
5. Necessidades e Potencialidades da Sala de Aula enquanto Atelier Artístico	5.1. Sugestões quanto à estrutura e organização do espaço	P2, P1, R	"Um sítio para pôr as mochilas (...) e para pôr as capas sem ser dentro do armazém."
			"Juntar mais as mesas, para depois ter mais espaço para o resto."
			"Ter um espaço próprio para as mochilas. Colocar a sala um bocado maior, para termos um espaço para a pintura, construção."

			“ao trabalhar em grupo temos mais ideias”
	5.2. Sugestões a nível estético	P2,P1, R,B	“As paredes serem coloridas para nos darem mais ideias e criatividade”
			“Podemos pintar as cadeiras”
			“em vez das capas estarem lá dentro, podia ter assim uns pregos e depois meter as capas penduradas.”
			“Podíamos colocar mais quadros, mais telas e mais cavaletes. Mais material de desenho, mais tintas.”
			“Exposições, pinturas.”
			“Ter mais pinturas, esculturas mas não tão grandes.”

Anexo I - Documentação Fotográfica: A transformação da sala de aula num atelier artístico

Figura 23

1º momento: Workshop



Figura 24

Materiais Workshop



Figura 25
Antes e Depois da Transformação do espaço



- 1- zona de discussão / apresentação de projetos
- 2- zona de trabalhos manuais
- 3- zona de trabalho

Figura 26
Zonas de Aprendizagem



Figura 27.
Zona de arrumação e materiais, segundo os princípios Montessori



