

Ensinar a ensinar em Artes Visuais – uma atividade de preparação para a prática docente nos primeiros anos de escolaridade

Lúcia Grave Magueta^{ID}

(Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CI&DEI,
Instituto Politécnico de Leiria, Portugal)

William Afonso Cantú^{ID}

(Escola Superior de Educação e Ciências Sociais,
Instituto Politécnico de Leiria, Portugal)

António Pedro Martinho Caeiro^{ID}

(Escola Superior de Educação e Ciências Sociais,
Instituto Politécnico de Leiria, Portugal)

RESUMO — Ensinar a ensinar em Artes Visuais – uma atividade de preparação para a prática docente nos primeiros anos de escolaridade — Este texto apresenta uma atividade formativa realizada numa instituição de ensino superior portuguesa, num curso de mestrado profissionalizante para professores dos primeiros anos de escolaridade. Esta atividade incluiu a realização de um exercício de criação plástica e a discussão e reflexão sobre o mesmo à luz de saberes didáticos. A pesquisa realizada evidenciou o contributo significativo das metodologias artísticas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas, integradoras e reflexivas, promovendo a articulação entre teoria e prática no ensino das Artes Visuais.

PALAVRAS-CHAVE

Artes Visuais. Formação de professores. Didática das Artes Visuais. Prática pedagógica.

ABSTRACT — Teaching how to teach in Visual Arts – a preparation activity for teaching practice in the early years of schooling — This text presents a training activity carried out at a Portuguese higher education institution, in a professional master's degree course for teachers of early years education. This activity included a creative art exercise and discussion and reflection on it in the light of teaching knowledge. The research carried out highlighted the significant contribution of artistic methodologies to the development of critical, integrative and reflective pedagogical practices, promoting the articulation between theory and practice in the teaching of Visual Arts.

KEYWORDS

Visual Arts. Teacher Training. Didactics of the Visual Arts. Pedagogical Practice.

RESUMEN — Enseñar a enseñar en Artes Visuales – una actividad de preparación para la práctica docente en los primeros años de escolarización — Este texto presenta una actividad formativa realizada en una institución de enseñanza superior portuguesa, en un curso de máster profesionalizante para profesores de los primeros años de escolaridad. Esta actividad incluyó la realización de un ejercicio de creación plástica y la discusión y reflexión sobre el mismo a la luz de los conocimientos didáticos. La investigación realizada evidenció la importante contribución de las metodologías artísticas al desarrollo de prácticas pedagógicas críticas, integradoras y reflexivas, promoviendo la articulación entre la teoría y la práctica en la enseñanza de las artes visuales.

PALABRAS CLAVE

Artes visuales. Formación del profesorado. Didáctica de las Artes Visuales. Práctica pedagógica.

Introdução

Este texto apresenta uma atividade de formação realizada nos cursos de mestrado profissionalizantes que formam professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) numa instituição de ensino superior portuguesa. O 1.º Ciclo do Ensino Básico português equivale aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental no Brasil. Estes cursos, que preparam para a docência no nível de ensino que abrange os alunos dos 6 aos 10 anos de idade, desenvolvem-se em paralelo com práticas pedagógicas que decorrem em meio escolar. A formação incide sobre os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, preparando os professores com as competências requeridas para poder atuar. Para tal, um dos objetivos centrais deste contexto de formação de professores consiste na consolidação de competências de planeamento, avaliação, reflexão e análise crítica adequadas a contextos escolares do 1.º CEB.

A abordagem didática em diferentes componentes do currículo do 1.º CEB estrutura toda a formação e, assim sendo, o que se apresenta neste texto situa-se no domínio das estratégias, métodos e técnicas de formação e visa o trabalho que se realiza nas aulas da componente de Artes Visuais de uma unidade curricular de Didática do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi nesse contexto que se realizou uma coleta de dados de investigação com o objetivo de descrever uma experiência realizada com os estudantes e compreender a sua importância no processo de formação de professores, avaliando o seu contributo para a preparação para a prática profissional.

Hernández e Oliveira (2015, p. 12), ao refletirem sobre os conhecimentos necessários à docência em Artes, sublinham que a formação desses professores deve considerar que as práticas artísticas realizadas na escola e nas comunidades devem incluir «projetos apaixonantes para que se possa aprender sobre si mesmo, sobre os outros e o mundo». Estes autores destacam também a importância de se investigar como se formam os professores, que conhecimentos se priorizam, que

habilidades pessoais se potencializam e que formas de fazer se valorizam. Nesse sentido, este texto procura contribuir para a reflexão sobre esses aspectos, apresentando uma análise das prioridades formativas, das habilidades desenvolvidas e das práticas valorizadas na formação docente no contexto específico aqui retratado.

Em Portugal, o currículo formal de Artes Visuais para o 1.º CEB concretiza-se nas «Aprendizagens Essenciais» (Ministério da Educação, 2018), no «Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória» (Ministério da Educação, 2017) e ainda em alguns referenciais que orientam a ação dos professores em domínios específicos e que também incluem abordagens com pontos de contacto com as Artes Visuais, tais como o «Referencial de Educação para os Media», o «Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade» e o «Referencial de Educação do Consumidor».

A atividade de formação que aqui se descreve dá enfoque à concretização de aspectos do currículo formal de Artes Visuais do 1.º CEB e desenvolveu-se em dois momentos distintos: em primeiro lugar, no Momento 1, foi proposto aos futuros professores que realizassem um exercício plástico – uma composição visual em *plaster art*, que consiste em desenhar/texturar em gesso fresco sobre suporte rígido, explorando variações do ponto e da linha; e em segundo lugar, no Momento 2, que realizassem uma análise da experiência, caracterizando-a à luz do conhecimento didático.

Foi este o contexto para realizar este estudo, que seguiu uma metodologia de estudo de caso (Yin, 2001), e que teve por objetivo compreender quais são os contributos desta atividade para a formação dos professores, descrevendo que referências lhes trouxe para a sua atuação no 1.º CEB. A análise dos dados coletados incidiu sobre as seguintes categorias: o conhecimento/domínio do conteúdo disciplinar; o planeamento do ensino; a orientação de atividades de aprendizagem; a avaliação da aprendizagem dos alunos; e o desenvolvimento de

competências reflexivas. Estas categorias resultaram das premissas teóricas e também das orientações programáticas da unidade curricular de Didática do 1.º Ciclo do Ensino Básico que é parte integrante dos planos de estudos dos cursos de mestrado que formam os professores para a prática profissional no 1.º CEB.

Enquadramento teórico

Considerando a atividade de formação já referida e o estudo de investigação a ser desenvolvido, procedeu-se à contextualização teórica dos conceitos e temas pedagogicamente mais relevantes. Assim, abordam-se aspectos da Didática das Artes Visuais e, uma vez que o exercício plástico consistiu em texturar uma superfície, abordam-se alguns conceitos relacionados com esta experiência, nomeadamente, a «textura».

Linhas orientadoras para a formação docente em artes visuais

Castro et al. (2011) referem a importância da formação dos professores das áreas artísticas para que possam construir e transmitir conhecimento artístico aos seus alunos multiplicando as suas possibilidades sensíveis, expressivas, criativas e interpretativas. Assim, articular entre si as componentes «educativa» e «artística» requer um entendimento sobre a relação entre a Arte e a Educação. Para estes autores, a didática específica da educação artística compreende a multiculturalidade, a interdisciplinaridade, a compreensão da Arte e conhecimentos específicos das suas linguagens, a didática geral, a experiência e uso de linguagens artísticas, a criatividade, a sensibilidade e o sentido crítico que permita ao aluno «ter novos pontos de vista e soluções para o meio em que se desenvolve» (p.29). Na mesma perspectiva, Egas (2021, p.258) afirma que «sem familiaridade e sem vivência com os processos artísticos, o futuro professor não valida a arte como linguagem e como conhecimento».

Para Gândara (1995, p.232), as aulas de Artes Visuais devem ser estruturadas despertando a atenção dos alunos e «introduzindo os assuntos de

acordo com uma estrutura lógica em que os novos conhecimentos se vão integrando em conhecimentos anteriores». Assim sendo, é necessário que o professor esteja ciente dos elementos a definir quando organiza a sua atuação. Entre eles sobressaem: os objetivos da aula, os conteúdos programáticos, a integração e articulação com outros temas, o desenvolvimento / metodologias a aplicar, os recursos didáticos, e as formas de avaliação. Nas aulas de Artes Visuais ganha também importância a organização do ambiente de trabalho, que requer organização do espaço para o uso de materiais e utensílios diversos. A comunicação do professor deve ser adequada ao nível etário e à cultura dos alunos e deve ser facilitada e variada (Gândara, 1995). A avaliação pode incluir a análise de registros de aula, incluindo a anotação de elementos para introduzir em momentos subsequentes, de modo a construir uma estrutura lógica, sequencial e com evolução progressiva das abordagens ao longo dos segmentos de ensino e aprendizagem.

Para o desenvolvimento pedagógico da expressão plástica e visual, Gil (2021) identifica cinco modelos principais:

(i) o modelo *produtivo*, que procura que os alunos aprendam a desenhar, a pintar, moldar e que adquiram destrezas e procedimentos, em que o objetivo é fazer coisas «bem feitas» e que sejam «bonitas» de acordo com o gosto dominante, baseadas em cópias de imagens ou de objetos existentes. É um modelo centrado no professor e visa o desenvolvimento de competências instrumentais;

(ii) o modelo *criativo auto expressivo* baseia-se na autoexpressão das crianças em que «Os resultados estéticos não são importantes, o importante é a criatividade e a livre expressividade das crianças» (Gil, 2021, p.76) em que o professor não tem uma função decisiva e orientadora, mas sim, motivadora e facilitadora. É um modelo que considera que para se criar não é necessário qualquer conhecimento prévio;

(iii) o modelo de *alfabetização visual*, que entende a arte como uma linguagem visual que deve ser aprendida como outros sistemas de comunicação e foca o estudo da cultura da imagem na civilização ocidental. O papel do professor é apresentar uma grande variedade de materiais, incentivar a conceptualização e interpretação, privilegiar o uso de tecnologias de informação, «(...) ensinar os elementos formais da comunicação visual (ponto, linha, plano,...) e a sua sintaxe (leis de composição) como conteúdos fundamentais para a aprendizagem» (Gil, 2021, p.77);

(iv) o modelo *disciplinar* sistematiza o ensino da Arte e define-a como conhecimento e representa o modelo Discipline Based Art Education, cujo objetivo é promover experiências nas quais os alunos possam refletir sobre as artes. É um modelo que assenta nas disciplinas: «Produção de arte», em que os alunos aprendem técnicas para produzir trabalhos pessoais e originais; «História da Arte», os alunos estudam obras artísticas; «Crítica de Arte», em que os alunos «descrevem, interpretam, avaliam e julgam as propriedades e qualidades da forma visual, com a finalidade de compreender e apreciar obras de arte» (Gil, 2021, p.77); e «Estética» em que os alunos elaboram reflexões, opiniões e julgamentos e examinam critérios de avaliação de obras de arte. Também com ligações a este modelo, Ana Mae Barbosa propõe que o ensino da Arte se estruture numa abordagem triangular, que considere o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização histórica e cultural (Barbosa, 1998);

(v) o modelo *narrativo*, que Gil (2021) apresenta como a nova tendência em educação visual, faz a apologia a uma educação para a compreensão da cultura visual, o que inclui abordagens interdisciplinares, tendo em conta o contexto sociocultural que rodeia a criança. Não centra a aprendizagem na arte, mas sim na produção de significado de qualquer indivíduo ou grupo, ou seja, na cultura popular e na cultura visual num sentido abrangente. Os objetivos focam a análise crítica dos significados sociais e culturais que são transmitidos em relação ao contexto real. Os problemas apontados pelos chamados *estudos culturais* são

abordados «focando os problemas de representação e interpretação de produções culturais (não apenas Arte) relacionados com as representações da mulher, os papéis sociais, os estereótipos, o multiculturalismo, os fenómenos ligados à globalização vinculados às tecnologias, etc.» (Gil, 2021, p. 78). Este autor, em convergência com o que é proposto por Castro et al. (2011), refere que este modelo traz às crianças uma aprendizagem mais significativa, pois permite-lhes compreender criticamente o mundo onde vivem. Da mesma forma, Costa et al. (2003, pp. 56-58) referem a importância dos estudos culturais no âmbito de uma pedagogia crítica e educativa. O ensino, enquanto ferramenta crítica, desconstrutiva, analítica e democrática, deve servir-se da análise cultural ativa de forma a preparar os indivíduos para um pensamento ativo e crítico sobre as atividades propostas e o seu real papel para o desenvolvimento social. Assim, neste modelo destaca-se o «Protagonismo», a criança é protagonista e não o produto da sua atividade plástica; a «Significância», as criações das crianças devem surgir das suas experiências e da sua compreensão; e o «Processo», para Gil (2021), antes de desenhar, pintar ou modelar, as crianças devem falar das suas ideias, histórias e sobre si mesmas.

Por sua vez, Caldas e Vasques (2014) propõem três eixos pedagógicos complementares para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da educação artística, em que o aluno: interage com objetos artísticos ou com representações de arte e com artistas; constrói conhecimentos através da sua prática artística; constrói conhecimento através da discussão e da fruição das próprias formas de arte que desenvolve individualmente e em coletivo.

Dentro deste contexto, a atividade de formação realizada no estudo de caso aqui apresentado surgiu num contexto em que os futuros professores foram familiarizados com os diferentes modelos apresentados. Consideramos que as práticas nas Artes Visuais no 1.º CEB, ao contribuírem para a concretização do currículo formal, devem cruzar aspectos dos vários modelos, com exceção do modelo *produtivo* referido por Gil (2021), que nos parece distante da prescrição

curricular e das diretrizes estabelecidas no currículo formal, que assenta nos domínios «Apropriação e Reflexão», «Interpretação e Comunicação» e «Experimentação e Criação» (Ministério da Educação, 2018).

A «textura» como elemento integrante da linguagem plástica

Rocha de Sousa (1995) refere que a «linha pode ser definida como o percurso de um ponto» (p.121), e que o ponto, tem um papel no campo da representação, pois caracteriza as superfícies em termos de valor lumínico e de «textura». No desenho, o ponto e a linha caracterizam a qualidade das superfícies, a sua «textura». Este autor refere também a ligação entre «linha» e «textura» como fatores integrantes da linguagem plástica. Em latim, *textus* significa simultaneamente «tecido» e «texto», «a linha constrói a teia que outras linhas preenchem para construir o tecido. O tecido como a pele possível de todas as coisas» (p.137). Reconhecer uma forma implica também identificar a sua superfície, considerando a textura que a caracteriza, a qual pode ser definida como a qualidade tátil e visual das superfícies.

São diversos os exemplos de referências artísticas que podemos relacionar com o universo dos padrões visuais caracterizadores de superfícies. Importa, por exemplo, conhecer obras do ilustrador Hiroshi Tanabe, que interpretava as texturas das superfícies com pormenorizados padrões de pontos e linhas; de André Derain, pintor que definia as formas através da espessura da tinta em pinceladas nítidas e irregulares (Areal, 2002); e ainda David Hockney, que representava as texturas das paisagens com pinceladas vibrantes e cores sobrepostas, criando efeitos de profundidade e densidade visual. Para Rocha de Sousa (1995) a manipulação da matéria passa por um domínio técnico que se relaciona também com a vocação específica dos materiais, com a adequação dos instrumentos e com a definição dos suportes. Este autor destaca a obra de Antoni Tàpies, em que, por exemplo, a composição «Jornais amontoados» de 1969, exemplifica a exploração expressiva

das matérias. Conhecer a materialidade das formas significa ter acesso à sua superfície, à sua textura, sendo esta o suporte material da sua aparência.

A experiência prática que é relatada neste texto (um exercício de *plaster art*), e que foi proporcionada aos professores em formação, combina o domínio gráfico com o domínio escultórico que, em integração, e através da manipulação da matéria (gesso) permite obter comportamentos formais distintos. As texturas que resultam da combinação de pontos e linhas podem ser percebidas visualmente de forma diferente consoante a influência de um outro elemento – a luz.

Metodologia

A atividade de formação foi dirigida a 18 estudantes do 2.º ano de um curso de mestrado que forma professores do 1.º CEB. O estudo de investigação que se realizou em torno desta atividade seguiu uma metodologia de estudo de caso (Yin, 2001), sendo os dados coletados através da observação participante (Given, 2008), registros fotográficos e da análise dos produtos pedagógicos/artísticos resultantes. Conforme foi referido anteriormente, a atividade desenvolveu-se em dois momentos: o Momento 1, que incluiu a realização de um exercício plástico – fazer *plaster art*, que consiste em desenhar/texturar em gesso fresco sobre suporte rígido, explorando variações do ponto e da linha; e o Momento 2, no qual se realizou uma discussão e reflexão em torno da experiência vivenciada e do saber didático inerente à mesma.

Da observação participante resultaram registros sobre os processos desenvolvidos no Momento 1 e sobre a discussão e reflexão desenvolvidas com os estudantes no Momento 2.

A análise dos dados focou-se nas evidências que davam sentido às dimensões da formação de professores previstas no programa da unidade curricular de Didática do 1.º CEB e que se constituíram como categorias de análise: (1) o conhecimento/domínio do conteúdo disciplinar; (2) o planeamento do ensino;

(3) a orientação de atividades de aprendizagem; (4) a avaliação da aprendizagem dos alunos; (5) o desenvolvimento de competências reflexivas.

Desenvolvimento da atividade de formação

Momento 1

Previamente à realização da experiência foi necessário preparar os suportes, materiais e utensílios necessários para as composições. Os suportes eram recortes de papelão ondulado reutilizado, em formato retangular, com medidas aproximadas de 25 × 15 cm. Foi utilizada uma espátula larga para colocar uma camada uniforme de cerca de 3 mm de espessura de pasta de gesso sobre os suportes de papelão. Foram disponibilizados como utensílios a utilizar: espátulas de plástico de larguras e formatos variados; estecas de formatos variados (algumas com as extremidades recortadas em ziguezague, com pontas curvas), garfos e facas de madeira e rolos de cartão de diferentes diâmetros (ver Figura 1). Em termos da organização do espaço, apenas foi necessário ter as mesas de trabalho desocupadas, sendo os utensílios dispostos de forma a que todos os pudessem partilhar. Nenhum destes materiais exigia cuidados específicos relativamente a requisitos de higiene e segurança.

Figura 1 – Materiais, utensílios e preparação do suporte para a composição



Fonte: Arquivo dos autores.

Oralmente e em grande grupo, com o apoio de desenhos realizados no quadro branco da sala de aula, foram lembrados alguns conceitos – a composição, a linha, o ponto, os tipos e variações da linha, as variações do ponto, a linha enquanto elemento gerador de superfície, a textura, o suporte, os utensílios adequados ao uso de materiais de modelação e moldagem, as propriedades dos materiais, em particular da pasta de gesso, entre outros. Estes e outros conceitos foram abordados em momentos de formação anteriores, em unidades curriculares focadas na criação e expressão plástica. Em geral, os estudantes conheciam os conceitos e sabiam falar amplamente sobre os mesmos, embora com ideias nem sempre completas. Assim sendo, este momento foi importante, pois foi identificado o conhecimento disciplinar em que se baseava a experiência prática que seria realizada em seguida. Após esta breve abordagem, deu-se início à realização do exercício plástico. Os estudantes colocaram pasta de gesso nos suportes e foi-lhes

proposto que realizassem uma composição visual utilizando os utensílios disponíveis, «texturando» a superfície através da exploração de variações da linha e do ponto, conforme é possível observar na Figura 2.

Figura 2 – Realização do exercício plástico (texturar uma superfície em gesso, explorando variações do ponto e da linha)



Fonte: Arquivo dos autores.

A observação participante permitiu identificar diversas ações durante o processo de elaborar as composições: os utensílios foram utilizados para desenhar linhas de diferentes tipos e espessuras; em muitas situações, eram utilizadas as espátulas para apagar elementos já existentes, alisar a superfície e recomeçar a composição ou partes da mesma; ao longo da criação da composição, cada estudante experimentou diferentes instrumentos de modo a obter efeitos visuais variados; a elaboração do baixo-relevo implicava o manuseamento dos diferentes utensílios e, conseqüentemente, diferentes ações – segurar o suporte; realizar diferentes movimentos da mão; ter precisão nos gestos; coordenar as ações das duas mãos; à medida que se realizavam os «traçados» na superfície da pasta era necessário gerir os excessos de material que se acumulavam nas extremidades do utensílio em uso, nessa ação, em geral, o material era cuidadosamente acrescentado a outra zona da composição, evitando assim desperdícios e uniformizando a espessura da camada e a cobertura do suporte. Na mesa foi necessário ter um pano de limpeza, para limpar os utensílios para que pudessem ser utilizados por outros participantes. Todos realizaram as composições em cerca de 20 minutos e mantiveram-se envolvidos, em conversa partilhada sobre o que

estavam a fazer, e em ambiente de entreajuda e de troca de instrumentos e de opiniões sobre as composições.

Focando especificamente os resultados deste exercício plástico, fazemos em seguida uma breve caracterização das composições realizadas, estando algumas representadas na Figura 3.

Figura 3 — Composições visuais realizadas pelos futuros professores



Fonte: Arquivo dos autores.

Neste exercício de composição os diferentes trabalhos apresentam a criação de textura através de «traços» realizados sobre a pasta de gesso – conjuntos repetidos de diferentes tipos de pontos e linhas; formas repetidas e organizadas produzindo padrões; formas dispostas procurando equilíbrio visual; formas desordenadas sem estrutura de «composição»; suportes completamente preenchidos e suportes vazios nas margens; composições com formas definidas

em dois ou mais tipos diferentes; composições apenas com um tipo de formas (revelando o uso de um único utensílio); composições cuidadas, com traços finos «limpos» dos excessos de pasta; composições com traços espontâneos, com diferentes inclinações, regulares ou irregulares, definindo formas e movimento e criando expressão. Em suma, nos trabalhos realizados, as texturas evidenciam sensações visuais e táteis, apresentando padrões que caracterizam as superfícies de modos distintos. Após o acondicionamento dos trabalhos para a fase de secagem e de se operacionalizarem procedimentos de limpeza e organização do espaço, a atividade de formação seguiu para um novo momento. Após a secagem, a pasta de gesso solidificou, conferindo maior resistência às composições.

Momento 2

Este momento corresponde à discussão, reflexão e partilha de ideias sobre a experiência vivenciada. Espontaneamente, cada um dos professores em formação emitiu a sua opinião sobre o valor formativo deste exercício de *plaster art* – do ponto de vista da transferibilidade da experiência para contextos de educação com alunos do 1.º CEB; e enquanto exercício formativo no âmbito da didática das Artes Visuais. Como forma de estimular a discussão, introduziram-se as questões que são apresentadas no Quadro 1 e realizou-se uma pesquisa de imagens na web utilizando como termos de pesquisa – *plaster art* e *plaster art texture painting*. Em resultado desta pesquisa, foram identificados alguns artistas de projeção internacional que utilizaram o gesso nas suas obras e aplicaram técnicas próximas das exploradas no exercício plástico realizado, nomeadamente o americano Cy Twombly, o espanhol Antoni Tàpies, o alemão Anselm Kiefer e o francês Jean Dubuffet.

Quadro 1 – Questionamento orientador da discussão / reflexão

Questionamento que orientou a discussão / reflexão
- Enquanto professor, veria sentido em realizar esta experiência no atual contexto do 1.º CEB em que desenvolve a sua prática pedagógica? - Descreva ações do aluno ao longo de toda a experiência (O que faz o aluno ao realizar o exercício plástico - toma decisões, escolhe utensílios, começa e recomeça, experimenta diferentes soluções visuais na composição, aplica a técnica, compreende como deve utilizar os utensílios sobre a pasta de gesso,...) - Que conteúdos disciplinares específicos das Artes Visuais estão envolvidos? - Qual a relação desta experiência com o currículo formal de Artes Visuais no 1.º CEB? - Como poderia esta experiência ser descrita num documento de planeamento? - Que outras situações pedagógicas podiam ocorrer antes ou depois de modo a que a experiência surgisse contextualizada? - No decorrer da experiência que papel teria o(a) professor(a)? - Que dificuldades consegue prever relacionadas com a concretização desta experiência no seu contexto de prática pedagógica? - Que aprendizagens construiriam os alunos do 1.º CEB ao vivenciar esta experiência? - Quais as principais vantagens pedagógicas desta experiência? - O que esta experiência traria de novo às vivências dos seus atuais alunos do 1.º CEB? - Como poderiam ser avaliadas as aprendizagens? (o que seria avaliado, como seria avaliado e em que momentos se recolheriam dados relevantes para a avaliação) - Para que anos de escolaridade do 1.º CEB este exercício seria mais adequado? - Que outras propostas criativas se poderiam realizar com os mesmos materiais e utensílios? - Como se poderia relacionar este exercício plástico com experiências e aprendizagens de outras áreas do currículo do 1.º CEB? - Que referências artísticas relaciona com esta experiência? - Como é que esta experiência pode contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade estética? - Em que medida relaciona este exercício com o estímulo da expressão e da criatividade / pensamento divergente do aluno do 1.º CEB? - Dê exemplos de projetos em que o uso de técnicas e materiais utilizados nesta experiência também poderia ser relevante. - Em que outras situações pedagógicas os alunos poderiam mobilizar as aprendizagens construídas com este exercício plástico? - Em que modelo didático para as artes visuais situa a sequência vivenciada?

Fonte: Elaboração dos autores.

Os estudantes deram respostas e confrontaram opiniões que focaram aspectos relativos a: (i) ligação da experiência com o currículo do 1.º CEB, especificamente, foram mencionadas a relação com as Aprendizagens Essenciais

das Artes Visuais e a relação com outras componentes curriculares de Educação Artística e ainda outras; (ii) formulação de componentes de planejamento; formulação de modos de realizar a avaliação das aprendizagens; (iii) compreensão do contexto da experiência relativamente à sequencialidade, progressão e cumulatividade das aprendizagens em Artes Visuais; (iv) às possibilidades de articulação horizontal com outras áreas curriculares; (v) natureza da experiência enquanto meio de estímulo da criatividade e do pensamento divergente. Foram também referidos vários tópicos que se relacionam com os (vi) modelos sobre o ensino das Artes Visuais, estabelecendo uma relação entre as suas características e aspectos da atividade realizada.

Resultados

O desenvolvimento da atividade e os dados coletados ao longo da mesma permitiram compreender o seu valor formativo para a preparação do professor do 1.º CEB, especificamente no domínio das Artes Visuais. A análise centrou-se nas categorias já referidas anteriormente, integrando as evidências recolhidas.

Categoria «Conhecimento / domínio do conteúdo disciplinar»

Numa fase inicial do exercício foram focados os conceitos que o professor deveria dominar e também o modo como os pode «traduzir» para linguagem rigorosa e correta, contudo, acessível ao nível de compreensão dos alunos dos primeiros anos de escolaridade e que também considere a sua proveniência cultural. Procurou-se a compreensão de um princípio essencial – o de aproximar os significados à realidade dos alunos e ao que para eles é «concreto».

Os estudantes referiram que a abordagem aos conceitos de «textura», «ponto», «linha», «forma», «suporte», «composição», o «gesso» enquanto «material» e as suas propriedades antes e após a secagem, traria conhecimento sobre elementos da linguagem plástica e provocariam o uso de vocabulário específico das Artes Visuais. Ou seja, reconheceram que o exercício realizado

permite lidar com estes conceitos. Igualmente, foi referido pelos estudantes que a observação e análise de obras artísticas cuja criação incluiu materiais e processos similares contribuiria para o estímulo da sensibilidade estética e para o alargamento da cultura visual dos alunos do 1.º CEB.

Categoria «Planejamento do ensino»

Com o planeamento de qualquer momento educativo, o docente determina previamente a sequência do que vai ser desenvolvido no tempo letivo – os objetivos a alcançar; as tarefas que serão realizadas por si enquanto professor e pelos alunos; as metodologias de trabalho a adotar, os materiais e os recursos didáticos a utilizar; a previsão do tempo a utilizar em cada tarefa; e a avaliação das aprendizagens. Em suma, é a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que docente e aluno interagem numa dinâmica educativa (Zabalza, 2003).

Posicionando a atividade realizada relativamente ao currículo formal de Artes Visuais para o 1.º CEB, este tipo de experiências permite concretizar «Aprendizagens Essenciais» (Ministério da Educação, 2018) e aspectos relativamente a «Ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos» – aqui estabelece-se relação com o documento «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória» (Ministério da Educação, 2017) – conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Contextualização da experiência relativamente às Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais no 1.º CEB (Ministério da Educação, 2018)

Aprendizagens Essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes	Ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos
O aluno deve ficar capaz de: - «Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; land'art; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais» (p.8) - «Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações» (p.8) - «Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos» (p.9) - «Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação» (p.9)	Promover estratégias que impliquem por parte do aluno: - «reinventar soluções para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas» (p.8) - «descobrir progressivamente a intencionalidade das suas experiências plásticas» (p.8) - «a seleção de técnicas e materiais, ajustando-os à intenção expressiva das suas representações» (p.9) - «a utilização de vários processos de registro de ideias, de planeamento e de trabalho» (p.9); - «a verbalização das experiências visuais de uma forma organizada e dinâmica, utilizando um vocabulário adequado» (p.10) - «mobilizar diferentes critérios de argumentação para a apreciação dos diferentes universos visuais» (p.9)

Fonte: Elaboração dos autores.

Os estudantes referiram os aspectos a incluir nas componentes do planeamento da atividade, caso a fossem realizar com os seus alunos do 1.º CEB (ver Quadro 3).

Quadro 3 – Componentes do planejamento ajustadas ao contexto do 1.º CEB

Objetivos	- conhecer o material «gesso» e as suas propriedades; - criar uma composição visual com a técnica <i>plaster art</i> (texturar uma superfície de gesso fresco); - conhecer variações do ponto e da linha e representá-las numa composição; - desenvolver destrezas manuais através da utilização de utensílios diversificados; - conhecer artistas e obras associadas a <i>plaster art</i>; - desenvolver a criatividade e a expressão; - desenvolver a sensibilidade estética; - refletir sobre a sua experiência e sobre as suas aprendizagens.
Descrição da atividade	O aluno manuseia utensílios e coloca uma camada de gesso sobre o suporte de papelão. Em seguida usa utensílios com diferentes formatos e cria uma composição, através da incisão e desenho sobre a superfície de gesso fresco, aplicando diferentes efeitos visuais através de variações do ponto e da linha. Após a sua experiência, o aluno participa numa reflexão/ síntese na qual, coletivamente, participa numa pesquisa de imagens e se observam obras de artistas que aplicaram a técnica de <i>plaster art</i>; se resumem conceitos sobre linguagem plástica relacionados com a experiência vivenciada; e se referem opiniões sobre os trabalhos realizados e sobre as aprendizagens construídas.
Recursos	Recortes de papelão ondulado; Pasta de gesso; Utensílios com formatos variados – espátulas, garfos, tubos, estecas (instrumentos utilizados para trabalhar o barro), entre outros.
Tempo	1 hora, ajustável às necessidades e ritmos dos alunos.
Espaço	Sala de aula, com mesas ou bancadas com espaço suficiente para se manusearem os materiais. Sugere-se a disposição das mesas em grupos, para que os alunos possam partilhar utensílios e ajudar-se mutuamente. É necessário um espaço para acondicionamento dos trabalhos para a fase de secagem.

Fonte: Elaboração dos autores.

Foram ainda referidos outros aspectos a considerar na fase de planejamento de experiências educativas: a formulação de modos de dar continuidade à experiência expandido-a a outras linguagens artísticas; a previsão de formas de contextualizar a experiência numa sequência didática, fazendo a articulação horizontal com outros temas do currículo; a previsão de formas de contextualizar a experiência pedagogicamente, tendo em conta a sequencialidade, progressão e cumulatividade das aprendizagens em Artes Visuais; e ainda, formas de tornar o exercício mais favorável ao desenvolvimento da expressão e criatividade dos alunos – por exemplo, ao invés de realizar uma composição com

pontos e linhas, os alunos poderiam fazer uma composição em que representavam algo relacionado com as suas emoções e vivências.

Categoria «Orientação de atividades de aprendizagem»

Os estudantes salientaram aspectos do papel do professor no desenvolvimento da atividade: disponibilizar os recursos necessários; dar todas as indicações prévias necessárias e, através do questionamento aos alunos, relembrar conceitos; acompanhar, facilitar, ajudar a desbloquear situações, apoiar dificuldades dos alunos; incentivar a que cada aluno descubra modos de formar; não influenciar as criações dos alunos impondo os seus padrões de adulto; estimular a autonomia; conduzir a reflexão/ síntese, apresentando recursos didáticos e valorizando as opiniões dos alunos e o seu pensamento crítico. Ainda relativamente ao papel do professor e à sequência seguida na atividade, na opinião de alguns estudantes, a pesquisa de imagens teria mais sentido ser feita após a realização das composições para que as imagens visualizadas não comprometessem o processo criativo. Por outro lado, outros estudantes referiram que fazer a pesquisa de imagens previamente à realização da composição permitiria ter referências visuais e que isso estimularia o processo criativo – à semelhança da opinião de Rodrigues (2016), quando refere que observar outras imagens permite o conhecimento de outros modos de formar composições e expande a sua cultura visual (Duncum, 2002b, 2002a).

Categoria «A avaliação da aprendizagem dos alunos»

Esta parte da reflexão incidiu sobre o que caracteriza as práticas de avaliação na componente de Artes Visuais do 1.º CEB: o que fazem os professores? Que instrumentos constroem? De que forma(s) é que o aluno participa na sua avaliação? O que se avalia? Quando se avalia? Que referentes orientam a avaliação? Para a situação concreta da atividade realizada, os estudantes identificaram a grelha de observação ou a lista de verificação como instrumentos adequados para o registro de dados para a avaliação das aprendizagens. A observação participante dos

comportamentos e desempenhos dos alunos e a análise dos trabalhos realizados seriam a forma de recolher dados úteis para perceber se os objetivos previamente formulados foram alcançados e se os resultados obtidos correspondem às intenções iniciais. Foram também unânimes em concordar que os registros relativos ao «processo» são mais ricos em informação do que os que são apenas relativos ao «produto» (composição visual realizada).

Para Lesne (1984, p.132), «avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um *referido* (o que é constatado ou apreendido de maneira imediata, o que é objeto de uma investigação sistemática ou de uma medida) com um *referente* (o que desempenha o papel de norma, o que deve ser, o que é o modelo, o objeto perseguido, etc.)». Assim, nesta definição, entende-se que avaliar é comparar algo com uma referência, e neste caso concreto, para determinar as aprendizagens do aluno interessava tomar como evidências a caracterização dos seus comportamentos e dos trabalhos que realizou e compará-los com um conjunto de referentes. O Quadro 4 apresenta o conjunto proposto pelos estudantes.

Quadro 4 – Referentes para a avaliação da aprendizagem

Referentes para a avaliação
- Compreende o conceito de «textura» enquanto elemento caracterizador de uma superfície. - Conhece os instrumentos e os materiais necessários para aplicar a técnica – texturar a superfície de um material moldável usando utensílios de formatos diversos. - Utiliza os instrumentos disponíveis para alisar a camada de gesso preparando-a para a composição. - Aplica a técnica, executando uma composição visual sobre a camada de gesso. - Aplica variações da linha na sua composição – linhas de diferentes espessuras e tipos (curva, reta, mista, interrompida,...). - Aplica variações do ponto na sua composição (diferentes dimensões, concentração, dispersão,...). - Organiza a composição atendendo ao equilíbrio e peso das formas no campo visual. - Organiza as formas na composição criando padrões. - Seleciona os utensílios a utilizar tendo em conta os seus formatos variados e os efeitos visuais que produzem na composição. - Experimenta soluções de composição organizando, «apagando» e reorganizando as formas. - Sabe utilizar vocabulário específico. - Utiliza a técnica de maneira expressiva e pessoal. - Sabe explicar como se executa a técnica que utilizou. - Revela interesse por artistas e obras relacionadas com <i>plaster art</i>. - Emite opiniões sobre as obras que conheceu relacionando-as com os seus conhecimentos e experiências. - Reflete sobre a sua experiência e identifica aprendizagens construídas com a mesma.

Fonte: Elaboração dos autores.

A organização deste quadro permitiu aos futuros professores refletir e aplicar conhecimentos relativos à avaliação das aprendizagens em experiências criativas e expressivas. Foi referido também por alguns estudantes que o momento final da atividade, quando realizada com alunos do 1.º CEB carecia de um questionamento estruturado que conduzisse os alunos à reflexão sobre a experiência, à luz do que é sugerido por Vieira (2005), sendo dados alguns exemplos de questões – *O que pensas sobre o teu trabalho? O que aprendeste que ainda não sabias? Se pudesses começar de novo o que farias de diferente? O que queres experimentar numa próxima ocasião em que trabalharmos com estes materiais?*

Categoria de análise «Desenvolvimento de competências reflexivas»

Toda a discussão desenvolvida no Momento 2 foi favorável ao desenvolvimento de competências reflexivas dos estudantes, futuros professores do 1.º CEB. Ter realizado o exercício prático permitiu identificar e compreender todas as ações envolvidas e que também seriam vivenciadas pelas crianças. A discussão em torno das questões colocadas e apresentadas no Quadro 1 permitiu analisar criticamente o sucedido em vários pontos de vista – o do papel do aluno do 1.º CEB e do papel do professor do 1.º CEB e do modo como tem de estruturar o seu pensamento para a ação – e ver a situação pedagógica como um «todo».

Por isso, salientando a importância que a experiência teve para o futuro professor, vimos que a reflexão incidiu sobre conteúdos das Artes Visuais, competências transversais dos professores, metodologias, recursos didáticos, sendo os diferentes contributos justificados com conhecimento da literatura científica, pedagógica e investigativa, que advém das suas próprias experiências de professores iniciantes na prática pedagógica do 1.º CEB. Ou seja, a realidade discutida encontrava reflexo nas suas experiências recentes de prática educativa.

Estabelecendo relação com os modelos de ensino das Artes Visuais referidos no enquadramento teórico, os futuros professores relacionaram a

atividade predominantemente com o modelo da *alfabetização visual*. Contudo, reconheceram o seu potencial como meio de estimular a criatividade e o pensamento divergente e a sensibilidade estética. Foi também referido que a relação entre referências artísticas (obras artísticas, autores, movimentos artísticos) e o processo criativo vivenciado poderia ser expandida, tornando o exercício mais completo e assim, concretizar mais amplamente aspectos dos outros modelos, em especial o *narrativo*, que consideraram mais rico e mais «sintonizado» com o currículo formal das Artes Visuais no 1.º CEB, e que vê a arte como meio de formar pensamento sobre temas relevantes para todos e não apenas como um meio de produção de artefactos visuais, à luz do que é defendido por Acaso (2009), autora de referência no campo da educação artística e do ensino das artes visuais. Esta sugestão, que advém de um olhar crítico, revela que os estudantes desenvolveram competências reflexivas e conseguem interrelacionar diferentes tipos de conhecimento – o pedagógico, o didático, o disciplinar e o que retiram das situações de prática educativa.

Conclusão

O estudo realizado pretendia compreender o valor formativo de uma atividade realizada com futuros professores do 1.º CEB. Assim, extraindo as ideias principais, os resultados contribuem para a formação docente no âmbito das artes visuais, e demonstram algumas linhas orientadoras da atividade docente, sendo estas: (a) os conteúdos de natureza disciplinar que estão envolvidos na experiência de texturar uma superfície com linhas e pontos realizados num exercício plástico, nomeadamente, os elementos da linguagem plástica e os meios e técnica de expressão aplicada; (b) como podem planejar e implementar as ações necessárias para construir aprendizagens em Artes Visuais; (c) como podem contextualizar uma experiência de aprendizagem, tendo em conta a sua articulação horizontal com outros conteúdos presentes no currículo do 1.º CEB; (d) compreender o que significa um processo criativo em situação de ensino e aprendizagem em Artes Visuais; (d) como podem recolher e analisar informação

sobre a ação que desenvolvem com os seus alunos para ter uma prática consequente, com desenvolvimento progressivo, no sentido de evoluir para uma prática pensada, crítica, e orientada para a aprendizagem dos alunos.

A atividade realizada constituiu uma experiência significativa no desenvolvimento do saber pedagógico, promovendo uma abordagem reflexiva e crítica (Costa et al., 2003) sobre a prática docente em Artes Visuais. Através da exploração dos elementos da linguagem plástica, como linhas, pontos e texturas, os professores em formação consolidaram conhecimentos técnicos e aprofundaram a sua compreensão sobre o processo criativo em contextos educativos. A atividade destacou-se pela sua capacidade de promover uma articulação entre as Artes Visuais e outras áreas do currículo, favorecendo uma abordagem integrada e transversal ao ensino. Os futuros professores foram desafiados a planejar e a implementar ações pedagógicas que priorizam aprendizagens significativas, considerando as especificidades dos alunos e os contextos em que estão inseridos. Esta experiência contribuiu para o desenvolvimento de uma prática pedagógica progressiva, crítica e orientada para a aprendizagem dos alunos, destacando-se como uma oportunidade de unir teoria e prática na formação docente em Artes Visuais.

No âmbito de futuras pesquisas, esta proposta abre perspectivas para explorar a interseção entre a criatividade, os processos pedagógicos e o desenvolvimento das competências dos professores em formação. Futuros estudos podem aprofundar a análise do impacto da utilização destas metodologias artísticas na formação inicial de professores, avaliando como estas práticas contribuem para a construção de estratégias educativas mais eficazes, inovadoras e adaptadas às realidades específicas do 1.º CEB. Além disso, futuras investigações longitudinais poderão verificar como estas experiências influenciam as práticas profissionais no terreno ao longo do tempo.

Agradecimento

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref^a UID/05507/2025 com o identificador DOI <https://doi.org/10.54499/UID/05507/2025>. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) pelo apoio prestado.

Referências

ACASO, María. *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2009.

AREAL, Zita. *Visualmente 7/8/9*. Porto: Areal Editores, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

CALDAS, Ana Pereira; VASQUES, Eugénia. *Educação Artística para um Currículo de Excelência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

CASTRO, Ruth Kathia; MILLÁN, Martha; RIVERA TORRES, Nubia; MOTTA, Luis Eduardo. El papel de la didáctica en la educación artística. *Praxis Pedagógica*, [S. l.], v. 11, n. 12, p. 26–39, 2011. DOI: 10.26620/uniminuto.praxis.11.12.2011.26-39. Disponível em: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1246>. Acesso em: 24 dez 2024.

COSTA, Marisa; SILVEIRA, Rosa; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 36–61, 2003.

DUNCUM, Paul. Clarifying visual culture art education. *Art Education*, v. 55, n. 3, p. 6–11, 2002a. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00043125.2002.11651489>. Acesso em: 10 jan 2025.

DUNCUM, Paul. Visual culture art education: why, what and how. *The International Journal of Art & Design Education*, v. 21, n. 1, p. 15–23, 2002b. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00292>. Acesso em: 10 jan 2025.

EGAS, Olga. Desaprendizagens permanentes: experiências com a arte na pedagogia. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 253-278, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.117501>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 13 jun. 2026

GÂNDARA, M. I. Planificação. In: SOUSA, Rocha de. *Didática da Educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

GIL, Francisco Baptista. As artes visuais na educação: Das habilidades às estratégias de conhecimento. [RMd] *Revista Multidisciplinar*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 69–80, 2021. DOI: 10.23882/DI2156. Disponível em: <https://revistamultidisciplinar.com/index.php/oj/article/view/50>. Acesso em: 23 dez. 2024.

GIVEN, Lisa M. *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. v. 1 e 2. Thousand Oaks: SAGE, 2008.

HERNANDEZ, Fernando; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2015.

LESNE, Marcel. *Lire les Pratiques de Formation d' Adultes*. Paris: Edilig, 1984.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2017. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em: 14 jun. 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Direção-Geral da Educação. *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico: Educação Artística – Artes Visuais*. Lisboa: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>. Acesso em: 29 dez. 2024.

RODRIGUES, Dalila. A. *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições Afrontamento, 2016.

SOUSA, Rocha de. *Didática da Educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

VIEIRA, Rui Marques. *Estratégias de ensino-aprendizagem: o questionamento promotor do pensamento crítico*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel Ángel. *Competencias Docentes del Profesorado Universitario – Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea Ediciones, 2003.

Lúcia Grave Magueta

Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa, Professora Coordenadora do Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, no departamento de Artes, Criatividade e Cultura. Investigadora integrada do Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) onde pesquisa sobre Educação Artística, Didática das Artes Visuais, Desenvolvimento do Currículo e Formação de Professores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0203-571X>

Currículo: <https://www.cienciavitae.pt/portal/F214-6B4F-713B>

E-mail: lucia.magueta@ipleiria.pt

William Afonso Cantú

Doutor em Estudos de Cultura pela Universidade de Lisboa. É docente do departamento de Artes, Criatividade e Cultura da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. É investigador e subdirector do Centro de Estudos Anglisticos da Universidade de Lisboa e coordenador do Clube para a UNESCO de Inovação e Desenvolvimento Cultural.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4079-9884>

Currículo: <https://www.cienciavitae.pt/portal/E71E-D133-FB98>

E-mail: william.cantu@ipleiria.pt

António Pedro Martinho Caeiro

Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Desenvolvimento Curricular e Avaliação pela Universidade de Lisboa. É artista visual, docente do Ensino Básico e do ensino superior no departamento de Artes, Criatividade e Cultura da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal, e tem uma vasta experiência na formação contínua de professores de Educação Visual e Tecnológica.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4549-6263>

Currículo: <https://www.cienciavitae.pt/portal/B41A-9AA4-E640>

E-mail: antonio.caeiro@ipleiria.pt

Recebido em 24 de setembro de 2025

Aceito em 14 de junho de 2026

