

JOSÉ MANUEL INÁCIO FERNANDES

**MOTIVAÇÃO NA SALA DE AULA DE
ADOLESCENTES COM DIFICULDADES DE
ADAPTAÇÃO**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sara Bahia

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**ECATI - Escola de Comunicação, Arquitectura, Artes e Tecnologias da
Informação**

Lisboa

2013

JOSÉ MANUEL INÁCIO FERNANDES

**MOTIVAÇÃO NA SALA DE AULA DE
ADOLESCENTES COM DIFICULDADES DE
ADAPTAÇÃO**

Dissertação apresentada para a obtenção de Grau
Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário, conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sara Bahia

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**ECATI - Escola de Comunicação, Arquitectura, Artes e Tecnologias da
Informação**

Lisboa

2013

A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.

John Dewey, 1897

“A todos os meus Entes Queridos”

AGRADECIMENTOS

Prestes a concluir mais uma etapa da minha vida, e existindo liberdade para o fazer, sinto-me no dever de reflectir em todos aqueles que me ajudaram e encaminharam nesta árdua caminhada. É para eles que vão as minhas palavras de estima.

Aos meus pais, pela luta constante na vida e pelo facto de terem encaminhado todos os esforços, dando-me a oportunidade de eu poder estudar na universidade e numa cidade longe de casa. Perante todas as dificuldades por que passámos, não puseram fim ao meu sonho de vida – ser Professor de Artes Visuais.

Aos meus padrinhos, por toda a dedicação e disponibilidade com que sempre me habituaram, pelo esforço económico que fizeram para eu poder estar a estudar e por todo o amor que sempre me retribuíram. Juntos partilhámos angústias, medos, felicidade e belos momentos.

Agradeço a todos pela educação que me deram e por toda a confiança que sempre depositaram em mim, que me fez crescer e ter responsabilidades bem cedo. Por esse facto, me tornei a pessoa que sou hoje. Obrigado mais uma vez pelo apoio incondicional nas minhas decisões. Ficarei eternamente grato.

Agradeço imensamente ao meu amor, sendo sempre prestável, aconselhando-me, mostrando-me o melhor caminho a percorrer e dedicando todo seu amor e carinho à minha vida.

Ao meu professor coordenador, que sempre me ajudou de todas as formas durante a Prática de Ensino Supervisionada, pois sem a sua ajuda teria sido certamente mais difícil este percurso, orientando e aconselhando na realização das planificações e na escolha das estratégias mais adequadas para as aulas que leccionei.

Agradeço aos meus alunos, pelo facto de serem a minha fonte de inspiração, pelos inúmeros carinhos, pelas experiências trocadas, por cada sorriso recebido e por cada ajuda que tive o prazer de dar a cada um.

RESUMO

A presente investigação, desenvolvida com três estudos de caso, tem como objectivo reflectir sobre a motivação, na sala de aula, de adolescentes com dificuldades de adaptação, assim como, a influência que as Artes Visuais podem ter no processo ensino-aprendizagem possibilitando aos alunos superar dificuldades, agindo e transformando o mundo que os rodeia.

É durante a adolescência que os jovens formam a sua personalidade e individualidade e é, também, o período em que as drogas, a sexualidade e a violência física se fazem mais presentes. Tais perturbações têm um impacto muito grande na saúde física e mental do adolescente, deixando marcas no seu desenvolvimento e danos que podem persistir por toda vida.

Neste sentido, as práticas de ensino dos professores e as relações interpessoais com os alunos são apontados como factores potencialmente poderosos, que influenciam o adolescente na motivação e no desempenho (Arends, 1995). São propostas um conjunto de estratégias integradas no processo de ensino/aprendizagem, que fomentem o desenvolvimento da própria motivação dos alunos, ajudando-os a construir objectivos ou a adoptar os objectivos propostos, ajustando as actividades de sala de aula em estruturas estratégicas, de meios para atingir os fins, sustentando não só a motivação para as tarefas escolares, como também promovendo nos alunos o desenvolvimento da própria motivação e a consequente capacidade de orientação para a vida em sociedade (Lemos, 2005).

As estratégias têm como base a educação artística, em particular a experimentação, através da absorção do sentir, pensar e agir, construindo um conjunto de saberes e cultivando talentos. Desta forma, os alunos descobrem como maximizar as suas capacidades, desenvolvendo a autoconfiança, o espírito crítico e a livre iniciativa, construindo de forma segura a sua personalidade (Fowler, 1996).

Palavras-chave: Artes Visuais, ensino-aprendizagem, motivação, dificuldades de adaptação.

ABSTRACT

The aim of this investigation, which was developed with three case studies, is to reflect on the motivation of teenagers with adaptation difficulties in the classroom, as well as on the influence that visual arts can have on the teaching-learning process allowing the students to overcome difficulties by acting and transforming the world around them.

It is during adolescence that young people shape their personality and individuality and that is also the period in which drugs, sexuality and physical violence are more present. These disorders have a huge impact on the teenagers' physical and mental health, leaving marks in their development as well as damages that may last their entire life.

In this sense, the teachers' teaching practices and the interpersonal relations with the students are cited as potentially powerful factors that influence the adolescent's motivation and performance (Arends, 1995). A series of strategies integrated in the teaching-learning process is proposed which will foster the development of the students' motivation, helping them defining objectives or adopting the objectives proposed by adjusting the classroom activities in strategic structures of means to an end, therefore sustaining not only the motivation towards school assignments but also promoting in the students the development of motivation and the consequent ability to guide their life in society (Lemos, 2005).

The strategies are based on artistic education, especially experimentation, through the absorption of feeling, thinking and acting and thus building expertise and fostering talents. In this way, students learn out to maximize their capacities by developing self-confidence, critical thinking and free enterprise thus safely building their personality (Fowler, 1996).

Keywords: Visual Arts, teaching-learning, motivation, adaptation difficulties.

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

A.R.A. – Actividades de Recuperação da Aprendizagem

T.I.C. – Tecnologias de Informação e Comunicação

E.U.A. – Estados Unidos da América

L.M. – Lógico Matemático

& - e

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS _____	3
RESUMO _____	4
ABSTRACT _____	5
ABREVIATURAS E SÍMBOLOS _____	6
ÍNDICE DE TABELAS, FIGURAS E GRÁFICOS _____	10

INTRODUÇÃO

Justificação e relevância temática _____	11
--	----

CAPÍTULO I: APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO

I.I - MOTIVAÇÃO

I.I.I - Estudo da Motivação no Adolescente _____	14
I.I.I.I - Motivação - Contexto histórico _____	14
Gordon Allport – Teoria da Autonomia Funcional _____	15
Abraham Maslow - Teoria da Hierarquia das Necessidades _____	15
McClelland e Alschuler- O motivo subjacente à realização _____	16
Robert White – Motivação para a competência _____	16
Harry Harlow – Motivação para a curiosidade _____	17
Sigmund Freud – Motivação Inconsciente _____	17

I.II - O ADOLESCENTE E A APRENDIZAGEM**I.II.I - APRENDIZAGEM**

Teoria da Aprendizagem B.F. Skinner_____	17
Teoria da Aprendizagem Jerome Bruner_____	18
Aprendizagem Social Albert Bandura_____	19

I.II.II - O ADOLESCENTE

Lawrence Kohlberg e o Desenvolvimento Moral_____	21
Erik Erikson e o Desenvolvimento Psicossocial_____	22
Robert Selman e o Desenvolvimento Interpessoal_____	23
Jean Piaget e o Desenvolvimento Cognitivo_____	24

**CAPÍTULO II: COMPORTAMENTOS RESULTANTES DE DIFICULDADES
DE ADAPTAÇÃO_____**

26

II.I - Consumo de Droga_____	27
II.II - Abusos Sexuais_____	28
II.III - Prostituição_____	30

CAPÍTULO III: O ENVOLVIMENTO DAS ARTES, ESCOLA E FAMÍLIA

III.I - Educação artística reguladora de dificuldades de adaptação_____	32
III.II - As interações Escola – Família_____	38

CAPÍTULO IV: ENQUADRAMENTO EMPÍRICO – METODOLÓGICO

IV.I - Problemática Enunciada_____	42
IV.II - O Modelo de Investigação_____	43
IV.III - A População Estudada_____	45
IV.IV - Resultados: Descrição dos casos_____	46
IV.IV.I - Caso α – Consumo de Droga_____	46
IV.IV.II - Caso β - Abusos Sexuais_____	49
IV.IV.III - Caso π - Prostituição_____	52
 CAPÍTULO V: VISÃO CONCLUSIVA_____	 55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS_____	59

ÍNDICE DE TABELAS, FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1: Diagrama da hierarquia das necessidades de Abraham Maslow

Figura 2: Exposição com a técnica a Grafite, Formas Naturais e Formas Artificiais

Figura 3: Exposição de registos cromáticos, Formas Naturais e Formas Artificiais

Figura 4: Exposição de trabalhos elaborados exercício “Barcelona”

Figura 5: Exposição com a técnica a Grafite, Formas Naturais e Formas Artificiais

Figura 6: Observação e registos gráficos no diário gráfico

INTRODUÇÃO

“As artes constroem representações do mundo, que podem vir a ser do mundo que realmente está ali ou sobre mundos imaginados que não estão presentes, mas podem inspirar seres humanos a criar um futuro alternativo para si mesmos” (Efland, 2002, p. 171).

A presente dissertação tem como objectivo reflectir sobre um tema muito questionado, actualmente, pelos professores e outros responsáveis de educação, relativamente à influência da motivação no ensino-aprendizagem do aluno na adolescência. Alunos desmotivados apresentam rendimentos abaixo das suas capacidades e do seu verdadeiro potencial, baixo nível de concentração, são pouco participativos e dedicam pouco tempo ao estudo. Estes factores limitam o aluno na progressão com sucesso, no futuro.

Os professores devem permanecer em alerta face à presente realidade, onde os factores socioculturais de cada aluno devem ser tomados em conta, para que as práticas pedagógicas possam ser adaptadas e devidamente direccionadas para o fortalecimento da identidade pessoal e a evolução criativa. Nestes casos, os professores, enquanto educadores e pedagogos, têm de estar, mais do que nunca, atentos ao comportamento destes alunos. Como é do conhecimento geral, a adolescência é um período na vida dos jovens que lhes traz alguma desarmonia e instabilidade emocional, observando-se, por vezes, reacções ora de indiferença, ora de agressividade (Santos, 2008).

As artes são portas sobre o mundo, da mesma maneira que a ciência nos ajuda a ver e compreender o mundo que nos rodeia. Literatura, música, teatro, artes visuais, os media (filme, fotografia e televisão), arquitectura e dança, revelam aspectos sobre nós mesmos, do mundo ao nosso redor e as relações entre ambos. Inúmeros trabalhos foram desenvolvidos no desenrolar da humanidade e citando Fowler: “as artes foram inventadas para nos permitir reagir ao mundo, para analisá-lo, e para registar as nossas impressões de modo a que elas possam ser compartilhadas” (Fowler, 1996, p. 47).

As artes iluminam a vida em todo o seu mistério, miséria, alegria, piedade e admiração. Sem elas, os alunos são privados de aprender o que significa ser verdadeiramente humano, destacando o efeito crucial das artes na aprendizagem, suscitando nos alunos o pensamento crítico, resolução de problemas, julgamento e independência, atenção aos

detalhes e uma nova visão e abertura para novas culturas e modos de pensar. Sendo assim, as artes podem ampliar o currículo escolar no seu todo, por integrarem as diferentes disciplinas de maneiras inovadoras interdisciplinares, despertando o interesse dos indivíduos e paralelamente dos alunos em risco ou com necessidades especiais. “As melhores escolas têm os melhores programas de artes”; “A excelência em educação e excelência nas artes andam de mãos dadas” (Fowler, 1996, p. 46).

Pensamos que a educação artística, num processo contínuo ao longo da vida, possa ter frutos no desenvolvimento estético/visual dos indivíduos, tornando-se condição necessária para alcançar um nível cultural mais elevado e, assim, contribuir para o enriquecimento pessoal dos alunos (Areal, 2006). É nesta fase da adolescência, que surgem os primeiros indícios de preocupação pelos valores estéticos e, na qual, a imaginação assume medidas singulares (Santos, 2008).

Segundo Eisner, a educação artística não só “se converte num meio para compreender e melhorar uma cultura” (Eisner, 2004, p.50) como “contribui para o desenvolver de formas de pensamento subtis e complexas” (Eisner, 2004, p.57).

Assim, a educação artística deve ser vista como um processo de experimentação, através da absorção do sentir, pensar e agir, construindo um conjunto de saberes e cultivando talentos. Desta forma, os alunos descobrem a maximizar as suas capacidades, desenvolvendo a autoconfiança, o espírito crítico e a livre iniciativa, construindo de forma segura a sua personalidade (Fowler, 1996).

Partindo do pressuposto que a desmotivação interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que a escola e os professores criem um ambiente de aprendizagem motivador. A organização e a dinâmica imprimidas à sala de aula podem ter uma forte influência sobre a motivação dos alunos. O professor deve desenvolver o seu trabalho conforme as necessidades dos alunos, considerando sempre o momento emocional e as ansiedades que premeiam a vida do aluno naquele momento (Arends, 1995).

No contexto deste tema complexo, nunca esquecendo a contextualização, serão enunciadas formas de captar e recuperar o interesse dos alunos na aprendizagem e, neste sentido, ao longo deste trabalho, serão abordadas algumas estratégias sobre como os

professores podem lidar com a desmotivação na sala de aula, transformando este cenário de desagrado para qualquer professor/aluno, tornando a sala de aula num espaço harmónico de aprendizagem e conhecimento, transformando a escola num local desejado e o ensino motivo de êxito para os alunos.

“Idealmente, a escola e as tarefas de aprendizagem deveriam estar organizadas de modo a promover o desenvolvimento da competência pessoal e a auto-mestria. Como tal, os objectivos da escola deveriam incluir a estimulação, a promoção e a facilitação do desenvolvimento pessoal no contexto da aprendizagem, de molde a fazer face aos efeitos debilitantes e a aumentar a plena realização do potencial humano”. (Sprinthall, & Sprinthall, 1993, p. 521).

“Because the arts often express a sense of community and ethnicity, they are one of the main ways in which humans define who they are. Because the arts convey the spirit of the people who created them, they can help young people acquire inter- and intracultural understanding. The arts are not just multicultural, they are transcultural, inviting cross-cultural communication and understanding and teaching openness toward those who are different from us” (Fowler, 1960, p. 52).

A educação artística premeia o aluno na aquisição de competências, que lhe permite desenvolver e explorar os aspectos emocionais, intuitivos e irracionais da vida, que a ciência tem dificuldade em explicar. Deste modo, o aluno deve desenvolver-se como um artista, explorar o meio ambiente ao seu redor, interpretando-o e desenvolvendo o futuro. As escolas que dão especial atenção às artes são mais fortes, as artes são a base de uma educação geral (Fowler, 1960).

A escola, como reflexo da nossa sociedade em constante mudança, tem um papel principal na integração dos diferentes alunos no mesmo ambiente escolar, devendo proporcionar oportunidades de aprendizagem a todos os educandos, promovendo e valorizando as suas identidades, culturas e línguas. Deste modo, o ensino das Artes Visuais tem vindo, cada vez mais, a ganhar protagonismo em muitas escolas pelo mundo, com um currículo cada vez mais amplo, contribuindo, assim, para formar alunos capazes de se integrarem numa sociedade com uma cultura cada vez mais visual.

CAPÍTULO I: APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO

I.I - MOTIVAÇÃO

I.I.I - Estudo da Motivação no Adolescente

I.I.I.I - Motivação - Contexto histórico

Motivo é uma palavra proveniente do latim (motivu). Significa etimologicamente mover-se, exige um movimento do indivíduo para a acção. A pessoa realizou uma acção porque tinha um motivo, teve uma necessidade, um desejo, um instinto, um impulso ou um interesse qualquer. Conforme afirma Pinto a “motivação vem de motivo e motivo significa, além de causa e origem, um elemento próprio e saliente numa pintura ou num relevo que chama a atenção e o interesse da pessoa” (Pinto, 2001, p. 216).

A motivação é um conceito abstracto, não só difícil de definir, como de mensurar, já que é interior à pessoa. Segundo Davidoff (1983, p. 385) a motivação “refere-se a um estado interno que resulta de uma necessidade e que activa ou desperta comportamento usualmente dirigido ao cumprimento da necessidade activante.”

A motivação está por trás de qualquer comportamento orientado. No início do séc. XX, Thorndike foi o primeiro psicólogo a documentar a ligação entre a aprendizagem e a motivação, à qual deu o nome de lei do efeito. Thorndike defende que, qualquer comportamento com êxito, tem tendência a ser repetido, pois o resultado é positivo e irá levar o aluno para a sua repetição, logo a aprendizagem é consolidada conforme os diversos acontecimentos satisfatórios para o aluno. Conforme afirmam Sprinthall e Sprinthall (1993) “a aprendizagem, segundo Thorndike, é fortalecida quando é seguida de um estado de coisas satisfatório - satisfatório, claro, para o aluno” (Sprinthall, & Sprinthall, 1993, p. 503).

A motivação surge através de pressões sociais, que se exercem sobre crianças, dizendo a forma como estas devem ou não agir. A motivação não funciona separada da percepção e aprendizagem. Funcionam em conjunto e influenciam-se mutuamente. Os professores deveriam ser capazes de motivar os alunos, como forma de lhes criar curiosidade através da

percepção. Se esta ligação não existir, não se consegue manter a ligação entre elas, o que põe em causa a aquisição das aprendizagens.

A essência da motivação está no motivo que admite dois princípios - a necessidade e o impulso. Diz-se que uma sequência é motivacional, quando o impulso é dirigido para um determinado objectivo, ou seja, uma necessidade vai activar uma acção, como forma de resolver o problema, atingindo o objectivo. Esta necessidade pode ser de carácter fisiológico, baseada em necessidades físicas, entre as quais, a comida, o calor e o sexo, ou de carácter psicológico, havendo uma maior dificuldade de identificação.

Para Gordon Allport, os motivos humanos que não têm necessidades biológicas são classificados por autonomia funcional, isto é, o que hoje é motivo para uma determinada acção, amanhã deixa de ser. Allport (1967) citado por Sprinthall e Sprinthall (1993) diz: “muitos motivos humanos surgem quando um meio para atingir um fim se torna um fim em si mesmo. Ou seja, o caminho escolhido para chegar a uma meta de satisfação de uma necessidade mais primitiva pode tornar-se realmente uma meta.”

Este fenómeno dá origem à motivação intrínseca e extrínseca. Os motivos podem ser intrínsecos, quando a própria actividade alimenta o motivo, ou seja, uma pessoa decide fazer uma tarefa e está consciente das suas capacidades para a realizar, pensando obter satisfação na sua realização. Este é o caso dos profissionais que passam horas a exercer profissões que lhes dão prazer. Os motivos extrínsecos necessitam de motivações externas para aprender e evoluir, se não existir o reforço externo, não há impulsos.

Segundo a teoria de Maslow, citado por Sprinthall e Sprinthall (1993) a motivação humana está assente nas necessidades primárias. Tais necessidades estão dispostas por hierarquias, sendo que, uma vez satisfeitas estas necessidades, o ser humano passa a encontrar as seguintes. O adolescente, em formação, apresenta um quadro de motivação adaptado a esta teoria, exigindo que os responsáveis compreendam os estímulos que motivam a aprendizagem, não descurando que o seu comportamento pode variar de acordo com o meio onde vive.

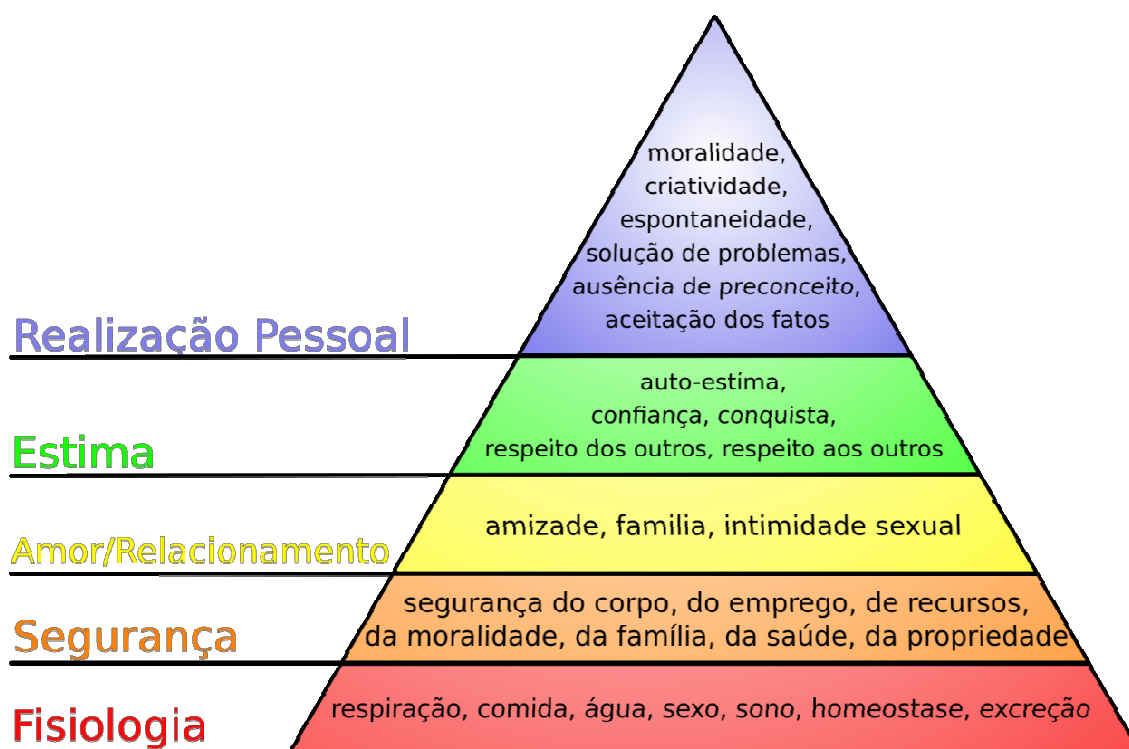


Figura 1: Diagrama da hierarquia das necessidades de Abraham Maslow

Um dos mais potentes motivos adquiridos é a necessidade de aprovação social, seja por parte dos pais, professores ou grupo de amigos, a criança procura sempre a aceitação por parte dos outros. Embora esta aceitação se torne, por vezes, problemática, quando estes tomam partido de metas diferentes das do professor, alterando o funcionamento normal da sala de aula. Quando isto acontece, exige-se do professor uma gestão comportamental muito sensata, não descredibilizando a sala de aula, nem consentindo comportamentos desapropriados.

O motivo é a necessidade de sucesso que pode tornar-se autónomo e funcionar como um impulso intrínseco. McClelland e Alschuler citados por Sprinthall e Sprinthall (1993), realizaram estudos na área da aquisição e de sucesso e concluíram que “as pessoas que tomam decisões com sucesso, partilham certas características: competem tendo em conta um padrão de excelência, tomam riscos moderados e utilizam adequadamente a informação retroactiva concreta” (Sprinthall, & Sprinthall, 1993, p. 511).

Com White, citado por Sprinthall e Sprinthall (1993) surge o motivo para a competência, como impulso inerente, como forma de dominar o meio envolvente. Com este

motivo intrínseco, o indivíduo tem a capacidade de atingir níveis superiores, de modo a encaminhar a sua própria vida. “Um professor pode, com certeza, tirar partido do motivo para a competência na sala de aula. Os alunos vão estar sempre mais interessados por aquilo em que são bons e, por isso, é quase impossível motivá-los em áreas relativamente às quais não têm qualquer competência” (Sprinthall, & Sprinthall, 1993, p. 515).

O motivo da curiosidade foi estudado por Harlow, como impulso intrínseco e/ou reforçante de descoberta pela forma como as coisas funcionam. A aprendizagem pela descoberta de Bruner aproveita este motivo. Os motivos competitivos e cooperativos são adquiridos pela criança em desenvolvimento e manipulados em contexto de sala de aula.

Para Freud, a motivação inconsciente tem muita importância, pois defende que o comportamento se determinava de forma inconsciente. A repressão era uma forma de motivação inconsciente, como forma de esquecer memórias que pudessem provocar ansiedade. “Para Freud bem como para muitos psicólogos modernos, qualquer esforço para compreender a razão pela qual as pessoas se comportam como tal, terá de tomar em consideração a motivação inconsciente, isto é, as necessidades irracionais que se escondem abaixo do nível de consciência” (Sprinthall, & Sprinthall, 1993, p.518).

Os seres humanos, por norma, propõem-se a atingir diferentes objectivos, resultando em conflitos motivacionais, como as necessidades de dependência e independência, sendo que a forma como são resolvidos depende de uma série de factores, quer culturais quer motivacionais.

I.II - O ADOLESCENTE E A APRENDIZAGEM

I.II.I - APRENDIZAGEM

O conceito complexo de aprendizagem tem levado imensos autores a seguir caminhos distintos, com conclusões divergentes. No entanto, pode concluir-se que qualquer teoria de aprendizagem contribui para o enriquecimento dos profissionais de ensino, tornando as aprendizagens mais seguras e lucrativas, sólidas e constantes, nomeadamente perante as perplexidades sentidas na sala de aula.

Skinner foi dos primeiros teóricos a estudar os comportamentos, afastando as “emoções” e as “motivações” como factores imperativos das respostas obtidas, encontrando nos “estímulos” a condição primordial para as soluções alcançadas. Assim, justificou o resultado do comportamento futuro de uma pessoa com os reforços e os castigos sofridos ao longo do seu percurso de vida.

“A psicologia skinneriana baseia-se numa perspectiva do comportamento totalmente ligado ao meio. É o meio que causa as mudanças no comportamento, porque as consequências da resposta influenciam a acção futura e porque estas consequências ocorrem no meio exterior. Tudo o que a pessoa faz, ou pode fazer no futuro, é um resultado directo da sua história única de reforços e punições. Esta é basicamente a «melodia principal» de Skinner” (Sprinthall, & Sprinthall, 1993, p. 226).

O teórico retomou a lei do efeito de Thorndike e, de forma objectiva, provou que os reforços - «positivos ou negativos» – ampliavam a viabilidade de respostas, aditando ou extraindo, respectivamente, elementos à situação abordada. No seguimento desta análise, Skinner vai categorizar dois tipos de repostas: as respondentes e as operantes. Se as primeiras são suscitadas por incentivos «não-aprendidos ou condicionados», nas segundas, as respostas são «não intencionais». No entanto, nas segundas respostas poderá ser reconhecido um condicionante operante, que permite à pessoa encontrar a resposta rapidamente e à qual se deve reforçar imediatamente.

Ainda no contexto do «condicionamento operante», existem dois processos que regulam as soluções – a extinção e a discriminação. Em relação ao conceito de «extinção» acontece que, se não houver qualquer reforço à resposta dada, esta é imediatamente extinta e, no segundo conceito de «discriminação», há um estímulo que é introduzido, fazendo com que a primeira experiência seja preterida ou extinta.

Skinner defendeu, ainda, que o desenvolvimento verbal das pessoas expressa-se através de - só e apenas – reforços, ao contrário de outros peritos, que defendiam que o desenvolvimento verbal estava intrinsecamente ligado ao factor genético e que se expressa paralelamente ao desenvolvimento motor.

Poder-se-á concluir que os reforços só devem existir enquanto o professor sentir a necessidade de desenvolver a auto-estima do aluno, proporcionando-lhe, assim, um estado de

segurança e confiança, pois, de outra forma, perder-se-ia a agilidade de contornar as dificuldades que surgem diariamente. Assim, o professor que seja capaz de identificar os reforços adequados às diversas situações e uma atitude isenta do uso de punição, que agrava as aprendizagens formais, terá, com certeza, um ensino de qualidade e de sucesso.

Bruner (1960) conclui que a teoria da aprendizagem, tal como a analisara, não ia de encontro às suas expectativas de um ensino com sucesso. Assim, concebe a teoria da instrução pela forma de antevisão, como um tema pode ser melhor ensinado, induzindo os professores a desmontarem as matérias, para que os alunos as compreendam e consigam, desta forma, prolongar a sua aprendizagem na totalidade.

Bruner (1960) defende a sua teoria em quatro «princípios» elementares: motivação, estrutura, sequência e reforço. A «motivação intrínseca» é o ponto crucial da aprendizagem e o complemento que orienta o ímpeto da curiosidade que nos acompanha desde o nascimento, não secundarizando o reforço para confirmar, tal como defende Skinner, que determinadas acções sejam reproduzidas. Para que a motivação se mantenha numa aprendizagem que se quer sólida, Bruner (1960) recorre a três etapas alternativas: activação, manutenção e direcção. Estas fases são como que ferramentas que o professor deve utilizar para, primeiro, despertar na criança o sentido do saber, segundo, manter o interesse da criança e, terceiro, direccionar o conhecimento de forma a atingir um determinado objectivo. Em relação ao segundo princípio – a estrutura – o teórico aconselha os pedagogos a saberem apresentar a matéria aos poucos, através de uma mensagem simples e clara, de forma a chegar à maioria dos alunos. Em crianças mais pequenas deve utilizar-se uma mensagem baseada em imagens e poucas palavras, com o máximo de acções exemplificativas. No entanto e para o contexto desta dissertação, para os adolescentes haverá que proporcionar-lhes a oportunidade de explicarem as suas experiências. No princípio da sequência, Bruner (1960) refere que é imperativo que o docente tenha consciência da maneira sequencial como mostra o tema, para que o aluno construa um conhecimento solidificado. O reforço é o último princípio, no qual Bruner (1960) pede aos professores que exerçam a sua sensibilidade, pois só estes sabem a altura exata de atribuir o «reforço» ao aluno, para que este obtenha êxito na aprendizagem.

Na análise apresentada, pode concluir-se que Skinner segue um tipo de aprendizagem comportamental e que Bruner desenvolve um tipo de aprendizagem do fórum lógico-

matemático. Piaget deu uma contribuição muito significativa para a compreensão do desenvolvimento cognitivo enquanto processo de interacção, de forma brevíssima, na qual o especialista refere que a aprendizagem que Skinner explora tem uma forte componente extrínseca, enquanto a teoria da instrução de Bruner é motivada intrinsecamente.

Albert Bandura (2008) investiga os mecanismos presentes na aprendizagem por observação. Este teorizador da aprendizagem centraliza o seu estudo nos comportamentos agressivos e anti-sociais, ou seja, a forma como o contexto social induz as pessoas a tomarem um determinado comportamento. O adolescente poderá modificar o seu comportamento no decorrer de interacções sociais, os comportamentos anti-sociais são observados em modelos familiares, na comunidade ou mesmo através de experiências infantis.

De salientar que de acordo com os mecanismos de auto-regulação de Bandura, à medida que o adolescente vai interagindo socialmente, vai-se tornando menos dependente de estímulos exteriores, adaptando um comportamento de auto-recompensa e auto-punição que vão regular o seu comportamento, isto é, os comportamentos vão ser regulados pelas próprias acções, pelas ilações mentais antecipadas e auto-avaliadas.

I.II.II - O ADOLESCENTE

Etimologicamente, a palavra adolescente vem do latim “ad”, que significa (para) e “olescere” que significa (crescer). Desta forma, podemos dizer que a adolescência consiste num período de transição, em que o adolescente adquire autonomia, busca identidade adulta, surgindo uma série de mudanças físicas, cognitivas e alterações nas expectativas sociais. Sempre na incessante tentativa de se conhecer a si próprio e ao mundo, o adolescente experiencia a mudança “levada ao limite”. Definimos um adolescente como a pessoa que se situa entre os doze e dezoito anos de idade, de acordo com as etapas de vida estabelecidas por Erickson.

“Trata-se, para o adolescente, de saber quem é e o que quer da vida. Devido às profundas transformações fisiológicas, físicas e aos seus desafios, a adolescência é o período em que é mais evidente a ruptura com o passado. O jovem sente-se uma outra pessoa mas não sabe ainda bem quem é. Deve encontrar o seu lugar na sociedade, escolher os papéis mais adequados a si próprio, o que implica saber quem é” (Sprinthall, & Sprinthall, 1993, p. 283).

Estas mudanças têm impacto significativo no desenvolvimento dos indivíduos. Embora determinados adolescentes consigam ultrapassar facilmente estas alterações, outros têm dificuldades em contornar os mais variados obstáculos, que se apresentam no desenvolvimento. As mudanças mais importantes reflectem-se na adolescência, em desvendar o pensar abstracto, descobrindo diversas formas de pensar, alcançando realidades, envolvendo-se no processamento de informações complexas. Estes factores e muitos outros influenciam importantes mudanças na aprendizagem do adolescente, bem como implicações de motivação.

Esta etapa acarreta múltiplas alterações, na medida em que, o adolescente entra num novo processo de desenvolvimento físico, adquirindo um corpo adulto, descartando-se de um corpo infantil, descobrindo uma nova posição enquanto pessoa. Sendo assim, ele inicia um processo de desvendar a sua identidade, pensa mais sobre si mesmo, como ser independente e único. Nesta fase de construção de identidade, a aprovação e o reconhecimento social para o adolescente é deveras importante.

Os adolescentes que estejam entrosados nas suas famílias, comunidades e amigos, enfrentam a escola de melhor forma, superando entraves escolares, aumentando a sua auto-estima para desafios futuros.

Kohlberg (1992), na sequência de diversos estudos com crianças e adolescentes, refere que o desenvolvimento moral segue uma sequência específica de estádios, pelos quais a criança tem de passar para evoluir, independentemente da sua cultura, meio social, ou nacionalidade. Referente ao desenvolvimento moral, o adolescente no nível de moralidade convencional, vive à altura das expectativas e papéis sociais, existe um ênfase em considerar as escolhas influenciadoras de relacionamentos. “O comportamento do estágio III conforma-se estritamente às convenções fixadas pela sociedade em que vivemos. Não olhamos para dentro, para o nosso próprio «ego» e tentamos chegar a uma decisão de forma independente” (Sprinthall, & Sprinthall, 1993, p. 174).

Os adolescentes que se encontram no nível convencional (III e IV) apresentam um tipo de raciocínio extremamente orientado, ou seja, os indivíduos do estágio III, em vez de tomarem consciência de si e dos seus valores, dependem, geralmente, das opiniões dos outros, principalmente dos colegas, tomando, como base, o seu grupo de referência, agindo de modo

a ser bem visto aos olhos dos outros, a conquistar o respeito, a estima e a consideração da família e do grupo a que pertencem.

Na passagem do estágio III para o IV, o ponto de referência altera-se, deixando de ser o grupo social orientador das suas ideias, passando a ser internamente orientado. O adolescente tem, agora, a capacidade para pensar, conceber e avaliar questões de relevância. Estas diferenças são as principais evoluções do processo de pensamento do estágio IV.

Conclui-se, assim, que no nível convencional, segundo o autor supra citado, o adolescente já interiorizou as normas e as expectativas sociais. Sente-se parte da sociedade, estabelece relações com o seu grupo, partilhando ideias, cumpre a ordem estabelecida e assume a lei como feita por e para toda a gente.

Erikson (1976) desenvolveu e modernizou a teoria de Freud, criando alguns estádios, a que chamou de psicossociais, onde descreveu algumas crises pelas quais o ego passa, ao longo do ciclo vital. O autor aborda um princípio epigenético, no qual a personalidade obedece a uma estrutura, tendo um plano base, “O desenvolvimento não prossegue ao acaso, mas de acordo com uma sequência. Nem o desenvolvimento é automático; o plano de base constitui um mapa de potencial. Se a interação da criança com o meio for saudável e a crise básica de cada estágio de desenvolvimento for resolvido, então a criança estará preparada para o estágio seguinte” (Sprinthall, & Sprinthall, 1993, p. 141).

A criança ao ter estas crises e ultrapassando estas estruturas, ficaria com um ego mais fortalecido ou mais fragilizado, sendo este final de crise influenciador do próximo estágio. Por outras palavras, Erikson refere que, no desenvolvimento moral, a criança necessita de segurança, face a todas as transformações, quer sejam físicas ou psicológicas. O adolescente encontra esta segurança na forma da sua identidade, que foi construída pelo seu ego, em todos os estádios anteriores.

Segundo os estádios de desenvolvimento moral, o adolescente situa-se no nível designado “Identidade versus Difusão ou Confusão de Papéis”. Este sentimento de identidade expressa-se nas seguintes questões: “Quem sou eu?”; “O que vou fazer da minha vida?”. Ao responder a estas questões, o adolescente vai ao encontro de um papel na sociedade, surgindo,

a posteriori, questões de índole vocacional, dos grupos que frequenta, de metas para o futuro e da escolha do seu par.

Surge, no adolescente, um envolvimento ideológico, como referido anteriormente, pois ele necessita de sentir que, determinado grupo, o apoia nas suas ideias e visões do mundo. Por vezes, a forte identificação com determinado grupo, faz com que o adolescente comece a não defender as suas ideias com argumentação própria, surgindo o fanatismo, defendendo ideais de um determinado grupo, bloqueando os seus próprios ideais. “A formação da identidade é encarada como um processo integrador destas transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro” (Sprinthall, & Collins, 1999, p. 202).

Esta incessante procura de um papel social e a preocupação com as opiniões dos outros, cria uma constante confusão de identidade e faz com que o adolescente esteja em constante mudança, o que se reflecte nas suas atitudes e na sua personalidade. Estas alterações, em curto espaço de tempo, seguem o mesmo ritmo das transformações físicas que acontecem com ele.

“As mudanças glandulares neste período representam um novo sistema. A puberdade marca, obviamente, um grande afastamento qualitativo do passado” (Sprinthall, & Sprinthall, 1993, p. 151).

Na adolescência, com a eclosão de hormonas e, existindo um aumento do fluxo sanguíneo, através do aumento de substâncias activas no sangue, o adolescente enfrenta um novo desafio de se sentir bem e aprender a aceitar o próprio género, que lhe foi incutido na estrutura biológica básica de ser homem ou mulher.

A superação dos estádios anteriores, dá uma estabilidade ao adolescente, no sentido em que, ao ultrapassar cada estágio positivamente, maiores possibilidades terá em alcançar a estabilidade de identidade. Esta identidade pessoal, quando consolidada, faz com que o adolescente seja capaz de se sentir bem com os outros, alcançando a fidelidade e lealdade interior.

Robert Selman (1980), com a sua teoria do desenvolvimento interpessoal, elaborou uma escala de estádios, que mostram a evolução do entendimento interpessoal, na medida em

que a criança desenvolve a capacidade de compreender a perspectiva do outro e coordena-a com a sua própria opinião. Pretende, assim, avaliar os diversos estádios de desenvolvimento que se processam no momento da interacção, observa e elabora uma tabela, na qual descreve todos os passos de uma criança, nas suas relações sociais.

Os processos psicológicos de compreensão das crianças e das respectivas relações, evoluem, tendo em conta factores de ordem cognitiva, afectiva e social. O adolescente, ao desenvolver estas estratégias interpessoais, vai desenvolvendo a capacidade de resolução de situações problemáticas, tornando-se cada vez mais autónomo, efectuando, assim, racionalmente, as suas escolhas. Citando Rue Russel, “A tomada de consciência por parte do indivíduo do facto de as percepções dos outros serem diferentes das suas consiste num importante ingrediente na negociação de estratégias para resolver um conflito” (Sprinthall, & Collins, 1999, p. 165).

Uma das teorias mais influentes na história da psicologia do desenvolvimento é a do desenvolvimentista Jean Piaget (1969), que não centra na criança a sua atenção científica, mas sim, na capacidade do conhecimento humano e do seu desenvolvimento. Na sua perspectiva, a criança é o ser que mais, notoriamente, constrói conhecimento, por isso, as suas pesquisas e observações voltaram-se para a construção e aquisição de conhecimento, na idade infantil e na adolescência.

Focando a adolescência, Jean Piaget afirma que, as mudanças na forma como as crianças pensam sobre si mesmas, sobre os seus relacionamentos pessoais e sobre a natureza da sua sociedade, têm, como fonte comum, o desenvolvimento de uma nova estrutura lógica, a que ele chama de operações formais.

Neste estágio, designado operações formais, o adolescente depende da interacção com o meio, sendo de fundamental importância para o processo de ajustamento social. Aos 12 anos, o adolescente já tem a capacidade de gerir as suas próprias ideias, tirando delas as suas próprias ilações. Deste modo, com a coordenação destas operações, o pensamento formal não procura apenas soluções imediatas, mas constrói sistemas, procurando encontrar uma visão mais global.

O domínio do pensamento hipotético-dedutivo, segundo Piaget, permite ao adolescente desenvolver reflexões e formular teorias, pois a criança passa a construir pensamentos sobre hipóteses, sobre o abstracto, deixando de se centrar no concreto. Os adolescentes interessam-se mais pelo irreal, construindo mundos próprios, chegando mesmo a imaginar modificações da realidade.

CAPÍTULO II: COMPORTAMENTOS RESULTANTES DE DIFICULDADES DE ADAPTAÇÃO

Como já abordado anteriormente, a adolescência é um período crítico na vida de cada indivíduo, onde os jovens vivem intensamente todas as novas descobertas e afirmam a sua personalidade individual. O adolescente passa por um período de transição desenvolvimentista e a formação de uma crise de identidade leva o indivíduo a comportar-se, por vezes, de maneiras inconscientes e desajustadas. A escola, através do elevado número de horas que os adolescentes lá passam, torna-se um factor principal de agente de socialização, desenvolvendo capacidades inter-pessoais, de auto-estima, confiança e comunicação. A interacção com um determinado grupo é perceptível, pois o indivíduo procura sempre pertencer a um determinado grupo, com o qual se identifica e as suas atitudes e as suas decisões, por vezes, são em prol de uma aceitação do grupo.

Por vezes, os encarregados de educação possuem a ideia de que o professor tem o dever de dar educação aos seus filhos, descartando-se, assim, de lhes ensinarem qual o caminho certo e o errado, existindo uma tendência desculpabilizadora do aluno e culpabilizadora da sociedade e da escola. No entanto, a família tem um papel crucial no desenvolvimento do adolescente, devendo aconselhá-lo e ajudá-lo nos caminhos a seguir, tentando alertar e afastar o jovem de más influências e de determinadas companhias, que o poderiam levar por caminhos tortuosos. Tendo a família uma maior experiência de vida, é fundamental a sua supervisão e o seu acompanhamento, durante o período controverso da adolescência.

O papel dos professores é, também, crucial, na medida em que devem estar atentos a eventuais sinais de desvio dos indivíduos, de modo a terem uma atitude de chamada de atenção para com os encarregados de educação, para que eles se aproximem e consigam contornar esta etapa conturbada da vida dos adolescentes.

Erikson, citado por Weiner (1995) “A despeito da semelhança dos episódios e «sintomas» dos adolescentes com os episódios neuróticos e psicóticos, a adolescência não é uma calamidade mas uma crise normativa, isto é, uma fase normal de conflito exacerbado caracterizada por uma aparente flutuação da força do ego” (Weiner, 1995, p. 6).

II.I - CONSUMO DE DROGA

No que diz respeito ao uso de substâncias tóxicas nos adolescentes, é enganador falar como se estes fossem todos da mesma idade. Os dados¹ disponíveis indicam que a frequência do consumo de drogas nos adolescentes aumenta, à medida que estes se tornam mais velhos. Vários estudos descrevem, relativamente às motivações que levam ao consumo de substâncias psicoativas, que estas se distribuem entre o “bem estar”, o “relaxar” e o “sentir-se bem”, mas também pela procura da sociabilidade e a procura de ultrapassar as barreiras da inibição.

“Os adolescentes são emocionalmente instáveis e mórbidos. É a idade do inebriamento natural sem necessidades de intoxicação que levou Platão a definir a juventude como embriaguez espiritual. É um impulso natural para experimentar estados psíquicos ardentes e inflamados e caracteriza-se pela emocionalidade” (Hall citado por Weiner, 1995, p. 3)

O adolescente dependente de drogas atravessa um período com uma enorme turbulência. O início da puberdade, as alterações físicas, as expectativas da sociedade e as pressões dos colegas são factores que se ligam para dominá-lo, levando-o por caminhos desagradáveis ou mesmo tortuosos. O uso de determinadas substâncias pode levar a alguns questionamentos por parte do adolescente, onde ele põe todos à prova, desde os pais, à escola e, até mesmo, a ele próprio.

“Dado que o uso de drogas por parte dos adolescentes é um problema que se alastra com facilidade, todos os indivíduos que trabalham com esta faixa etária deverão estar cientes dos perigos do consumo de drogas” (Sprinthall, & Collins, 1999, p. 520).

O uso e abuso das drogas, o vício ou dependência de substâncias químicas, são extremamente prejudiciais na adolescência. O consumo destas vai prejudicar o normal funcionamento dos estímulos cerebrais, que estão em mudança na adolescência.

Qual a probabilidade de que determinado adolescente venha a consumir abusivamente drogas?

“Os factores de risco incluem temperamento difícil, falta de controle dos impulsos e uma tendência a buscar sensações externas (o que pode ter uma base bioquímica),

¹ <http://www.idt.pt/PT/Investigacao/Paginas/EstudosConcluidos.aspx>

influências da família (como predisposição genética ao alcoolismo, uso de drogas pelos pais ou irmãos ou aceitação da família, práticas de criação frágeis ou inconsistentes, conflitos familiares e relações familiares problemáticas ou distantes), problemas de comportamento precoces e persistentes, particularmente a agressão, falhas académicas e falta de comprometimento com a educação, rejeição de colegas, associação com usuários de drogas, alienação e rebeldia, atitudes favoráveis ao uso de drogas e iniciação precoce no uso de drogas” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p. 434).

O uso de drogas na adolescência é uma questão que preocupa, cada vez mais, pesquisadores e profissionais de educação. É, durante a adolescência, que os jovens formam a sua personalidade e individualidade e é o período em que as drogas estão mais presentes. Neste caso, procura-se desenvolver uma análise sobre a necessidade de ações educativas, na prevenção do uso de drogas entre adolescentes e, fundamentalmente, ajudá-los na vivência dessa fase de transição, destacando os professores como sujeitos de mudança.

Weiner (1995), descreve-nos algumas consequências prejudiciais do consumo de drogas: detestam a escola e têm fraco aproveitamento nas aulas; ficam retraídos em actividades de grupo, dos companheiros e têm relações tensas com os pais; envolvem-se em comportamentos delinquentes e tornam-se sexualmente promíscuos; sentem-se pessoalmente alienados.

II.II - ABUSOS SEXUAIS

Nos últimos anos, temos sido confrontados com este tema, que entra pelas nossas casas pelos mais diversos meios de comunicação, relatando abusos sexuais nas Instituições, que têm vindo a ser investigados e a ter especial atenção. Em Portugal, não existem, ainda, estudos relativos à incidência dos abusos sexuais de crianças de uma forma quantitativa, enquanto este problema assola o nosso país. Contudo, podemos ter uma noção do número dos registos de abusos, fornecidos pelas Comissões de Protecção de Crianças e Jovens ²

A vulnerabilidade está presente na adolescência, a prática sexual deixou de ser um tabu, nos dias de hoje. Existe, cada vez mais, transmissão de informação, que, por vezes, se apresenta distorcida. A procura desmedida de novas experiências e situações vai muito além do respeito pelo outro.

² <http://www.cnpcjr.pt/left.asp?14.08>

Ao longo da nossa história, temos presente o domínio do mais forte sobre o mais fraco, exercido em todos os sectores de poder social, político e, até mesmo, no seio familiar. Esse poder de domínio excessivo, em busca do diferente, ou mesmo do anormal, reflecte-se no menosprezo dado às crianças e aos adolescentes, com terríveis danos irreversíveis, de maus tratos dos adultos sobre eles.

Embora tenhamos acompanhado, ao longo dos tempos, a evolução dos princípios morais e legais em defesa das crianças, estas situações deploráveis não deixaram de acontecer. Embora sejam tratadas pela sociedade de um modo mais repreensivo, tais situações não deixam de marcar a criança, com sequelas irreparáveis, comprometendo a sua integridade, a sua auto-estima e a sua capacidade de confiança.

As consequências de abuso sexual podem apresentar-se através de sinais e sintomas com agravantes psicológicas, distúrbios de sono (pesadelos, terror nocturno); distúrbios do apetite (anorexia, bulimia); tristeza, apatia, isolamento, ansiedade; agressividade, acessos de raiva, impulsividade; tentativa de suicídio, fuga de casa; comportamento delinquente; masturbação compulsiva; fobias, evitações; sentimento de culpa, baixa auto-estima; desconfiança, sentimento de desamparo; enurese ou encoprese (Azambuja, 2011).

Nesta dissertação, o objectivo, visto ser um problema complexo, não é de analisar estatísticas, nem de diagnosticar casos de abusos, nem pôr em causa se os meios legais postos em prática são os mais adequados. Pretende-se sim, após existir um adolescente referenciado, com este caso, encontrar formas de motivar o aluno na sala de aula, visto haver uma lista infundável de aspectos que afectam a sua vida, sendo eles, físicos, psicológicos, comportamentais, académicos, sexuais e interpessoais.

“Os adolescentes sexualmente abusados têm maior probabilidade do que os seus pares de se envolver numa actividade sexual precoce ou intensa; engravidar ou de se tornar delinquentes; abusar do álcool em ou outras drogas; estar confusos quanto à sua identidade sexual; estar deprimidos ou ansiosos; tentar o suicídio. Os adolescentes fisicamente abusados também tendem a ficar ansiosos e deprimidos. Podem evidenciar problemas comportamentais graves; problemas académicos ou de sono; comportamentos auto-destrutivos ou imprudentes; consumo de drogas duras; ou tendências suicidas” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 535).

II.III - PROSTITUIÇÃO

Um dos factores de aumento da prostituição é a crise que se vive actualmente, que está a levar cada vez mais mulheres para as ruas. Esta actividade também pode estar ligada à toxicodependência, uma vez que alguns adolescentes necessitam de angariar dinheiro para alimentar o seu consumo diário de drogas. Estas são realidades com as quais nos deparamos hoje em dia, no entanto, não existem dados de incidência da prostituição na adolescência.

O professor deverá analisar se existem problemas familiares ou de outra índole, caso o aluno apresente sinais de alarme em termos comportamentais. O desinteresse pela escola, vestuário mais atrevido e adulto, alterações nas relações interpessoais ou uma linguagem descuidada, em que o tema como a sexualidade é vulgarizado, são alguns exemplos. Estes sinais, quando diagnosticados, podem indicar que nem tudo está bem. Segundo Marujo, citado por Cardoso “o bom êxito escolar está profundamente relacionado com a participação positiva dos pais na educação dos filhos” (Cardoso, 2013, p. 319).

A adolescência é marcada por uma altura de transição, por um período de experiências, de curiosidade e de descoberta pelo sexo oposto. O indivíduo alcança um período, no qual é necessário ter acompanhamento por perto. Infelizmente, a prostituição não é exclusiva dos adultos. Este problema com que nos defrontamos em sala de aula, não está abordado nos manuais, pelo que exige do professor, pais e responsáveis sociais que estejam atentos para eventuais sinais que o aluno demonstre.

Perante este cenário caótico, levantam-se algumas questões: “O que levaria as raparigas adolescentes a sentirem-se atraídas por uma actividade como esta? Seria simplesmente uma questão de gostarem de sexo? Ou seria de obter dinheiro fácil que introduzia as adolescentes na prostituição?” (Sprinthall, & Collins, 1999, p. 484).

Alguns investigadores debruçaram-se sobre esta realidade, concluindo que, na maior parte dos casos de prostituição na adolescência, os jovens são aliciados por um adulto, este astuto, explora os seus pontos fracos e as suas necessidades psicológicas. Jovens oriundos de famílias marcadas pela brutalidade e fragilidade, apresentam necessidades afectivas, dependência de outrem, baixo nível de auto-estima, falta de auto confiança e, por vezes, rompem com os laços familiares, saindo de casa.

“Freud via a adolescência como um período turbulento e os adolescentes como imprevisíveis, inconstantes e atormentados. O período é turbulento porque as mudanças físicas da puberdade aumentam os seus desejos sexuais, e os adolescentes sentem necessidade de encontrar objectos apropriados para investigar a sua sexualidade” (Sprinthall, & Collins, 1999, p. 18).

CAPÍTULO III: O ENVOLVIMENTO DAS ARTES, ESCOLA E FAMÍLIA

III.I - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA REGULADORA DE DIFICULDADES DE ADAPTAÇÃO

A Educação Artística no Sistema Educativo Português, de acordo com os princípios estabelecidos pelo Ministério de Educação, define um conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional para cada um dos ciclos do Ensino Básico, o perfil de competências de saída destes níveis de ensino, e ainda, os tipos de aprendizagens diversificadas conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas e, simultaneamente, ao fortalecimento da identidade pessoal e social. O documento abaixo referido³ constitui um elemento central do cumprimento destas orientações.

Essas competências artísticas específicas organizam-se “em quatro grandes eixos estruturantes e inter-relacionados, constituindo algo que se poderá designar como literacia artística” (Abrantes, 2001, p. 153). Estes eixos designam-se como a apropriação de linguagens elementares das artes, o desenvolvimento da capacidade de expressão e de comunicação, o desenvolvimento da criatividade e a compreensão das artes no contexto.

Deste modo, a Educação Artística deve promover a criatividade, sendo um ponto fulcral de relevância significativa, proporcionando, através de diversas actividades, a formação e o desenvolvimento dos alunos nos diferentes níveis de ensino, desenvolvendo motivações, atitudes e habilidades, criando oportunidades de aprendizagens criativas com propostas desafiantes, sendo que, quanto mais cedo isso acontecer, maior é a oportunidade de se desenvolver a criatividade.

É de salientar os inúmeros esforços da UNESCO, em estreita parceria com o Governo Português, como a realização da I Conferência Mundial sobre Educação Artística, que teve lugar no Centro Cultural de Belém, em Lisboa, de 6 a 9 de Março de 2006. A Conferência registou a presença de 1200 participantes provenientes de mais de 97 Estados Membros. O resultado deste evento foi um Roteiro para a Educação Artística⁴, que propôs explorar o papel

³ http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf

⁴ <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>

da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem.

É evidente que a arte deve estar presente na vida da criança, apresentando-se de forma espontânea e expressiva, surgindo como resposta de uma experimentação. As preciosas orientações dos educadores proporcionam o desenvolvimento intelectual e cognitivo do indivíduo. As artes podem difundir os significados da imaginação e criatividade, em benefício do desenvolvimento do ser humano, num processo dinâmico entre o sentir e o experienciar. Ao abordar a adolescência ou outro estágio de desenvolvimento do indivíduo, a arte deve ser levada em conta, na medida em que as actividades de expressão artística estimulam a imaginação e criatividade.

“Se uma criança se dedica a actividades criadoras e desenvolve sua própria liberdade, sua própria iniciativa, crescerá dentro de um espírito que lhe permitira reconhecer e apreciar as diferenças individuais. Da mesma forma que a criança se expressa, independentemente, como indivíduo, também reconhecerá que os outros têm o mesmo direito (...) à medida que vai criando, confronta-se, continuamente, com suas próprias experiências, livrando-se, deste modo, de suas tensões e de sua fadiga emocional, factores muito importantes para seu futuro bem-estar” (Lowenfeld, 1977, p. 216)

O adolescente em contacto com a arte desenvolve e aprofunda a sua identidade pessoal num mundo contemporâneo, indispensável no desenvolvimento da expressão pessoal. Ao experienciar os seus sentimentos e emoções, desencadeia um processo, não apenas sensorial, mas, em simultâneo, desenvolve e estabelece uma aprendizagem dos seus sentimentos através do envolvimento artístico.

Neste sentido, as artes são manifestações de expressões das nossas vidas, em compreender o Mundo e favorecem um conjunto de ferramentas que dota o indivíduo, possibilitando o seu desenvolvimento, com um pensamento criativo, com uma sensibilidade mais aprimorada, dando-lhe a possibilidade de transmitir e explorar novos valores e de compreender a multiculturalidade, representando a sua expressão cultural. O contacto artístico influencia o indivíduo no modo como aprende a comunicar com os outros e na interpretação dos sinais do quotidiano.

O indivíduo tem, assim, a possibilidade de uma expressão livre dos seus pensamentos e das suas emoções, elaborando um raciocínio criativo. “As artes têm um papel importante a desempenhar para refinar o nosso sistema sensorial e o crescimento da nossa capacidade de imaginação.” (Eisner, 2004, p. 21)

Segundo Eisner (2004) citando Dewey, a arte é um modo de experiência humana que, em princípio, se pode obter sempre que uma pessoa interaja com algum aspecto do mundo. Ela é a protagonizadora de alterações sociais e envolve o indivíduo num processo de construção da sociedade, dotando-o de capacidades críticas, e preparação de intervenção na realidade, ou seja, torna-o agente de transformação da sociedade. As artes proporcionam ao indivíduo uma educação mais abrangente e esclarecedora do mundo, porque elas convidam os alunos a explorar os aspectos emocionais, intuitivos e irracionais da vida, que a ciência tem dificuldade em explicar (Fowler, 1996).

A arte globaliza o mundo, rompe limites e fronteiras, promove o diálogo de reconhecimento pelo outro na sua igualdade e humanidade a partir do seu referencial cultural, permite a identidade em contextos pluriculturais. Surge, assim, como um direito de expressão humano, possibilitando a construção da cidadania. É essa arte omnipresente, que rompe limites e permanece dentro das suas fronteiras culturais, alimentando e alimentando-se da realidade presente.

Hoje em dia, o desafio pós-moderno coloca-nos com uma visão no mercado, que pode ser adaptado para as necessidades do Mundo Globalizado. A importância das Artes no sistema educativo, centra-se no desenvolvimento de diversas dimensões do indivíduo, através da fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação. O adolescente, através da Arte, pode compreender o Mundo, permitindo-lhe o desenvolver do pensamento crítico e a sensibilidade, explorando e transmitindo novos valores, possibilitando-lhe a compreensão de diferentes culturas e despertando-lhe a identidade cultural.

“A escola, nas suas múltiplas experiências educativas, deve proporcionar o acesso ao património cultural e artístico, abrindo perspectivas para a intervenção crítica. Neste contexto, as Artes Visuais, através da experiência estética e artística, propiciam a criação e a expressão, pela vivência e fruição deste património, contribuindo para o apuramento da sensibilidade e constituindo, igualmente uma área de reconhecida importância na formação pessoal em diversas dimensões - cognitiva, afectiva e comunicativa. Acredita-se que a

educação em Artes Visuais, num processo contínuo ao longo da vida, tenha implicações no desenvolvimento estético-visual dos indivíduos, tornando-se condição necessária para alcançar um nível cultural mais elevado, prevenindo novas formas de iliteracia”(Abrantes, 2001, p. 155).

A formação artística possibilita às crianças e adolescentes formas diferentes de entendimento dos vários campos de conhecimento, utilizar diferentes recursos que devem estar presentes na experiência de vida dos indivíduos, assim como, integrar a formação artística formal em espaços curriculares, experimentando uma vasta gama de conteúdos, aumentando o potencial cognitivo que os alunos desenvolvem nos seus processos de criação.

Assim, a Educação Artística, auxiliará a integração do adolescente, através de experiências artísticas, que, por si só, são integradoras, pois combinam o pensamento com os sentidos e a percepção; adquirem valores e disciplinas essenciais ao seu pleno desenvolvimento intelectual, afectivo e social, no seio da comunidade. “A educação artística como uma parte essencial do processo educativo, pode muito bem ser a resposta para a diferença entre um ser humano criativo e sensível e outro que não tem capacidade de aplicar os seus conhecimentos, que não tem recursos espirituais e encontrar dificuldades nas suas relações com o meio ambiente” (Lowenfeld, 1972, p. 20).

A expressão criadora de um adolescente está profundamente ligada à estruturação da personalidade. A adolescência deve ser vivida na sua plenitude, para que o indivíduo possa encontrar uma expressão pessoal, que o definirá, com maior probabilidade, num adulto criador. Um arrastamento sem sentido por caminhos desviantes, podem afectar, gravemente, o equilíbrio deste período, que por si só, já é instável.

O professor de artes, hoje em dia, tem de se consciencializar em encontrar novos caminhos de aprender e de transmitir os conhecimentos, centrando a ideia de que a educação artística no mundo pós-moderno é uma educação para a vida. Assim, a arte contemporânea, eclética e pluralista, tem vindo a refazer o papel das artes na educação, obrigando os professores a desenvolverem novas práticas pedagógicas, ou seja, adoptando uma noção de contextualização, de instrumentalização e de interdisciplinaridade.

As artes são ferramentas fundamentais para os indivíduos, pois permitem a consciencialização de que existe mais do que uma solução para a resolução de um problema e,

também, mais do que uma resposta para uma só pergunta. Exigindo uma combinação entre o ensino das artes na escola com a contemporaneidade, a sala de aula deve transmitir um ambiente propício de investigação, criação e de relacionamento interpessoal, valores fundamentais de procura, crescimento intelectual e pessoal para a pós-modernidade.

“Mais uma vez socorro-me de Eisner (2002) que, depois de apresentar diversos modelos ou visões de ensino artístico refere que qualquer que seja o modelo ou paradigma usado, o ensino das artes deve focar o que é verdadeiramente distinto, característico e único nas artes. São cinco princípios que tento resumir aqui. 1) tornar visíveis aspectos do mundo como as suas qualidades expressivas, do modo único que as artes propõem; 2) acentuar o desenvolvimento da inteligência artística, pois a reflexão inteligente é uma condição fundamental para fazer arte; 3) ajudar os alunos a criar imagens visuais satisfatórias, ensinando a ver e responder às artes e outras formas visuais, aprendendo a experienciar os factores estéticos nas imagens e compreender a sua relação com a cultura de que são parte; 4) reconhecer o que é pessoal e distinto e mesmo único neles próprios e no seu trabalho – a criação duma visão pessoal; 5) desenvolver esforços especiais no sentido dos alunos adquirirem formas de experiência estética no seu quotidiano - um quadro de referência estético”(Duarte & Vasconcelos, 2011, p. 190).

A arte pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento da criança, aperfeiçoando e enriquecendo as suas experiências artísticas, edificando progressivamente uma identidade pessoal, participando criticamente e de forma responsável perante a sociedade e, ao longo da vida, usufruindo de direitos e deveres de cidadania, protagonizando as suas escolhas profissionais, culturais e educativas no decorrer da sua vida, com compromisso social e ético.

Lowenfeld e Brittain (1977), abordam a Arte como meio para compreender o desenvolvimento individual nas suas diferentes fases e como desenvolvimento da consciência estética e criadora do indivíduo. Enfatizam que a importância da arte na educação consiste em garantir: a) uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento natural do indivíduo, não só nos seus aspectos intelectuais, mas, também, sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos; b) diferentes métodos de ensino (e não um único) para desenvolver, de forma livre e flexível, a sensibilidade e a consciencialização de todos os sentidos (ver, sentir, ouvir, cheirar, provar), realizando, assim, uma interacção do sujeito com o seu meio e c) formas construtivas de auto-expressão e auto-identificação dos sentimentos, emoções e pensamentos

dos indivíduos a partir das suas próprias experiências pessoais, para que eles, bem-ajustados, vivam cooperativamente e contribuam de forma criadora para a sociedade.

“A educação artística pode fornecer oportunidade para aumentar a capacidade de acção, experiência e redefinição da estabilidade que são essenciais numa sociedade cheia de mudanças, tensões e incertezas” (Lowenfeld, 1972, p. 31).

III.II - AS INTERACÇÕES ESCOLA - FAMÍLIA

Neste capítulo, serão abordadas questões de interacção familiar e as suas influências na educação do adolescente, bem como questionar uma visão do futuro do nosso sistema de educação e a consequente leitura que um professor deve tomar, perante a evolução universal.

Ao reflectirmos melhor sobre a educação, não nos referimos, simplesmente, à transmissão de conhecimentos adquiridos na Escola, mas sim, a uma educação que deve ser transmitida em casa, aquela que é essencial, ou seja, a participação da família. Como anteriormente referido, a família «sociedade», está, cada vez mais, a deixar a responsabilidade recair sobre os professores. E tal atitude obriga a Escola a repensar como lidar com esta nova realidade.

Temos assistido, cada vez mais, ao aumento de carências na formação dos nossos alunos, quer a nível educacional, quer a nível cultural, às quais a escola não consegue dar resposta. Isto obriga a que os professores sejam cada vez mais qualificados e que devam estar, cada vez mais preparados para enfrentar estas duras realidades. Assim, devemos compreender que a aprendizagem dos alunos não depende apenas do que os professores executam nas aulas, mas é, também, muito influenciada pelas estratégias que os professores e os pais, em conjunto, conseguem fazer (Arends, 1995).

Os professores, independentemente do ano de escolaridade que o indivíduo frequente, devem estabelecer sempre uma relação de proximidade com os encarregados de educação, pois é de extrema importância os professores conhecerem os modelos parentais existentes. É deveras difícil transformar uma sociedade onde há drogas e violência, sem a obrigação, o dever e o amor dos agentes de educação «pais e professores». Com um bom acompanhamento, o estudante pode encarar a vida com maior resiliência.

“A escola é uma instância radicalmente social, talvez a mais vocacionalmente socializadora de todas as demais instituições, afora a instância primária que é a família. É como se nascêssemos primeiramente no útero família, para renascermos de seguida para a sociedade do útero da escola” (Cardoso, 2013, p. 27).

Por vezes, a realidade é que os encarregados de educação desvalorizam a escola e, ao tomarem essa atitude, transmitem essa imagem aos seus educandos. Por vezes, em vez de

procurarem soluções e de reflectirem, junto dos professores o melhor caminho de tornar as aprendizagens mais significativas, optam por ofendê-los e proteger os seus educandos da «má vontade» dos professores, por atribuir baixas notas. “Enquanto os professores tendem em atribuir as razões da indisciplina a características psicológicas do aluno ou ao meio familiar, os alunos atribuem grande parte da responsabilidade ao professor” (Estrela, 1992, p. 76).

Não só os adolescentes vivem a vida intensamente, os seus encarregados de educação também, mas numa perspectiva diferente. As necessidades sócio-económicas são cada vez mais rígidas e obrigam-nos a passar mais tempo nos seus locais de trabalho, longe dos seus educandos e, quando por perto, para reverter essa situação, tentam compensá-los com bens materiais, esquecendo-se que estão a suprimir um factor fundamental no seu desenvolvimento, a afectividade que tanto necessitam. E, aqui, encontra-se o reverso da medalha, a falta de negação e a falta de repreensão de determinadas atitudes que priva esta evolução de conhecer os limites.

Por consequência, a elevada carência afectiva transportada para as escolas, é transmitida através de uma enorme agressividade, ódio e tristeza. Estes são reflexos da falta de amor, de um mau relacionamento entre os pais e falta de condições, que lhes confirmam uma vida saudável. Perante isto, os professores são obrigados a multiplicar-se, tomando as posições de educadores, pais, mães e amigos.

Acompanhar estes adolescentes, neste mundo contemporâneo é um desafio, mas é o futuro que está nas mãos dos professores, mesmo que este não se apresente favorável, e, mesmo que os alunos nos decepcionem, é neles que temos de acreditar e empenhar todas as nossas forças. Os pais, contudo, não devem cruzar os braços, nem criticar os professores por serem exigentes, devem sim ajudá-los a serem exigentes. Só assim é que se conseguem ultrapassar estas barreiras, estes obstáculos. Mesmo dominados pela fadiga, falta de apoios ou recursos, os pais têm de enfrentar esta etapa como uma batalha, porque, se um adolescente é educado num ambiente de facilitismo, pelos próprios encarregados de educação, fica difícil para um professor em sala de aula, exigir algo desse mesmo indivíduo.

Todo o individuo que frequenta a sala de aula deve ter consciência da sua contribuição para a tornar num espaço agradável, tendo todos a liberdade de expressar as suas opiniões, questionar assuntos da actualidade e demonstrar as suas visões críticas da sociedade, sem

medo de qualquer sanção. Assim existe um elo de ligação entre os contextos no desenvolvimento do adolescente com os contextos de aprendizagem, tornando, deste modo, a sala de aula num sistema ecológico com características, segundo Doly (1979, 1980, 1986) citado por Arends (1995) de: multidimensionalidade, a simultaneidade, a imediatividade, a imprevisibilidade, a publicidade e a historicidade, características estas, que moldam e se apresentam como um processo sistémico de comunicação.

Um ambiente de aprendizagem produtivo é caracterizado por um clima geral onde os alunos se sentem a si próprios e com os seus colegas num ambiente positivo, onde as necessidades pessoais são satisfeitas de modo a que exista um trabalho cooperativo com o professor e onde os alunos desenvolvam as competências interpessoais e em grupo, indispensáveis ao longo da vida (Arends, 1995).

Contudo, levantam-se, inevitavelmente, problemas que não constam na planificação dos professores e que necessitam de uma intervenção imediata. Estes surgem derivado às diferenças culturais que existem em sala de aula, daí que, um dos métodos de resolução ou de aliviar as tensões imediatas, é incentivar a democracia na sala de aula.

Schlosser (1992) citado por Arends (1995), investigadores efectuaram um estudo e descobriram que o clima da sala de aula e o afecto do professor têm uma importância vital em relação aos alunos em risco.

“Os professores que demonstraram que se preocupavam com os alunos conversando com eles, descobrindo coisas sobre as suas vidas e aplicando essa informação na forma como estruturavam as suas aulas eram mais eficazes com os alunos em risco. Estas acções ajudam a criar ambientes de aprendizagem personalizados, que são mais eficazes, porque os professores «sabem mais sobre as vidas dos seus alunos e sobre os seus antecedentes, são mais capazes de partir das experiências dos seus alunos para diminuir o fosso entre o que eles conhecem e o que eles desconhecem e são mais capazes de compreender os conhecimentos que têm de ser mais explicados aos alunos»” (Schlosser, 1992, citado por Arends, 1995, p.171).

O espaço sala de aula é um espaço de contemporaneidade, é um espaço onde os adolescentes vão à procura de fazer novas descobertas, as relações entre professor/aluno têm de criar um clima de afecto, para que o processo ensino-aprendizagem se desenvolva,

possibilitando a transmissão de conhecimentos, estabelecendo uma relação de confiança e criando um laço, permitindo a aprendizagem no mundo contemporâneo.

Perante todo este envolvimento, o professor durante a actividade lectiva, deve ter o domínio de um conjunto de meios práticos e conceptuais, que sejam capazes de melhor ordenar o projecto pedagógico. A planificação dos actos que orientam a função docente, surge como uma necessidade estratégica fundamental, sendo um dos aspectos essenciais do ensino, na medida em que determina, em grande parte, o conteúdo e a forma do que é ensinado nas escolas.

Quando um professor planifica uma actividade, está, à partida, a melhorar os resultados da mesma, pois a planificação poderá dar um sentido de direcção e orientação, não apenas aos professores, mas também aos alunos, quando com estes partilhada, pois torna-os mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir, aumentando, assim, a sua produtividade.

“Os professores competentes são aqueles que estão familiarizados com um conjunto de conhecimentos existente relativo ao ensino, que estão dotados de um repertório de práticas eficazes, que tem atitudes de reflexão e de resolução de problemas e que consideram o processo de aprender a ensinar um processo para todo a vida” (Arends, 1995, p. 27).

CAPÍTULO IV: ENQUADRAMENTO EMPÍRICO – METODOLÓGICO

IV.I - PROBLEMÁTICA ENUNCIADA

Avançando para uma análise procedimental, havia no início desta investigação uma vaga noção sobre o que estudar, sem conhecimento da melhor forma de abordar a questão. Apesar de estar a passar um período de caos, houve, em determinada altura, um momento de serendipidade, levantando a tal pergunta de partida - “Como motivar em sala de aula adolescentes com dificuldades de adaptação?” surgindo, assim, o fio condutor para que o trabalho se estruturasse de uma forma coesa.

Desta forma, não se procura julgar, mas sim, compreender, incidindo o estudo no que existe, no que foi observado na prática supervisionada. Não se visa prever o futuro, mas abordar um campo de constrangimentos e de possibilidades, bem como os desafios que esse campo engloba, visando um melhor conhecimento dos fenómenos estudados e não apenas a sua descrição.

Incidindo este estudo na motivação, alguns adolescentes sentem alguma reticência relativamente às expressões artísticas, questionando o porquê da sua aprendizagem embora, de uma forma geral, encontrem, neste tipo de manifestação, uma forma de explorar os seus desejos e ansiedades (Gardner, 2008). Assim, as actividades servirão como forma de incentivar os alunos a desenvolver a sensibilidade estética, a criatividade e o pensamento crítico. Desta forma, será transversal a todos os temas a leccionar, a observação e interpretação de obras de arte, nas suas diferentes grandezas, como parte integradora do saber das artes visuais, promovendo, de uma forma metódica, o progresso da sensibilidade artística e desenvolvendo a imaginação, através da pluralidade de interpretações (Fróis, 2011).

Fowler (1996) refere que, através das representações artísticas, partilhamos uma humanidade comum. O que seria da vida sem essas expressões comuns? A ciência não é a transportadora exclusiva da verdade. Enquanto a ciência pode explicar o nascer do sol, as artes podem transmitir o seu impacto e significado emotivo. Ambas são importantes. Para que todos os seres humanos possam sobreviver, necessitamos de todas as formas simbólicas sob o nosso comando, pois permitem-nos, não só preservar, como passar para gerações futuras a nossa sabedoria acumulada, mas também dar impulso a novas invenções e novas visões.

Precisamos de todos estes modos de ver o mundo, porque, de uma só maneira, não se poderá dizer tudo.

Com este trabalho, pretende-se descrever um conjunto de facilitadores no âmbito do ensino das Artes Visuais que permitiram que alunos descobrissem as capacidades de expressão e de comunicação, bem como a criatividade e a imaginação, promovendo assim novas experiências sensoriais, interagindo com os seus pares, sem perder a identidade e originalidade, tornando-se críticos em relação à sua criação e à dos seus colegas (Fowler, 1996). Estas práticas enaltecem a construção do seu próprio eu e devem ser muito valorizadas, pois, segundo, o pedagogo Arquimedes da Silva Santos, nesta fase, os jovens, procuram obsessivamente a formação da sua individualidade (Santos, 2008).

IV.II - MODELO DE INVESTIGAÇÃO

Segundo Yin citado por Duarte “Como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. E, como se trata de fenómenos sociais complexos, o estudo de caso, permite uma investigação, que permite preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Duarte, 2008, p. 117).

No âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, foi realizada, durante o ano lectivo 2012/2013, numa escola do distrito de Leiria, uma investigação de estudo de caso com três referenciais, numa turma de 10º Ano, na disciplina de Desenho A. Os respectivos objectivos, assim como a caracterização do contexto de investigação, serão apresentados mais adiante, neste capítulo.

O estudo de caso constitui uma reflexão detalhada sobre algo que se inicia, a partir do momento em que surge uma situação ainda não definida. É uma análise intensa e rigorosa, que acontece num determinado tempo e espaço geográfico. Este estudo implica descrever e analisar situações únicas, gerar hipóteses, diagnosticando diversas situações. Uma das características deste estudo é a flexibilidade de nos permitir analisar os dados, as observações directas, a observação participante, as notas de campo, situações espontâneas, reflexões críticas sobre situações observadas. Segundo Yin citado por Duarte, sublinha justamente que

o “estudo de caso leva a fazer observação directa e a coligir dados em ambientes naturais, o que é diferente de confiar em dados derivados (resultados de testes, estatísticas, respostas a questionários)” (Duarte, 2008, p. 116).

O facto de ter sido realizada a prática supervisionada, permitiu recolher elementos que foram sendo problematizados e que influenciaram reflexões acerca da temática tratada. Nesta perspectiva, foi sendo feito o registo de várias atitudes, que permitiram interpretar sentimentos, vivências, emoções e experiências, para detectar problemas inerentes à presente turma. No desenrolar da prática, foram recolhidos elementos de caracterização da escola a diversos níveis, espaços, cultura, população, entre outros aspectos, que fizessem sentido para a elaboração deste trabalho de investigação.

A observação participante foi fundamental. Decorreu no contexto de sala de aula, bem como, nas saídas de campo. Enquanto, numa investigação quantitativa, as observações conduzem a dados traduzíveis em termos objectivos, a observação qualitativa traduz os dados tratados pelo observador, traduzindo os episódios, em interpretações de situações que proporcionam uma melhor compreensão do caso como um todo.

Yin (2001) refere que a observação participante é um modo especial de observação, em que o investigador não é meramente um observador passivo, mas pode assumir uma variedade de papéis no estudo, podendo mesmo participar em acontecimentos a serem estudados.

Assim, as observações foram desenvolvidas informalmente, no decorrer da prática supervisionada, efectuando registos, notas de campo, para uma melhor compreensão e interpretação dos casos que iriam ser abordados.

IV.III - POPULAÇÃO ESTUDADA

Neste presente relatório, serão abordadas três tipos diferentes de dificuldades de adaptação, encontradas em sala de aula. Com base em observações realizadas no contexto lectivo, foram analisadas três situações de adolescentes: Dependência de Drogas (Caso α); Abuso Sexual (Caso β); Prostituição (Caso π). Tais factores têm um impacto muito grande na saúde física e mental do adolescente, deixando marcas no seu desenvolvimento e danos que podem persistir por toda vida. Estas situações individuais têm um impacto significativo no funcionamento da sala de aula.

Relativamente aos traços de personalidade, no início do ano lectivo, os alunos demonstravam ser bastante calmos e até um pouco introvertidos, pelo facto de serem provenientes de turmas diferentes e, por isso, ainda não apresentarem uma grande ligação entre si. Contudo, no seguimento das unidades propostas e, durante a realização das mesmas, os alunos começaram a interagir entre si, dando a conhecer-se aos colegas e conhecendo-os a eles próprios. Entre eles, discutiam gostos pessoais, conversavam sobre as suas vivências e trocavam ideias, de uma forma saudável para a relação entre os mesmos. No final do presente ano lectivo, verificou-se que os alunos estavam um pouco mais soltos e extrovertidos, mas não possuíam, ainda, uma personalidade sólida e definida.

A disciplina de Desenho A, com todas as competências contempladas no seu currículo, constituiu uma ferramenta de arranque importante, que possibilitou o desvendar crescente destas personalidades. Este foi um dos aspectos que se pretendeu desenvolver, através do trabalho realizado ao longo do ano, ou seja, o desenvolvimento da maturidade dos alunos com a formação de ideias próprias, a obtenção de uma boa capacidade crítica e reflexiva, visando, assim, a construção de uma identidade pessoal.

IV.IV - RESULTADOS: DESCRIÇÃO DOS CASOS

“Investigadores com poucos recursos e até sozinhos, mas pondo à prova as suas qualidades de pesquisa, podem dar uma contribuição séria para a investigação, através do estudo de caso, em alternativa a estudos de perspectiva mais vasta mas que exigem mais recursos em material e pessoas” (Duarte, 2008, p. 113).

IV.IV.I - CASO α – CONSUMO DE DROGA

O grupo de amigos atinge uma importância social relativa para o adolescente. As desavenças familiares e o descontrolo nos filhos, são factores que determinam o adolescente na procura de uma identidade adulta e é, principalmente neste período de crise, que os indivíduos caem nas teias da droga.

Nesta fase, percebe-se, nitidamente, a falta de empenho e de interesse por parte do adolescente, marcado pelo desinteresse pelos estudos, instabilidade nos relacionamentos familiares e sociais, irritabilidade, mentiras frequentes e elevado absentismo, não dando qualquer satisfação dos seus actos à sua família e, paralelamente, fugindo da responsabilidade adulta. Todo o envolvimento do adolescente de relacionamento com um grupo, período de sexualidade, de auto-affirmação, crítica à sociedade e de viver o momento, levam-no a envolver-se com as substâncias prejudiciais para a sua saúde, arrastando-o para os demais problemas sociais.

Verificou-se que o aluno observado em sala de aula, adoptou uma postura de observação dos outros, sempre despreocupado, estando, simplesmente, de corpo presente, não causando qualquer incómodo, nem perturbação no decorrer da aula. Durante a realização de um trabalho de grupo, que consistia na realização em grande escala de uma visão geral da viagem a Barcelona, o indivíduo, não tendo qualquer reforço, começou por desempenhar o trabalho, através da imitação do outro. Divididos em grupos, os alunos tinham de transmitir aos colegas que não foram à visita, o que desfrutaram, bem como elaborar o exercício transmitindo para o papel sensações, recordações, pensamentos, imagens, concluindo com a elaboração de uma exposição final. A partir da observação do outro, o indivíduo formou uma ideia de como os novos comportamentos são desempenhados e, em ocasiões posteriores, esta

informação codificada serviu como guia para o desempenho de uma determinada acção (Sprinthall, & Sprinthall, 1993).

O indivíduo, no seu percurso, foi interagindo socialmente, observando diversos modelos e diferentes situações sociais. Ao analisar o comportamento social, nas respectivas situações, o indivíduo absorveu um conceito e fez um registo mental dos dados adquiridos, que lhe permitiu generalizar e transferir os seus comportamentos e respostas a novas abordagens. Esta aprendizagem social, proporcionou ao indivíduo, desempenhar o exercício e ter uma interacção com a turma, tendo um papel activo na sua própria aprendizagem.

De acordo com a teoria de aprendizagem de Bandura citado por Sprinthall e Sprinthall (1993) o indivíduo fornece-se de três processos - observação, imitação e, por fim, o reforço, que resultam de estímulos fornecidos através do meio, ou seja, mecanismos cognitivos que auto-regulam o seu comportamento. Esta aprendizagem social é, também, designada por um processo de aprendizagem por modelação, ou observação vicariante.

Sprinthall e Sprinthall (1993) esclarecem que a aprendizagem social ou por modelagem significa tudo o que o indivíduo, nas suas relações inter-pessoais, absorve e que pode modificar o seu comportamento, através da aprendizagem que efectuou das respostas dos outros indivíduos. Definem que o comportamento, a construção do conhecimento e as relações com o meio, levam o indivíduo a interagir de tal forma, que existe uma ligação inseparável entre estes factores.

Deste modo, o indivíduo em sala de aula, ao interagir com o meio, obteve uma motivação intrínseca, aplicando, na sua construção do conhecimento, uma aprendizagem de imitação dos outros. Esta aprendizagem está isenta de reforço pois é um comportamento adoptado pela imitação, embora não se exclua a possibilidade de existir o reforço, exigindo do professor uma atenção redobrada, para cirurgicamente aplicá-lo. Segundo Bruner o reforço é imprescindível no processo de aprendizagem, pois é quando o aluno recebe o “feedback” sobre o resultado daquilo que está a fazer (Sprinthall & Sprinthall 1993). Para Skinner o “reforço não oferece ao sujeito que aprende uma recompensa, nem lhe proporciona um sentimento de satisfação (...) não se mencionam sentimentos subjectivos, apenas se faz uma descrição de acontecimentos observáveis”(Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 226).

Deste modo, os indivíduos estabelecem ícones de referência para as suas aprendizagens, sendo, inicialmente, os encarregados de educação e, no percurso escolar, educadores e professores, os quais têm o dever de reforçar, estimulando o comportamento dos indivíduos. Quanto mais vezes um indivíduo observar um adulto a ser elogiado e a testemunhar a ser reforçado, terá maior probabilidade de responder da mesma forma. “A isto Bandura chama reforço vicariante, uma vez que a criança não está a ser reforçada naquela altura, mas apenas a testemunhar o reforço. Deste modo, o reforço e a modelagem conjugados podem proporcionar condições muito poderosas para a modificação do comportamento”(Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 255).

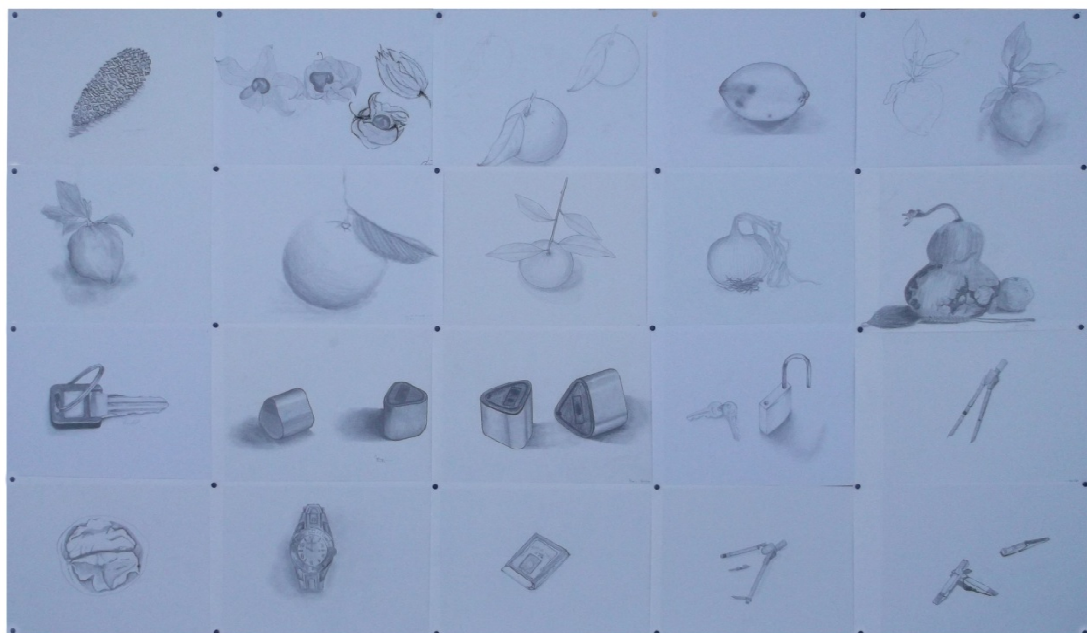


Figura 2: Exposição com a técnica a Grafite, Formas Naturais e Formas Artificiais

IV.IV.II - CASO β - ABUSOS SEXUAIS

O abuso sexual caracteriza-se como um acto violento, praticado por um adulto que se aproveita da vulnerabilidade do adolescente, para sentir prazer sexual. Uma particularidade deste caso em estudo, é que já vinha referenciado de anos anteriores. O diagnóstico e suspeita de tal acto abominável, tem um processo complicado de confirmação, pois, por vezes, os intervenientes estão ligados directamente às vítimas, sobre as quais exercem alguma forma de poder.

Este caso de violência sexual é decorrente de um incesto, em que o agressor tem um grau de parentesco com a vítima. A proximidade agravou, ainda mais, as lesões psicológicas, do que no caso de uma violação efectuada por um estranho. Tratou-se de uma violência doméstica, que, por vezes, acontece repetidamente. Desprotegido e inseguro, este adolescente, arrasta a denúncia, devido à aproximação do abusador, é dependente dele e a acreditação de tal acto, poderia não ser ouvido.

Perante estes factores, destacou-se, na aprendizagem do adolescente, uma constante ansiedade, baixo nível de concentração, baixa auto-estima, falta de confiança, raiva, que, em contexto de sala de aula e, durante as saídas de campo, os professores tiveram de ter em conta. No entanto, embora o adolescente tenha sido vítima de abusos e, sendo uma situação devastadora para si e para a família, este pode não ficar com uma identidade mal resolvida, na medida em que, os processos evolutivos continuam e, face a isso, poderá conhecer um futuro saudável.

No início, sendo uma turma nova, com novos colegas, novos professores e novas disciplinas, este demonstrava uma tristeza, uma apatia, um isolamento, mas, através do carinho dos colegas e a aproximação do professor, foi superando determinadas dificuldades. Os exercícios que ocorreram em sala de aula, referentes aos processos de análise, foram o estudo das formas naturais, estudo das formas artificiais e a elaboração de um trabalho de grupo, intitulado Viagem a Barcelona, foram favoráveis para que a aprendizagem decorresse, proporcionando o aumento da auto-estima do aluno, decorrente de elogios, valorização de ideias, bem como comentários positivos. Mais especificamente, referente aos processos de análise, os exercícios consistiram em três trabalhos: no primeiro passo, os alunos tinham de representar, desenvolvendo em suporte de formato A3, registos/estudos gráficos da totalidade

da forma observada, em diferentes posições, realizando, de seguida, um desenho da totalidade da forma; no segundo exercício, era proposto uma representação fragmentada da forma considerando a cor; por último, o aluno tinha de desenvolver um projecto de composição do modelo representado na fase anterior, considerando na composição o desenvolvimento de um padrão gráfico ou elaborando o seu trabalho com diversos modelos.

Os métodos do desenho devem conduzir ao desenvolvimento da criatividade do aluno. Quando o professor planifica as suas aulas, os exercícios não devem encaminhar os alunos para um «túnel», limitando a sua criatividade, mas sim, respeitar os seus interesses, as suas capacidades e os estilos de aprendizagem. Do mesmo modo, o aluno deve ter oportunidade de conhecer os seus próprios interesses, habilidades e estilos de aprendizagem. Para isso, ele deve ter contacto com diversas áreas do conhecimento, estilos de ensino e formas de avaliação. “As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas” (Eisner, 2008, p.10).

“A retenção conceptual promove sentimentos mais fortes na auto-estima por parte do aluno” (Sprinthall, & Sprinthall, 1993, p. 242). A aplicação da aprendizagem por descoberta, foi um método que contribuiu para o adolescente melhorar as suas capacidades intelectuais, bem como superar as suas dificuldades, dando especial atenção aos processos de observação e de analisar com reflexão. Através desta aprendizagem, os alunos desenvolvem o processo criativo. O professor, apresentando os conteúdos sob a forma de problema e encaminhando as aprendizagens, vai estimular a curiosidade, a observação, a colocação de hipóteses e a resolução de problemas.

“O interesse de Bruner localiza-se mais na organização cognitiva, na compreensão, na aprendizagem LM.” (Sprinthall, & Sprinthall, 1993, p. 243). Ou seja, Bruner considera que o ensino da aprendizagem passa pela compreensão de uma estrutura geral, salientando as ideias-chave, em função de um assunto. O indivíduo, deste modo, estabelece relações entre diversos conteúdos, consolidando e enraizando o conhecimento. Com este método, o aluno elabora o seu próprio saber, e, mesmo podendo esquecer alguns aspectos, se a estrutura geral estiver consolidada, facilmente reconstrói e alcança de novo as matérias. Em sala de aula, notou-se uma evolução considerável do adolescente.



Figura 3: Exposição de registos cromáticos, Formas Naturais e Formas Artificiais

IV.IV.III - CASO π - PROSTITUIÇÃO

Neste caso complexo, os modelos familiares são de extrema importância, para uma sólida construção da identidade, com extremo relevo de normalizar condutas desviantes. Todos os agentes educativos devem estar em alerta para eventuais comportamentos, como o absentismo escolar, alterações nas relações e maior poder económico.

O adolescente observado, apresentou alguns comportamentos que saltaram à vista do professor - o vestuário (marcado por combinações de cores escuras, tatuagens, excesso de acessórios), elevado número de faltas, constantes conflitos interpessoais e agressividade. Para além destes comportamentos, o consumo de drogas e uma família desmembrada, fizeram com que o professor considerasse que este fosse um aluno de risco.

A grande preocupação do professor, ao lidar com este caso, começou por ser o elevado registo de absentismo do aluno. No entanto, isto pode parecer contraditório, pois, se o aluno não está presente na sala de aula, porquê haver problema? O professor deve utilizar sempre a melhor pedagogia, aquela que respeite as diferenças, uma pedagogia aditiva e inclusiva, que percebe a individualidade e, para lidar com ela, se fornece de um conjunto de ferramentas de aprendizagem. No entanto, por vezes, os jovens acabam por sair da escola e, estando longe do sistema escolar, torna-se difícil o seu acompanhamento adequado.

Com o elevado número de faltas, foi aplicado a este adolescente, Actividades de Recuperação da Aprendizagem (ARA), que obedece a uma série de regulamentos protocolares, os quais não serão aqui desenvolvidos, pois o que se pretende é indagar questões de motivação de adolescentes com dificuldades de adaptação.

Os alunos, hoje em dia, dão mais valor a um ensino prático, que os leva a ter conhecimento de para que é que serve, que problemas resolve, em detrimento de um ensino teórico. Assim, o professor tem de lidar com um contexto de habituar os alunos a resolver problemas, situações e a tomarem decisões. Num trabalho de grupo elaborado em sala de aula, relativo à Visita de Estudo a Barcelona, foi proposto aos alunos um exercício que os iria pôr à prova, visto abranger todos os alunos da turma, (pois nem todos foram à visita de estudo). O exercício propunha a realização, em grande escala, de uma visão geral da viagem. Divididos em grupos, os alunos tinham de transmitir aos colegas que não foram à visita, o que

desfrutaram, bem como elaborar o exercício, transmitindo para o papel sensações, recordações, pensamentos, imagens, concluindo com a elaboração de uma exposição final.

“Nem tudo o que é conhecível pode ser articulado de forma proposicional” (Eisner, 2008, p.12). Segundo este princípio de Eisner, por vezes, não conseguimos verbalizar todo o nosso conhecimento. Para além das palavras, é através da expressão que o aluno transmite o seu conhecimento. A educação deve promover e explorar as múltiplas linguagens, permitindo que facilite a comunicação daquilo que se sabe, mas não se consegue dizer. Este princípio aponta para um pressentimento por parte do professor em compreender o grupo de alunos, sentindo suas capacidades e saberes latentes.

A actividade desenvolvida proporcionou ao aluno em questão, a oportunidade de se exprimir livremente, tendo, como objectivo final, proporcionar uma grande liberdade e não um constrangimento do não saber fazer, do não ser capaz de fazer e, por isso, o resultado final dos trabalhos foi um aspecto secundário, sendo apenas uma consequência das experiências desenvolvidas e transmitidas pelos elementos do grupo. Não houve, nunca, lugar a críticas aos trabalhos, apenas observações pontuais, de forma a que o aluno pudesse explorar, com maior profundidade, os materiais de que dispunha.

A aplicação do modelo de ensino denominado aprendizagem cooperativa, complementa metas e objectivos sociais importantes. “A concepção de educação de Dewey era a de que a sala de aula devia espelhar a sociedade como um todo e ser um laboratório para a aprendizagem da vida real (...) a organização de pequenos grupos de resolução de problemas, constituídos por alunos que procuravam suas próprias respostas e aprendendo os princípios democráticos, através da interacção diária de uns com os outros” (Arends, 1995, p. 365).



Figura 4: Exposição de trabalhos elaborados exercício “Barcelona”



Figura 5: Exposição com a técnica a Grafite, Formas Naturais e Formas Artificiais

CAPÍTULO V: VISÃO CONCLUSIVA

“O próprio acto de criação pode fornecer novas abordagens e conhecimentos para desenvolver uma acção no futuro” (Lowenfeld, 1972, p. 17)

O acompanhamento desta turma de adolescentes teve como preocupação fundamental permitir aos indivíduos vivenciar novas e variadas experiências e contactos com a Obra de Arte, possibilitando o desenvolvimento de uma cultura artística, aprimorando o sentido estético e crítico, promovendo um ensino-aprendizagem com estratégias e metodologias diversificadas, que facilitassem a possibilidade de acesso à aprendizagem. Tal como refere Lowenfeld “acima de tudo, a arte deve fornecer-lhes oportunidades para expressar suas ideias e emoções. Sem que dela se exija a perfeição, a criança deve ser motivada e estimulada a experimentar todos os materiais e todos os métodos artísticos, na busca de suas próprias aventuras e de seus descobrimentos. Os adolescentes sentem realmente a necessidade de se manifestarem pelas artes plásticas, pela música, pela literatura, pela arte dramática ou pela dança” (Lowenfeld, 1977, p. 209).

Perante esta dissertação, pode considerar-se que a motivação dos adolescentes é uma tarefa desafiadora para os professores, devido a toda a complexidade inerente a esta faixa etária. Deste modo, quando se deseja promover a motivação na aprendizagem, deve ter-se em conta algumas questões, tais como, a importância das notas; a competitividade; grupos homogêneos; o abuso de regras; poucas oportunidades de escolha; actividades que não proporcionem o interesse e o desafio; a relação entre professor aluno e as rígidas formas de avaliação.

Assim, no decorrer da prática supervisionada, a planificação das aulas leccionadas passou por várias etapas: uma primeira fase de trabalho individual, em que os alunos tinham de aplicar os processos de análise, como prática de desenho perante referentes, com apontamento das suas características, envolvendo o conceito de análise aplicado à prática de desenho, como em simultâneo, aplicar processos de síntese envolvendo uma aplicação de prévios ganhos analíticos e de princípios conceptuais, implicando também os conceitos de conhecimento, capacidade, aplicação e avaliação.

Para além dos trabalhos individuais, foi aplicado um exercício com uma metodologia baseada nas dinâmicas de grupo, com vista à motivação para o trabalho e para a reflexão e síntese sobre os resultados. Proporcionou-se ao aluno explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias. Relacionando-se, responsabilmente, dentro de grupos de trabalho, adoptando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiossincrasias e posições discriminatórias e respeitando e apreciando modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos (Ramos, Queiroz, Barros & Reis, 2001).

Na adolescência, o indivíduo anseia por experiências novas e desafiadoras, autonomia, independência, interações sociais, ter a sua individualidade respeitada, ser aceite. As escolas devem ter em consideração estes factores, proporcionando ao adolescente todo o seu desenvolvimento integral. No entanto, não é isto que está a acontecer, ou seja, muitas escolas estão a criar climas cada vez mais competitivos, na fase em que o adolescente está preocupado com a sua aparência e com as suas relações pessoais, fase em que os professores adoptam metodologias que se resumem meramente a aulas expositivas, obrigando e exigindo dos alunos a memorização, proporcionando poucas oportunidades de escolha, no ponto em que a adolescência está em pleno desenvolvimento sócio-cognitivo.

Como já foi referido, este é um período de grandes mudanças físicas, mentais, emocionais e sociais. É um período marcado pelo fim da arte como actividade espontânea e o início de uma fase crítica. Piaget (1969) caracteriza este estágio como operações formais e /abstractas. Esta fase do desenho infantil é marcada pelo fim da arte como actividade espontânea e passa a ser uma investigação da sua própria personalidade, procurando profundidade e uso consciente da cor. Lowenfeld (1977) designa este período como um estágio de decisão, em que o desenho e, consequentemente, a arte nessa fase da vida é algo a ser feito ou deixado de lado. Os jovens são criticamente conscientes e devido à imaturidade são facilmente desencorajados.

Proporcionar e possibilitar o desenvolvimento de actividades adaptadas às características desta turma, não foi fácil, devido às dificuldades de cada caso e às exigências diversificadas que cada aluno exigia. Mesmo que o professor se conseguisse fragmentar por toda a turma, nem sempre foi possível corresponder a todas as expectativas.

A relação pedagógica estabelecida foi, sem dúvida, gratificante. O facto de perceber a empatia que existiu entre o professor e os alunos foi uma mais-valia para que tudo corresse da melhor forma. Foi muito mais do que uma demonstração de amizade, foi uma revelação de que também foram cumpridos os objectivos como docente, pois, mais difícil do que os alunos corresponderem às expectativas do professor, é este corresponder às expectativas dos seus alunos.

Por tudo isto, esta foi uma experiência deveras enriquecedora para a formação como docente. O acompanhamento da turma, as metodologias e materiais didácticos utilizados, as estratégias adoptadas e o acompanhamento do professor orientador mais experiente, foram factores determinantes para a aquisição de uma nova experiência e a visualização de outras perspectivas. A estes factores, é importante somar o facto de me encontrar a frequentar o Mestrado, que fez de mim um observador mais atento, permitindo, não apenas adquirir competências, como também, melhorar as aptidões essenciais para a docência, fornecendo ferramentas para ingressar neste maravilhoso mundo que é o ensino.

Em suma, julgo ter conseguido obter resultados interessantes e pertinentes destes casos com dificuldades de adaptação, dando aos alunos a possibilidade de obter novas vivências e conhecimentos, constituindo um conjunto de ferramentas essenciais na relação com a Arte, para o seu futuro. Considero que as metodologias aplicadas se revelaram ajustadas a estes contextos, possibilitando ao adolescente, exteriorizar espontaneamente a sua personalidade e as suas experiências inter-individuais, graças aos vários meios de expressão.

No futuro, é fundamental que o professor reflita sobre a sua prática pedagógica e selecione estratégias, que tornem cada vez mais enriquecedora a sua disciplina, adaptando, cada vez melhor os seus métodos e as matérias que foram eficazes e adaptá-los a turmas futuras, pois cada turma tem a sua complexidade.

Philippe Perrenoud (1996) citado por Cardoso (2013), num quadro de mudanças profundas, para que um professor possa actuar com eficiência, saber ensinar bem numa sociedade em que o conhecimento está cada vez mais acessível, o autor propõe dez competências: organizar, animar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e saber evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; trabalhar em equipa; participar na gestão

escolar; informar e envolver os pais; utilizar TIC; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar a própria formação.

Por fim, a função do professor em sala de aula é de proporcionar condições para que um aluno desinteressado se torne motivado nas aprendizagens, proporcionando-lhe um clima com os exercícios que eles valorizem e desejem realizar. O professor deve utilizar estratégias de ensino adequadas, exigindo a busca permanente de informação, alternativas na literatura, cursos de reciclagem, pesquisa científica, estimulando a motivação para a aprendizagem do aluno. Contudo, para que o acto de aprendizagem seja considerado na sua plenitude, também exige da escola e dos pais, que estas questões sejam objecto de reflexão, para que todos juntos rumem num único sentido, elaborando as adaptações necessárias, em prol do sucesso dos alunos.



Figura 6: Observação e registos gráficos no diário gráfico

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Areal, Z. (2006). *Visualmente – caderno de apoio do professor*. Lisboa: Areal Editores
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.
- Azambuja, M. R. F. (2011). *Violência sexual contra crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Artmed
- Bandura, A., Azzi, G. R., & Polydoro, S. A. J. (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J.S. (1960). *O processo da educação*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Buhler, C. (1971). *Psicologia na Vida do Nosso Tempo*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Cardoso, J.R. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra & Paz, Editores S.A.
- Davidoff, L. (1983) *Introdução à Psicologia*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil
- Duarte, B. J. “Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização.” *Revista Lusófona de Educação*, 2008,11, 113-132
- Duarte, B. J. & Vasconcelos, M. C. “A função inalienável das Artes Visuais. Reflexão a duas vozes.” *Revista Lusófona de Educação*, 2011, 18, 173-192
- Edwards, B. (2004). *Color: A course in mastering the art of mixing colors*. EUA: Penguin Group.
- Edwards, B. (1974). *Nuevo – Aprender a Dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press

- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press
- Eisner, E. W. (2008). *O que pode a Educação aprender das Artes sobre a prática da Educação? In Currículo sem Fronteiras*. V.8, n.2, pp.5-17
- Erickson, E. (1976). *Infância e Sociedade*. 2ªed. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. 2ªed. Porto: Porto Editora
- Fischer, G.-N. (2002). *Os Conceitos Fundamentais da Psicologia Social*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Fowler, C. (1996). *Strong Arts, strong Schools*. Oxford University Press: New York|Oxford.
- Fróis, J. P. (Coord.) (2011). *Primeiro Olhar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Gardner, H. (2008). *Art education and Human Development*. EUA: Getty Publications.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Goodnow, J. (1977). *Desenhos de crianças*. Lisboa: Moraes Editora
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kendler, H. (1976). *Introdução à Psicologia*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2 vols
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer.
- Lowenfeld, V. & Lambert, W. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lowenfeld, V. (1977). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Mestre Jou

- Lemos, M. S. (2005). *Motivação e aprendizagem*. In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (pp. 193-231). Lisboa: Relógio D'água Editores.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Editorial Presença, 1ª edição
- Molina, J., Cabezas, L. & Bordes, J. (2011). *El manual de dibujo. Estrategias de su enseñanza en el siglo XX*. (5º ed.) Madrid: Cátedra
- Papalia, D., Olds, S. W. & Feldman R. D., (2009). *O Mundo da Criança – da infância à adolescência*. São Paulo: Editora Mcgraw-Hill
- Papalia, D., Olds, S. W. & Feldman R. D., (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora Mcgraw-Hill
- Piaget, J. (1969). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense
- Pinto, A. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta
- Quiles, M. J. & Espada, J. P. (2009). *Educar para a auto-estima: Proposta para a escola e para o tempo livre*. 2ºed. Sintra: K Editora
- Quivy, R. (1996). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Ramos, A. (coord.), Queiroz J. P., Barros S. N. & Reis V. (2001). *Desenho A / 10º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento do Ensino Secundário.
- Santos, A. S. (2008). *Mediações Arteducacionais: Ensaios Coligidos*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Selman, R. (1980). *The development of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw Hill.

Sprinthall, N. S. & Collins, W. A. (1999). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes

Weiner, I. (1995). *Perturbações psicológicas na adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. (2ªed.). Porto Alegre: Bookman

Zabala, A. (1999). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed