



Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Mestrado em Ensino das Artes Visuais do 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário

Entrelaçando Identidades: Um Caminho Para o Futuro

Relatório da Prática de Ensino Supervisionado apresentado a provas
públicas para a obtenção do grau de Mestre em 26/02/2024, orientada pela
Professora Doutora Inês Marques

Elsa Cristina Teixeira Bandeira
Lisboa, 2023



Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Mestrado em Ensino das Artes Visuais do 3º Ciclo do Ensino Básico e

Ensino Secundário

Entrelaçando Identidades: Um Caminho Para o Futuro

Versão final do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa, no dia 26 de fevereiro de 2024, perante o júri, nomeado pelo despacho de nomeação nº 650/2024 de 30 de janeiro de 2024, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Maria Constança Pigtnateli de Sousa e Vasconcelos

Vogais: Professora Doutora Rita Isabel Fontes da Costa Carvalho (Universidade Lusófona) – Arguente;

Orientador: Professora Doutora Inês Maria Andrade Marques

Elsa Cristina Teixeira Bandeira
Lisboa, 2023

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO
Elsa Cristina Teixeira Bandeira

À minha família e aos meus alunos

*“A arte diz o indizível; exprime o
inexprimível; traduz o intraduzível.”*

Leonardo Da Vinci

Agradecimentos

A presente dissertação é a conclusão de mais uma etapa da minha vida. Graças ao contributo e apoio de várias pessoas foi possível concretizar este trabalho.

À Professora Doutora Inês Marques, orientadora da dissertação, agradeço toda a disponibilidade, estímulo, bem como toda a cordialidade, simpatia e palavras amigas com que sempre conduziu e superintendeu os trabalhos e que me ajudaram a caminhar e contribuíram de forma decisiva para a concretização deste trabalho.

À Professora Doutora Constança Vasconcelos coordenadora do curso, pela incansável disponibilidade, estímulo e motivação, pela partilha de saber e troca de ideias e pelas palavras de conforto que sempre disponibilizou ao longo do curso.

A todos os Professores que integram a equipa deste curso e que fizeram parte destes dois anos de estudo, pela partilha de conhecimentos, motivação e apoio, tendo sido um contributo primordial para a conclusão deste trabalho.

À Raquel Ribeiro, Professora Cooperante e amiga que caminhou comigo de mãos dadas neste percurso, por todo apoio, cumplicidade, carinho, preocupação e principalmente pela amizade.

Aos meus colegas de curso e em especial ao meu querido grupo de trabalho, Sandra Marinho, Ana Maymone e José Marques companheiros de muitas noites de trabalho, pelos laços de união forte que se criaram, pelo espírito de entreajuda, pelas partilhas, pela companhia, carinho, amizade e também pelas gargalhadas proporcionadas.

À Dra. Cristina Mesquita, Diretora da EPRPS, por toda a disponibilidade, pelo apoio, pelos meios que colocou à minha disposição e pela confiança depositada.

A todos os meus colegas da EPRPS pelas palavras de incentivo sempre proferidas.

Aos meus queridos alunos que me acompanharam neste caminho passo a passo e sempre lado a lado, pelos desafios que ultrapassámos nesta aprendizagem conjunta, pelo interesse e curiosidade no desenvolvimento desta tese e pelo carinho e amizade demonstrados.

A toda a minha família e especialmente ao meu companheiro de vida, por toda a confiança, apoio, incentivo, paciência e compreensão, e companheirismo.

E por fim e em particular, à Sandra a minha grande companheira neste caminho, ao Pedro o meu grande motivador para a continuação do meu caminho e às minhas pequeninas, Maria Leonor e Maria Clara pela compreensão da minha ausência, pelos

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

abraços e beijinhos que me deram todo o conforto e força para continuar e que estão guardados no meu coração. A eles devo o meu entusiasmo e a minha coragem.

A todos, um bem-haja.

Resumo

Esta dissertação é o resultado de uma investigação-ação ocorrida durante a Prática de Ensino Supervisionado na Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra, no Curso Profissional de Design de Interiores e Exteriores e teve como foco principal de estudo perceber e avaliar de que forma as abordagens pedagógicas ativas em artes influenciam o ensino, a aprendizagem e a construção da Identidade Individual e coletiva dos alunos em idade da adolescência.

A construção da identidade é um processo em desenvolvimento contínuo ao longo da vida. Contudo é na fase da adolescência que este desenvolvimento atinge o seu auge. Esta construção de ordem psicológica e social obriga à convivência e superação de conflitos de grande complexidade. Atualmente vivemos numa sociedade que está em constante transformação e mudança, muito volátil e ambígua, caracterizada pelo individualismo, consumismo e de incerteza no futuro, o que dificulta o processo de construção da identidade. Sendo a escola o lugar onde os alunos passam a maior parte do seu tempo, a escola e os professores podem e devem ter uma contribuição fundamental e decisiva no desenvolvimento dos alunos, através da criação de estratégias que os auxiliem na descoberta do seu caminho, na exploração e na reflexão para a tomada de decisões e escolhas, assim como para a implementação dessas escolhas, fatores determinantes para a construção da sua identidade individual.

Este estudo utilizou a aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares na componente de Design e Geometria Descritiva, tendo como base temas identificados pelos alunos e que estes quisessem ver esclarecidos, tornando o ensino mais apelativo e atraente para os alunos, com a premissa de procurar contribuir para a construção da sua identidade, do conhecimento, para o desenvolvimento da sua autonomia, segurança, e de jovens mais participativos e ativos na resolução de problemas na vida real. Da mesma forma procurou-se sensibilizar para a diversidade, para a diferença do outro e para a valorização e respeito de cada um, promovendo-se o entrelaçar de identidades no caminho para o futuro.

Palavras-Chave: Artes, Aprendizagem Baseada em Projeto, Autoestima, Autovalorização, Afeto; Pertença, Identidade.

Abstract

This dissertation is the result of research carried out during the Supervised Teaching Practice at “Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra”, in the Professional Course of Interior and Exterior Design. The main focus of the study was to perceive and evaluate how active pedagogical approaches in arts influence teaching, learning, and the construction of individual and collective identity of adolescents. Identity formation is a continuous developmental process throughout life. However, it is in adolescence that this development reaches its peak. This process of psychological and social order requires the overcoming of complex conflicts. Currently, we live in a society that is constantly transforming and changing, ambiguous and volatile, characterized by individualism, consumerism, and uncertainty about the future, which hinders the process of identity formation. Since school is where students spend most of their time, school and teachers can and should have a fundamental and decisive contribution to the development of students, through the creation of strategies that help them in the discovery of their path, in the exploration and reflection for the making of decisions and choices, as well as for the implementation of these choices, determining factors for the construction of their individual identity.

This study used how learning based in projects on the Design and Descriptive Geometry component, on themes identified by the students which they wanted to clarify, made teaching more appealing and attractive to students, with the premise of seeking to contribute to the formation of their identity, knowledge, the development of their autonomy, security, and culminating in more participatory and active young people in solving real-world problems. Similarly, we sought to raise awareness of diversity, the difference of the other, and the appreciation and respect for each one, promoting the interlacing of identities on the path to the future.

Keywords: Art, Project-Based Learning, Self-Esteem, Self-Appreciation, kindness, Sense of Belonging, Identity

Abreviaturas e Símbolos

ABP – Aprendizagem Baseada em Projetos

ADN – O ácido desoxirribonucleico (mapa genético)

AE – Aprendizagens Essenciais

CeD – Cidadania e Desenvolvimento

CMS – Câmara Municipal de Sintra

EPRPS – Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra

FCT – Formação em Contexto de Trabalho

LCD – Liquid Crystal Display

MDF – Medium Density Fiberboard

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PALOP – *Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa*

PHDA - Perturbação de hiperatividade e défice de atenção

TDIE – Técnico de Design de Interiores e Exteriores

ÍNDICE

Resumo	6
Abstract.....	7
Abreviaturas e Símbolos.....	8
ÍNDICE.....	9
Índice de figuras	11
Introdução.....	15
PARTE I – ESTADO DA ARTE.....	20
CAPÍTULO I – QUEM SOMOS, ONDE ESTAMOS, QUE CAMINHOS PERCORREMOS?	21
1.1. Em que Sociedade nos movemos?	21
1.2. Que Identidade tem a Escola em que vivemos? Que professores habitam as escolas? Quem são os nossos alunos?.....	24
1.3. A identidade do Professor	31
1.4. Quem são os Pais dos nossos jovens? – Identidade família	34
CAPÍTULO II – OS JOVENS – PASSOS QUE CAMINHAM PARA O FUTURO.....	36
2.1. A adolescência e a construção da identidade	36
2.2. A Identidade dos Adolescentes - Erik Erikson.....	38
2.3. A construção da Identidade - James Marcia	47
2.4. O Eu segundo as neurociências	49
2.5. Os afetos - emoções e sentimentos como contributo da construção da identidade pessoal e coletiva	50
CAPÍTULO III – AS ARTES – UM CRUZAR DE CAMINHOS QUE ENTRELAÇA IDENTIDADES	54
3.1. A relevância do ensino artístico e o seu contributo para o entrelaçar de identidades diferentes.	54
3.2. O Papel do Professor das Artes Visuais.....	56
CAPÍTULO IV – AS METODOLOGIAS ATIVAS E AS ARTES.....	59
4.1. Metodologias ativas.....	59
4.2. A aprendizagem baseada em Projetos e em Problemas.	63
PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	67
CAPÍTULO V – PROBLEMÁTICA.....	68
5.1. Problemática e Contextualização do Estudo	68
5.2. Questões de Partida e Objetivos	70
5.3. Objetivos.....	70
CAPÍTULO VI – METODOLOGIA.....	72
6.1. Metodologia de Investigação.....	72
6.2. Os paradigmas da Investigação	73

6.3. Elementos de pesquisa.....	74
PARTE III – ESTUDO EMPÍRICO	76
CAPÍTULO VII – O VOSSO CAMINHAR	77
7.1. Contexto Histórico da Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra...	77
7.2. Localização e enquadramento geográfico	79
7.3. Projeto Educativo da EPRPS	81
7.4. População estudantil	87
7.5. O Curso de Técnico Profissional de Design de Interiores e Exteriores.....	88
7.6. Caracterização da Turma 2º ano Técnico de Design de Interiores e Exteriores	90
7.7. Caracterização da Turma 1º ano Técnico de Design de Interiores e Exteriores	91
CAPÍTULO VIII – O NOSSO CAMINHAR – PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	93
8.1. Contextualização e justificação – Projeto “O Plano da tua pele”	93
8.2. Projeto “O Plano da Tua Pele”	96
8.2.1. Apresentação do Projeto “O Plano da tua Pele”	112
8.2.2. Visita de Estudo	119
8.2.3. Avaliação	122
8.3. Projeto “Cácem o Lixo”	124
8.4. Projeto em fase de desenvolvimento no ano letivo 2023/2024	145
CAPÍTULO IX – RESULTADOS	185
9.1. Apresentação e análise dos Resultados dos Questionários	185
9.2. Reflexão final	190
Bibliografia.....	196
ANEXOS	206
ANEXO I.....	207
ANEXO II	212
ANEXO III	221
ANEXO IV	233
ANEXO V	244
ANEXO VI.....	252
ANEXO VII.....	257
ANEXO VIII	263
ANEXO IX.....	284
ANEXO X	289
ANEXO XI.....	305
ANEXO XII.....	317
ANEXO XIII	321

Índice de figuras

Figura 1 - EPRPS – Cacém.....	77
Figura 2 -EPRPS - Cacém.....	77
Figura 3 - Localização EPRPS - Agualva-Cacém	79
Figura 4 - Vista EPRPS.....	79
Figura 5 - Mapa da Freguesia de Agualva e Mira Sintra –	80
Figura 6 – Eixos preliminares de intervenção do PEL de Sintra	81
Figura 7 - Antiga Fábrica da Melka	82
Figura 8 - Planta do 1º Piso da EPRPS	83
Figura 9 - Biblioteca da EPRPS	83
Figura 10 - Biblioteca da EPRPS	84
Figura 11 - Zona de leitura - Biblioteca EPRPS.....	84
Figura 12 – Bloco Central do 1º Piso	85
Figura 13 - EPRPS - Sala de Informática pequena.....	86
Figura 14 - Planta Piso Térreo	86
Figura 15 - Capa - Projeto "O Plano da tua pele"	93
Figura 16 - Plano Interdisciplinar	97
Figura 17 - Planificação das várias fases do projeto.....	98
Figura 18 - Fase I do Projeto.....	99
Figura 19 - Fase II do Projeto	100
Figura 20 - Trabalho de pesquisa	101
Figura 21 - Foto escolhida pelos alunos.....	102
Figura 22 - Fase III do projeto	102
Figura 23 - Levantamento do desenho em Autocad	103
Figura 24 - Levantamento do desenho em Autocad	103
Figura 25 - Desenho à mão levantada	104
Figura 26 - Desenho à mão levantada	104
Figura 27 - Desenho das figuras planas	105
Figura 28 - Desenho das figuras planas	105
Figura 29 - Montagem do painel.....	106
Figura 30 - Montagem do painel.....	107
Figura 31 - Montagem do painel.....	107
Figura 32 - Montagem painel - Cabelos e lenços	108
Figura 33 - Montagem painel - Cabelos e lenços	108
Figura 34 - Montagem do painel.....	109
Figura 35 - Fase IV do projeto	110
Figura 36 - Capa do PowerPoint (Aluna Sara)	110
Figura 37 - Fase V do projeto	111
Figura 38 - Fase VI do projeto	112
Figura 39 - Apresentação do projeto - Auditório da EPRPS.....	113
Figura 40 - Apresentação do projeto - Auditório da EPRPS.....	113
Figura 41 - Apresentação do projeto - Auditório EPRPS	114
Figura 42 - Apresentação do projeto - Auditório EPRPS	114
Figura 43 - Apresentação do projeto - Auditório EPRPS	115
Figura 44 - Final da apresentação do projeto	115
Figura 45 - Final da Apresentação - Auditório da EPRPS	116

Figura 46 - Final da Apresentação - Auditório da EPRPS	116
Figura 47 - Fotografia final.....	117
Figura 48 - Fotografia Final	118
Figura 49- Visita de Estudo – Evilution	121
Figura 50 - Visita de Estudo – Evilution	121
Figura 51 - Visita de Estudo – Evilution	122
Figura 52 - Esboços elaborados pelos alunos.....	127
Figura 53 - Esboços elaborados pelos alunos.....	128
Figura 54 - Esboços elaborados pelos alunos.....	128
Figura 55 - Esboços dos alunos.....	129
Figura 56 - Desenhos elaborados pelos alunos – Figura escolhida.....	129
Figura 57 -Montagem do Cruzado	130
Figura 58 - Montagem do esqueleto do cruzado	131
Figura 59 - Imagem referenciadora do cruzado.....	131
Figura 60 - Elaboração da pasta de papel.....	132
Figura 61 - Revestimento do Cruzado com a pasta	132
Figura 62 - Nova alternativa de enchimento do esqueleto do cruzado	133
Figura 63 - Enchimento do Cruzado	134
Figura 64 - Elaboração da espada do Cruzado Raul.....	135
Figura 65 - Elaboração da Espada do Cruzado Raul	135
Figura 66 - Escudo do Cruzado Raul	136
Figura 67 - Mãos do Cruzado Raul.....	136
Figura 68 - Elaboração da cabeça do Cruzado Raul.....	137
Figura 69 - Elaboração do capacete - Simulação de capacete de ferro	137
Figura 70 - Elaboração da cabeça e rosto	138
Figura 71 - Finalização do Cruzado Raul.....	138
Figura 72 - Cruzado pronto.....	139
Figura 73 - Capa de Apresentação do Projeto "Cácem o Lixo"	140
Figura 74 - Contracapa da Apresentação do Projeto "Cácem o Lixo"	141
Figura 75 - Apresentação do Projeto Cácem o Lixo no Auditório da EPRPS.....	141
Figura 76 – Apresentação do Projeto Cácem o Lixo no Auditório da EPRPS	142
Figura 77 - Apresentação do Projeto "Cácem o Lixo" no Auditório da EPRPS	142
Figura 78 - Final da Apresentação do projeto "Cácem o Lixo"	143
Figura 79 - Esboços das alunas (Grupo - Madalena R/Sofia P).....	146
Figura 80 - Esboços dos alunos (Grupo – Lissandro S/ Ana A)	147
Figura 81 - Esboços das alunas (Carolina E/ A. Tetis)	147
Figura 82 - Esboços das alunas (Lúcia/ Isis R.)	148
Figura 83 - Esboços das alunas (Grupos Laura C/Margarida Q)	148
Figura 84 - Esboços dos alunos (Grupos Inês M/Valdir C)	149
Figura 85 - Desenvolvimento do Trabalho das alunas Lúcia C. e Isis R.	150
Figura 86 - Finalização da African Pig.....	151
Figura 87 - Trabalho das alunas Isis R e Lúcia C.....	151
Figura 88 - Poster que acompanha a instalação.....	152
Figura 89 - Trabalho das alunas Madalena R. e Sofia P.	153
Figura 90 - Final do trabalho e poster de apresentação	154
Figura 91 - Planta Geral e Planta de Pormenor com estruturação da Exposição	155
Figura 92 - Levantamento em 3D do espaço - Expositor para as peças.....	155

Figura 93 - Trabalho dos alunos Inês M e Valdir C	156
Figura 94 - Trabalho Final dos alunos Inês M. e Valdir C.....	157
Figura 95 - Planta do espaço - 1º Piso EPRPS- Espaço de alunos.....	158
Figura 96 - Levantamento em 3D do espaço	158
Figura 97 – Desenvolvimento do trabalho das alunas Carolina E e A. Tetis	160
Figura 98 - Desenvolvimento do trabalho das alunas Carolina E e A. Tetis	161
Figura 99 - Trabalho finalizado das alunas Carolina E e A. Tetis	161
Figura 100 - Poster do Trabalho.....	162
Figura 101 - Planta do 1º Piso da EPRPS - Espaço de alunos	162
Figura 102 - Renderização do levantamento em 3D do espaço de exposição.....	163
Figura 103 - Desenvolvimento do trabalho dos alunos Lissandro e Ana.....	164
Figura 104 - Trabalho dos alunos Ana A e Lissandro C	165
Figura 105 - Poster dos alunos Ana A e Lissandro C	165
Figura 106 - Levantamento em 3D do espaço de exposição	166
Figura 107 - Trabalho do aluno Martim	167
Figura 108 - Trabalho do aluno Martim	168
Figura 109 - Poster do trabalho do aluno Martim	169
Figura 110 - Planta do espaço expositivo	169
Figura 111 - Espaço da exposição em 3D	170
Figura 112 - Trabalho das alunas Laura C. e Margarida Q.....	173
Figura 113 - Poster do trabalho das alunas Laura e Margarida.....	174
Figura 114 - Planta do 1º Piso da EPRPS - estrutura da exposição	174
Figura 115 - Levantamento em 3D do Espaço de Exposição	175
Figura 116 - Trabalho dos alunos Leandro A. e Beatriz B.....	177
Figura 117 - Trabalho dos alunos Leandro A. e Beatriz B.....	178
Figura 118 - Trabalho final dos alunos Leandro e Beatriz.....	179
Figura 119 - Poster do trabalho	180
Figura 120 - Planta do 1º Piso da EPRPS - Zona dos alunos.....	180
Figura 121 - Levantamento em 3D do Espaço Expositivo	181
Figura 122 - Ambiente em Sala de Aula - Oficina EPRPS	182
Figura 123 - Ambiente da sala de aula.....	183

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Elaborado pela Autora	89
Tabela 2 – Planificação da Visita de Estudo	120
Tabela 3 – Domínios da avaliação MT – Módulo Fibras	234
Tabela 4 - Níveis de avaliação Módulo Fibras	236
Tabela 5 - Critérios de avaliação para o Módulo Técnicas de Apresentação	238
Tabela 6 - Níveis de Avaliação para o Módulo Técnicas de Apresentação	240

Introdução

Esta dissertação insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, do ano letivo 2022/2023 e resulta da investigação-ação realizada durante a Prática de Ensino Supervisionada nas disciplinas da componente tecnológica e científica, nas turmas do 10º e 11º ano do Curso Profissional de Design de Interiores e Exteriores da Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra (EPRPS)

À medida que os anos passam, e num contexto social caracterizado por uma permanente e rápida transformação, volatilidade, incerteza, competitividade e mudança, o desafio para cativar e motivar os alunos é cada vez maior. Estes, encaram o ensino escolar com pouca motivação e apresentam-se pouco cooperantes. Concorrendo paralelamente com o referido, existe o confronto com a adolescência e a incerteza do que querem fazer à saída da escola, a incerteza da entrada na faculdade e a incerteza de um possível emprego. Todos estes fatores contribuem para uma maior insegurança e desinteresse pela escola, pois segundo Canário (2008), esta já não é vista como uma promessa para um futuro melhor. A previsão de um futuro sem emprego desvaloriza, de certo modo, a escola, o que leva ao seu descrédito e à desmotivação dos alunos.

Os dias de hoje giram a grande velocidade. O efémero nunca foi tão breve, tudo é descartável, inclusive as pessoas, pois o foco não está no ser humano, mas sim no consumismo, que se encontra muito vincado nos hábitos das sociedades de hoje. A quantidade de informação e estímulos com que somos confrontados e impactados diariamente e que apelam ao consumo e o acesso constante às novas tecnologias promove a ilusão de “estarmos juntos”, mas na verdade separados de partilha de vivências, o que leva ao individualismo, egoísmo e ao aumento do desinteresse pelo outro. Para além disso, esta sociedade que promove o consumo excessivo e sem necessidade, introduz uma panóplia de escolhas e distrações baseadas na tecnologia de elevada rotação que são atraentes e que “abafam” o que a escola oferece no seu dia a dia. Esta situação é particularmente grave, se considerarmos que a construção social é feita pela cultura visual que veicula a sua própria ideologia, sem que disso tenhamos consciência (Elzo, 2000).

Desta forma está a construir-se um ser humano mais isolado e por isso mais afastado dos outros e vai-se perdendo o sentido de pertença – pertença à família, à escola, ao grupo, aos lugares e pertença social.

A EPRPS é uma escola profissional. Cerca de 60% dos alunos que chegam à EPRPS já ficaram retidos em algum ano letivo. Os pais destes alunos, na sua grande maioria, possuem

o 3º ciclo do ensino básico, e, embora respondam às convocatórias, não têm disponibilidade de fazer um acompanhamento efetivo aos seus educandos, quer por falta de meios financeiros, quer por falta de tempo ou até de conhecimentos. Assim, é frequente ouvir os alunos referirem que não gostavam das antigas escolas e que eram maus alunos, evidenciando que já sentiram o que é a exclusão no seu percurso escolar (Bandeira, 2022, p. 21). Segundo (Young, 2007. p. 1297)¹ citado por Galian e Louzano (2014):

“As escolas devem perguntar: "Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?" Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.” (Galian e Louzano, 2014, p.1112).

Esta perceção de exclusão referida pelos alunos leva a um conjunto de sensações e sentimentos de exclusão, de insegurança, de falta de autoestima e de sentimento de não pertença e desmotivação nestes jovens.

É neste sentido que a escola tem que estabelecer projetos de ensino atraentes para os alunos, motivando-os para a aprendizagem no sentido de ganharem o culto e a paixão pelo aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (Delors, 1996). Desta forma é importante fornecer-lhes bases que lhes permita serem autónomos, bem como prepará-los para a resolução de problemas.

Outro aspeto a ter em conta é o estágio de desenvolvimento destes alunos no geral. Os alunos da EPRPS estão na fase da adolescência, e segundo Veríssimo (2002) citando Erikson², nesta fase, os professores têm um papel fundamental no desenvolvimento pessoal dos alunos, pois os alunos passam os seus dias na escola e, uma vez que é uma fase em que eles tendem a afastar a sua identidade da dos pais, os professores poderão ter especial influência no seu crescimento saudável, autónomo e integrado na sociedade. No mesmo sentido Delors (1996, p.99) refere que o professor tem um papel fundamental na orientação e construção do

¹ Young, M. (2007). Para que servem as escolas?. Educação e Sociedade, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302. Campinas. in Galian, C. V. A. & Louzano, P. B. J. (2014). Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". *Educação E Pesquisa*, 40(4), 1109-1124.

² Erikson E. Identity, Youth and Crisis. New York: Norton, 1968. [tr. port. Identidade, Juventude e Crise. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972. in Veríssimo, R., (2002). *Desenvolvimento Psicossocial (Erik Erikson)*. Porto: Faculdade de Medicina do Porto

conhecimento na adolescência, bem como no amadurecimento equilibrado das emoções, especialmente quando desenvolvem projetos em comum.

A escola, é assim o local que permite, através das metodologias ativas, a criação de projetos que favoreçam a integração ativa dos jovens na sociedade. Projetos que induzam à atitude realista, à preocupação com os outros, ou tendo em conta os mais necessitados, projetos que favorecem o seu desenvolvimento psíquico, bem como conduzam à reflexão do que estão a aprender e qual o seu propósito e aplicabilidade. Ao mesmo tempo, é importante desenvolver projetos que ajudem os alunos a encontrar o seu papel na vida social, tomando consciência da importância da interação com e entre todos. É fundamental que a escola contribua para a formação de alunos com “um papel interventivo na procura de soluções, ou seja, transformar alunos em pessoas, aprendendo fazendo” (Dewey, 1902). Ou seja, o espaço escola (espaço formal e menos formal) deve ser um local onde se constrói o conhecimento, bem como a formação de indivíduos autónomos, responsáveis, conscientes e sensíveis para com o outro. (Bandeira, 2022)

É neste contexto que o professor tem um papel fundamental para os alunos, na construção do conhecimento, na criação de autonomia, na orientação, na tomada de decisões, no desenvolver a reflexão crítica, na responsabilidade e no desenvolvimento da sensibilidade para o sentido de cidadania. O trabalho colaborativo e a criação de projetos interdisciplinares entre professores e alunos, segundo Delors (1996, p. 99), para além de ser uma experiência que permite saber como lidar e resolver conflitos, prepara os alunos para o futuro, bem como enriquece os laços entre alunos e professores (Bandeira, 2022).

Por fim, as artes transmitem mensagens e emoções que desencadeiam sentimentos, promovendo o desenvolvimento do Eu de forma equilibrada. Da mesma forma promove a criatividade, o sentido estético, a reflexão e a crítica. A arte ao unir a componente cognitiva e a componente psicológica proporciona o desenvolvimento integral da Identidade do Ser Consigo e com o TODO.

Assim este trabalho de investigação tem como propósito e resulta da convicção da importância de encontrar estratégias motivadoras e mais estimulantes para o ensino e que sejam fatores potenciadores de empatia e aprendizagem dos alunos, bem como perceber de que forma os projetos interdisciplinares artísticos podem contribuir para a construção de emoções saudáveis, tais como a autoestima, o autoconceito positivo, a segurança, a autonomia, a emancipação e a valorização do aluno, premissas importantes e mesmo determinantes na construção da identidade individual. Paralelamente, pretende-se desenvolver nos alunos a sensibilidade pelo outro, o respeito e a responsabilidade social, e consequentemente que os

alunos sejam participantes ativos na resolução de problemas na sociedade do presente e no futuro, construindo uma identidade social e coletiva coesa.

Tendo presente o atrás referido este trabalho estabeleceu a seguinte questão de partida:

- De que forma a aprendizagem baseada em projetos no ensino artístico pode aproximar o adolescente socialmente ao meio e contribuir para a construção da identidade individual e coletiva?

A partir da formulação da questão de partida foram traçados os seguintes objetivos:

- Promover a criação de alternativas de trabalho autónomo ou em conjunto, por forma a desenvolverem capacidades de emancipação, autonomia, respeito e responsabilidade social e ambiental, e consequentemente para que os alunos sejam participantes ativos na resolução de problemas na sociedade do presente e no futuro.

- Estimular através do ensino artístico a construção de emoções saudáveis promovendo a autoestima, a valorização e o sentido de pertença.

Esta dissertação está organizada em três partes – Enquadramento teórico; Metodologia de Investigação que contempla a questão de partida e os objetivos desta investigação e Estudo Empírico – Trabalho de campo.

A primeira parte divide-se em quatro capítulos que correspondem à revisão bibliográfica e que sucintamente se descrevem. O primeiro capítulo é o Estado da Arte. Uma breve observação e análise pela atualidade na sociedade, passando pelas escolas, pelos professores e pelas famílias.

O segundo capítulo diz respeito ao referencial teórico sobre a temática da construção da identidade na adolescência segundo a psicologia, bem como a importância dos afetos para a construção da identidade. Abordam-se autores como Erik Erikson, James Marcia, ou António Damásio.

O terceiro capítulo analisa o contributo das artes para o desenvolvimento do Eu e a formação de Identidades coletivas e sociais, assim como faz uma breve análise à importância do papel do professor de artes visuais.

O quarto capítulo apresenta uma revisão bibliográfica sobre as metodologias ativas – o paradigma construtivista e os vários investigadores que trouxeram para a prática algumas destas metodologias. Este capítulo comporta também uma análise bibliográfica à Aprendizagem Baseada em Projetos/Problemas- os seus pressupostos e as várias etapas de desenvolvimento.

A segunda parte é constituída por dois capítulos: o capítulo cinco, em que se descreve a problemática, a questão de partida, bem como os objetivos do estudo e o capítulo seis em que se descreve a metodologia adotada, e os instrumentos de observação e prática utilizados.

A terceira parte contém o estudo empírico. Esta é constituída por três capítulos. O capítulo sétimo faz um contexto e caracterização geral da EPRPS. O capítulo oitavo descreve e fundamenta os trabalhos de projeto experienciados na Prática de Ensino Supervisionada. E por fim, o nono capítulo contempla a análise de dados, considerações da informação recolhida e reflexão final.

PARTE I – ESTADO DA ARTE

CAPÍTULO I – QUEM SOMOS, ONDE ESTAMOS, QUE CAMINHOS PERCORREMOS?

1.1. Em que Sociedade nos movemos?

Movemo-nos e vivemos numa sociedade que Lipovetsky nos anos 1970 denominou de Hipermodernizada. A globalização, as novas tecnologias e o avanço científico vieram instituir ritmos acelerados de mudança na sociedade, em especial na transformação das relações interpessoais e afetivas, temporais e espaciais, levando a que as pessoas desistissem das suas raízes e dos laços afetivos com os outros a favor de “uma suposta” liberdade individual.

Se, por um lado, as novas tecnologias e a facilidade de comunicação a elas associada levaram a que os indivíduos passassem a comunicar cada vez mais virtualmente com os outros, por outro, passou-se a comunicar menos com aqueles que se encontravam mais próximos fisicamente, o que resultou num afastamento e negligência na manutenção de amizades, na diminuição da afetividade, bem como na criação de laços. Com esta nova realidade as distâncias e a identidade social deixaram de ser importantes. Com a Internet e os dispositivos digitais estamos próximos de tudo e de todos, o que levou à quebra da identidade dos lugares no sentido tradicional. Na contemporaneidade proliferam os espaços anódinos e impessoais – aeroportos, centros comerciais – iguais em todo o mundo, sem nenhuma conexão com as características dos locais onde se implantam, a que Marc Augé (2016)³ citado por Simões (2020, p. 121) designou de “Não-Lugares”. Até certo ponto, constatamos que deixaram de existir espaços físicos e fixos de encontros, onde outrora se experienciavam partilhas e emoções. É através da vivência de lugares que se estabelece uma relação entre o ser, estar, habitar, sentir, conviver. Através dessa interligação desenvolvemos afetos que dão importância e sentimento de pertença total a um lugar. Neste novo normal deambula-se por espaços comerciais, multifuncionais e descaracterizados de identidade e sem interação com o outro, não passando de meros locais de passagem Simões (2020, p. 122). Da mesma forma foram-se perdendo as raízes, os laços com a comunidade e o pertencimento a um lugar, o ser humano tornou-se nómada e híbrido vivendo em constante mudança e urgência. A urgência de estar sempre a correr devido a um tempo

³ Augé, M. (1994). Não-lugares. Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas. São Paulo: Papirus. in Simões, P. F. (2020). A sociedade do consumo como o novo arquétipo da economia do individualismo. Coimbra Business School – ISCAC. Cadernos de Geografia nº 42. Coimbra: FLUC. pp. 117-124

contado, “onde se tem a sensação de que ele foge” (Santos, 2013)⁴ citado por Simões (2020, p. 122).

Vivemos numa sociedade de consumo manipulada pelo capitalismo de mercados. O capitalismo que se vai enraizando nos indivíduos e nos induz à ilusão da necessidade de bens com o intuito de se “autorreproduzir” (Cruz, 2009, p. 31) citando (Barbosa, 2008)⁵. Os indivíduos, na procura da satisfação dos seus sonhos e de *status*, iludidos pela liberdade de escolha, escolha esta que apenas se dá no âmbito da aquisição de bens materiais, dão resposta a esse estímulo. Para Bauman, este consumo torna-se numa obrigação, por sua vez camuflada sob a aparência de liberdade de escolha, pois os não consumidores “são punidos e correspondem aos novos pobres” (Bauman, 2008. p. 97).

Da mesma forma, a industrialização leva à inovação e à novidade contínua, que são empoderadas pelo Marketing e que dá significado social aos objetos. Assim, o que hoje é novo amanhã já está fora de moda e obsoleto e tem de ser substituído. Desta forma somos o ‘valor’ da aparência, da marca que vestimos ou usamos, dos bens que possuímos, com a rotação de procura e oferta que se altera a uma velocidade alucinante, comprando e eliminando, colocando em causa o ambiente e a sustentabilidade do planeta. Este comportamento contribui para um *déficit* ético e moral, bem como de uma sólida identidade social. O constante descartar de bens por outros é uma prática que se encontra enraizada na sociedade e que permite lidar com as insatisfações e frustrações, criando a ilusão de felicidade.

Esta é uma sociedade que utiliza o consumo de bens materiais como uma afirmação de identidade e de pertença na sociedade. É a partir do consumo desses bens que cada indivíduo comunica o seu Eu com os outros, com os lugares e o espaço, em detrimento dos sonhos e ideais socialmente sustentáveis. Desta forma criam-se laços afetivos com os bens que assumem um papel especial na construção da individualidade pessoal e negligenciam-se as relações sociais (Heilbrun, 2005). Esta individualização do Eu vai-se formando à medida que se vão perdendo os laços afetivos com os outros. As relações afetivas com os outros seguem o mesmo padrão da dos bens, as pessoas são facilmente descartáveis como se se tratassem de objetos. Desta forma deixou-se de ter responsabilidade pelo outro, para se ter exclusivamente preocupação com o

⁴ Santos, N. (2013). Do Viver para Trabalhar ao Trabalhar para Viver: uma apologia à sociedade do lazer. Atas do 1º Encontro Regional de técnicos de Turismo. Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova. in Simões, P. F. (2020). A sociedade do consumo como o novo arquétipo da economia do individualismo. Coimbra Business School – ISCAC. Cadernos de Geografia nº 42. Coimbra: FLUC. pp. 117-124.

⁵ Barbosa, L. (2008). *Sociedade de Consumo*. Coleção Passo-A-Passo. Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. in Cruz, I. M. S., Lopes, J. (2009). *Entre Estruturas e Agentes: Padrões e Práticas de Consumo em Portugal Continental*. [Dissertação de Doutor em Sociologia]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto: [Edição do Autor].

próprio. As escolhas morais não são recriminadas e perde-se o significado do outro, perde-se generosidade e bondade e, no fundo, cada um fica entregue a si mesmo. Vivemos um contexto social complexo, na incerteza, numa corrida constante e em que os laços de compreensão, respeito e igualdade foram esquecidos e quebrados, dando lugar ao desgaste rápido das relações humanas e à valorização dos bens materiais.

Neste contexto descaracterizado, desarticulado e fragmentado da sociedade dos dias hoje, a aprendizagem pela arte poderá ser a base emocional ou a ‘cola’ afetiva, geradora de vínculos humanos e contribuindo para a transformação individual e social. Efetivamente, a educação pela arte permite ao ser humano ver e pensar o mundo.

1.2. Que Identidade tem a Escola em que vivemos? Que professores habitam as escolas? Quem são os nossos alunos?

A escola por si só não vive sozinha, com ela convivem comunidades de alunos e professores de várias gerações, podendo afirmar-se que a escola tem uma identidade em si, enquanto lugar, mas igualmente uma identidade global. A escola é o lugar onde os alunos, professores e restante comunidade escolar permanecem diariamente mais tempo, onde se desenvolvem relações e sentimentos, sendo por isso um lugar que ganha significado relevante na vida de todos estes atores que a habitam. Assim, os sentimentos e afetos desenhados diariamente dentro do lugar escola, devem ser promotores de identificação e de pertença.

A conceção de escola e o seu objetivo funcional teve desde a sua génese uma relação direta com a caracterização social de quem a frequenta, estando sempre ligada a fatores políticos, económicos e culturais.

Durante séculos a escola esteve destinada aos grupos dominantes, aos quais se juntaram o clero e a nobreza na Europa medieval. Nesta época o conhecimento religioso-cristão passou a merecer especial atenção e a Igreja era o principal veículo de transmissão do conhecimento. O ensino das artes era feito nos mosteiros, cujos professores eram monges e baseava-se na cópia das obras sobre iconografia cristã – as iluminuras.

Na construção das catedrais reuniam-se os artífices mais qualificados - arquitetos, escultores, pintores, carpinteiros, canteiros, etc. - trabalhando em conjunto nos estaleiros de obra, que constituíam também locais de aprendizagem artística. Sabemos que na Europa medieval o conceito de artista, tal como o conhecemos hoje, não existia, assim como não havia uma separação clara entre as Belas Artes e as artes ditas “menores”. Nas catedrais românicas e góticas, as várias formas de expressão artística estavam plenamente integradas no suporte arquitetural. Ao longo dos séculos, mesmo quando a Igreja perdeu a sua centralidade na cultura ocidental, as catedrais permaneceram como obras de arte maiores e testemunhos das épocas em que foram construídas.

Com a emergência da burguesia e a retoma do comércio, a aprendizagem das artes deixa de ser feita nos mosteiros e passa a ter também lugar em oficinas com o apoio de sindicatos – as denominadas guildas. Nas oficinas, os jovens aprendizes aprendiam desde o trabalho mais básico até à elaboração e composição de trabalhos mais complexos, tornando-se

mestres no final de sete anos de aprendizagem (Laranjeira, 2013, p.89) citando (Hauser, 1982, p. 416)⁶. Com a retoma do comércio, a Igreja vê o seu poder diminuído

Com o Renascimento, a partir do estudo da cultura da Antiguidade Clássica, dá-se um questionamento do lugar do Ser Humano no Universo. Nesta nova etapa civilizacional, um interesse pela arte greco-romana, dá origem a novos cânones estéticos e nascem as academias, (Editors of Encyclopaedia Britannica, 2023)⁷ onde o ensino das artes seguia uma metodologia progressiva de exercícios até à perfeição.

No séc. XVIII, com o Iluminismo a educação sofreu alterações alicerçadas na transformação especialmente das camadas mais jovens, as quais eram ensinadas para um pensamento lógico e desligado de crenças religiosas, uma educação que se pretendia progressivamente igual para todos, destinada a formar profissionais competentes e ativos na sociedade. Mantinham-se, no entanto, significativas diferenças na educação em função do género e a educação dos rapazes era substancialmente diferente da das raparigas. O filósofo Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778), na sua obra *Emílio* espelha o seu pensamento em relação à forma com a mulher deve ser educada referindo “Uma vez demonstrado que o homem e a mulher não devem ser constituídos da mesma maneira, nem de carácter nem de temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação. Seguindo as diretrizes da natureza, devem agir de acordo, mas não devem fazer as mesmas coisas” (Rousseau, 1995, p. 430), atribuindo-lhes uma educação que as preparasse para se tornarem boas esposas “... a primeira e mais importante qualidade de uma mulher é a doçura feita para obedecer a um ser tão imperfeito quanto o homem” (Idem, 1995, p. 440).

Com a Revolução Industrial, o empoderamento da burguesia e o êxodo rural, impulsionado pela possibilidade de emprego nas fábricas, vão levar ao aumento da classe operária fabril e ao aparecimento de contratos de trabalho. Com esta tendência e movimentação das populações, as cidades tornaram-se pequenas, surgindo a necessidade de dar início à urbanização dos campos limítrofes às cidades, bem como à industrialização da agricultura. Assim, o conhecimento científico torna-se mais importante do que o religioso e dá-se “primado ao mundo da cultura” (Saviani, 2008, p. 8)⁸ citado por Ramos (2013, p. 354). À escola, coube-

⁶ Hauser, A. (1982). *História social da Arte e da Literatura*. Mestre Jou. in Laranjeira, C. (2013). A Influência dos Modelos Educativos no Ensino das Artes Visuais. Um Estudo sobre a Construção da Identidade Docente. [Tese de Doutoramento]. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.

⁷ The Editors of Encyclopaedia (2023). Academy of Art. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/art/academy-of-art>

⁸ Saviani, D. (2008). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Rev. Campinas. São Paulo: Autores Associados. in Ramos, G. (2013). A Escola Contemporânea e Sua Identidade. Universidade Federal de São Carlos UFSCar, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n°49, p.350-362. ISSN: 1676-258

lhe a função do ensino da ciência e da cultura letrada. A alta burguesia passou a ter acesso à universidade e a pequena burguesia à escola primária (Ponce, 1991, p. 104) cujo intuito era o de formar pessoas que sustentassem a própria produção do capital com força qualificada no mercado de trabalho. A escola era apresentada pela burguesia como um direito de todos tendo como argumentos os princípios da Revolução Francesa (Igualdade, Liberdade e Fraternidade). Contudo, era uma escola dividida e hierarquizada— a escola primária para a pequena burguesia, o ensino secundário para os filhos da burguesia mais sustentada e o ensino superior para a alta burguesia, mantendo assim a supremacia sobre os restantes (Ramos, 2013, p. 355). No que diz respeito às artes, os artesãos perderam a sua relevância, pois com a máquina era possível produzir com mais precisão, com maior rapidez e com menos custos, levando ao surgimento de produtos vulgares, falseados (Kitsch) e a uma decadência do gosto. Neste contexto surge o movimento para a Reforma das Artes Aplicadas, com Henry Cole (1808 – 1882) e Augustus Pugin (1812 – 1852) que o justificam pela má qualidade dos produtos originada com a separação entre a Arte e a indústria. Surge a ideia de que se devem integrar artistas nas fábricas, levando ao nascimento dos desenhadores industriais. Após a 1ª Exposição Universal, 1851, verificou-se que os produtos perderam a originalidade das formas, havia um descontrolo de imitações e os produtos tinham pouco valor, o que levou à discussão sobre a necessidade da existência de escolas de artes aplicadas. William Morris (1834 – 1896) e John Ruskin (1819 – 1900) foram os fundadores da Irmandade Pré-rafaelita defendendo uma arte mais primitiva, que retomasse linguagens artísticas anteriores a Rafael, centrada em temas moralizantes relacionados com um medievalismo idealizado. Esta “irmandade” de artistas, com o seu interesse pela estética medieval e pela valorização da feitura manual iria dar origem ao Movimento Arts and Crafts, que pretendia combater a pobreza estética dos produtos produzidos industrialmente e a alienação dos trabalhadores nas linhas de montagem das fábricas (Morris, 2003). Embora já sem estas preocupações de ordem moral e política, geralmente considera-se o Movimento Arts and Crafts, como o movimento a partir do qual se desenvolveria mais tarde o estilo Arte Nova.

É, tomando como exemplo o tempo das catedrais, com a sua diluição de fronteiras entre as várias artes e, principalmente, advogando a eliminação de uma hierarquia entre artes maiores e menores, que surge a famosa escola Bauhaus.

“Criemos uma nova guilda de artesãos, sem distinções de classes que erguem uma barreira de arrogância entre o artista e o artesão” Walter Adolf Gropius (1883-1969), esta foi a frase que Gropius utilizou na abertura da Escola - Bauhaus, sendo esta a união entre a Academia de Belas

Artes e a Escola de Artes Aplicadas de Weimar. Com a filosofia da Bauhaus pretendia-se formar uma geração de artistas em sintonia com um ideal de sociedade civilizada e democrática. O trabalho em conjunto entre a escola e a vida possibilitaria o desenvolvimento de consciências criadoras e da prática manual, bem como uma ligação efetiva com a sociedade industrial moderna. A ideologia da Bauhaus era renovar o ensino das artes que era feito apenas nas academias com um sistema de regras absolutistas e rígidos, não permitindo que os alunos explorassem a sua sensibilidade e criatividade, a exploração e experimentação, tendo estas como intuito a formação total de cada aluno.

Em Portugal, com a Implantação da República as escolas primárias passam a pertencer às Câmaras municipais levando à descentralização do Estado e a um incremento local no surgimento de novas escolas. Com a ditadura militar e, posteriormente, com a implantação do Estado Novo, dá-se a criação da escola nacional que tinha como princípio fundamental uma educação e formação de indivíduos obedientes e submissos. Assim, a escola torna-se numa espécie de fábrica de indivíduos instruídos com um pendor fortemente nacionalista. O processo de formação para a cidadania consistia na aquisição de uma consciência nacional, assente num conjunto de crenças sobre um sistema integrador e de união, bem como na idealização de um passado glorioso, que alimentava uma ideia de identidade nacional e justificava a manutenção do chamado “Império Português” no mundo. O papel dos professores seria eminentemente político – o de transmitir e conduzir as crianças para as crenças nacionalistas (Nóvoa, 1992, p.9). O Estado assumiu assim o papel integrador da Identidade do indivíduo, enraizando crenças e ideais criando uma identidade nacional. Para ter controlo sobre os professores, é criado um novo elemento escolar – os regentes escolares – que inspecionavam professores e conteúdos lecionados, o que levou à desvalorização e desqualificação dos professores (Nóvoa, 1992, p. 178). Os professores deviam difundir uma doutrina nacionalista e imperialista, a que se subtraíam opiniões interventivas e críticas. O projeto educativo médio e superior estava destinado às elites – “Instrução aos mais capazes; lugar aos mais competentes, trabalho a todos...”, nas expressivas palavras de António de Oliveira Salazar – sendo que a modelação das massas era mais visível na escola primária. No fundo, a educação de massas servia para formar mão de obra para a economia industrial, e o Estado ia como funções principais mantendo o controlo das políticas locais na supervisão dos professores e a reparação e conservação das infraestruturas.

Com o Plano Marshal e com o baixo preço da energia, entre os anos 1950-1970, deu-se um desenvolvimento científico e de novas tecnologias, bem como o aparecimento de novos

materiais, tendo-se vivido um período de crescimento económico nos países desenvolvidos com regimes democráticos. A produção em massa e a estandardização levou também a um aumento do consumo, que levou, por seu lado, ao aumento da procura e consequentemente da necessidade de aumentar a produção, o que permitia contratos de trabalho estáveis com aumentos de salários associados aos ganhos de produtividade. Segundo Canário (2008) citando (Raymond Aron, 1969)⁹:

“...vivia-se um período áureo optimista do futuro com a ideia do progresso e no desenvolvimento, esperando que a produção e os rendimentos aumentem de ano para ano e que cada geração disponha de um volume de bens mais considerável do que a geração precedente”. (Canário, 2008, p. 75)

No mundo ocidental e, especificamente nos países desenvolvidos com regimes democráticos, a escola era assim um processo industrializado de educação de massas com uma ideologia de “desenvolvimento, mobilidade social e de igualdade”, cujo investimento tinha um retorno com ganhos no coletivo e individual, a que Canário (2008, p. 74) designou de “Tempo de promessas”.

No início dos anos 70, o preço da energia para a produção sofreu um grande aumento, o que vai condicionar o processo produtivo industrial e impor um retrocesso na produção, ao mesmo tempo que se começa a conhecer e ter consciência dos efeitos ambientais, mais especificamente da destruição da camada de ozono derivado essencialmente às emissões de gases poluentes pelas fábricas. É assim que se inicia e cresce o descrédito na sociedade do progresso “À medida que emergem desilusões no progresso em que se denuncia o desperdício e a alienação das sociedades de consumo” (Baudrillard, 1970),¹⁰ citado por Canário (2008, p. 75)

Em Portugal, apesar de uma certa abertura com o fim da segunda guerra mundial, e de um efetivo incremento nas construções escolares para ensino primário, técnico e liceal em todo o território, o início da guerra colonial em 1961 veio isolar o país do mundo.

Com a Revolução do 25 de Abril de 1974 e as mudanças económicas, sociais e políticas, nasceu uma nova convicção - a de se investir na construção de uma sociedade nova entrando em rutura total com o fascismo e o capitalismo, como se tudo se iniciasse do zero valorizando o papel da educação e da cultura para a transformação social (Pintassilgo, 2014, p. 4). Reclamava-se (1) “a igualdade de oportunidades de acesso à educação”, (2) “a igualdade de oportunidades de sucesso na educação”, (3) “a participação democrática na escola e no sistema

⁹ Aron, R. 1969. Les désillusions du progrès: essai sur la dialectique de la modernité. Paris, Gallimard, 379 p. in Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. Educação Unisinos. 12(2):73-81.

¹⁰ Baudrillard, J. (1970). *La société de consommation*. Paris: Denoel. in Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. Educação Unisinos. 12(2):73-81.

educativo” (Teodoro, 1994, p. 76), dando origem a várias reformas no setor educativo. Segundo Teodoro (Teodoro, 1994, p.107) “as reformas realizadas nos anos setenta no ensino secundário, em particular os processos de unificação das suas diferentes vias, situam-se neste contexto, em que a preocupação dominante se manifesta ao nível da ligação entre educação e democracia, e que tem na crítica ao carácter reprodutor das desigualdades sociais do sistema educativo, desenvolvida abundantemente nos anos sessenta, a sua base e fundamentos teóricos” (Teodoro, 1994, p. 107). No que diz respeito à docência, aos professores cabia-lhes um novo papel: o de um “dinamizador cultural”, uma espécie de “agente transformador” com uma abordagem pedagógica suportada no paradigma construtivista (Pintassilgo, 2014, p. 9).

Com a entrada de Portugal na União Europeia em 1986 e o efeito da globalização - a liberação dos mercados, levou muitas empresas a deslocarem a produção de Portugal e a irem para países onde a produção era mais barata - bem como pela supremacia das grandes empresas sobre as mais pequenas. Esta situação leva ao aumento do desemprego e consequentemente à mão-de-obra mais barata e a empregos precários, bem como à diminuição da proteção social. Por outro lado, a migração e o livre movimento de pessoas leva à perda de uma identidade nacional e todos estes fatores levam a uma maior competitividade social. Nesse sentido, a educação e o seu sistema cai em descrédito, pois a escola enquanto formação de uma cultura nacional e de força de trabalho deixam de fazer sentido neste contexto de aldeia global. Entretanto, com o incremento dos sistemas escolares e das alterações nas áreas de trabalho, aumentaram o número de licenciados que não arranjam emprego correspondente à sua formação, a escola deixa assim de ser percecionada como um garante de um futuro e de estabilidade, com auferimento de bons salários e de estatuto social, passando assim da interpretação da escola das promessas para a perceção da escola das incertezas, para um “Tempo de incerteza” (Canário, 2008, p. 78), o que faz com que uma grande parte dos jovens não acreditem na escola, não invistam na construção da sua aprendizagem e sejam alunos desinteressados e desmotivados. Para além disso, a escola de hoje continua a fazer seleção escolar, quer ao nível de género, etnia, crenças e condição socioeconómica (Conboy et al, 2013, p. 17). Portugal é o país da OCDE que apresenta maiores desigualdades nos resultados escolares, especialmente comparando portugueses com os imigrantes. Os estudantes afro descendentes têm duas vezes mais probabilidades de frequentar o ensino profissional do que os alunos portugueses, sendo mesmo canalizados por parte dos professores do ensino básico

(Seabra et al, 2016)¹¹ citado por Mata (2015, p. 319). Da mesma forma e segundo (Mata, 2015, p. 319) os alunos que descendam de famílias com um maior nível de escolarização tem mais possibilidade de obter notas positivas e mais altas nos exames. Desta forma, a escola continua a contribuir para a desigualdade social, especialmente no ensino secundário.

O novo currículo e as aprendizagens essenciais permitem aos professores o exercício de novas práticas pedagógicas. Contudo, os professores tendem a ser menos flexíveis e prescrevem o currículo rígido ficando entregues a um ensino expositivo, ao qual Hooks (2013, p. 14), citando Paulo Freire denomina “O sistema de educação bancária baseado no pressuposto de que a memorização de informações e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimentos que podem ser depositados, guardados e usados numa data futura...” ficam também entregues a uma seleção, uma vez que as notas de avaliação são uma forma de seleção de entrada no ensino superior e estas são simultaneamente um apuramento para o Ranking das escolas (Jerónimo, 2012, p.11) citado por (Bandeira et al, 2023, p. 41). Os *rankings* são logo à partida discriminadores. O Estado, órgão regulador das escolas, classifica as escolas de “boas” e “más”, tendo como avaliação as notas dos exames nacionais e não valorizando, nem o processo de desenvolvimento da construção do conhecimento, nem as aprendizagens mais relevantes, levando à desigualdade de seleção de alunos e consequentemente à exclusão. A escola de hoje é ainda uma escola que segue as influências do modelo e estrutura da industrialização – separa os conhecimentos, separa os professores, divide os espaços e o tempo, separa os alunos por turmas e anos, ensina todos da mesma forma como se fossem todos iguais (Alves, 2017, p. 6, citando Barroso (2001), Formosinho (1999), Cabral (2014), Alves e Cabral (2017).

Segundo António Nóvoa, colmatar a divisão da sociedade resultado da globalização, só será possível garantindo a diversidade das escolas públicas, onde a partilha de diferenças de forma selecionada pode ser uma “base sólida e evolutiva para a construção de práticas de vida em comum” (Nóvoa, 2009, p. 11). Para isso, é necessário fazer alterações no sistema educativo, que implicam a “liberdade de organização de escolas diferentes, a liberdade na construção de diferentes projectos educativos, a liberdade na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados, modelos diferentes de direção e gestão das escolas” e liberdade de escolha na escola a frequentar por parte dos alunos e não o contrário (Idem, p.11), ou seja, a construção de uma escola com

¹¹ Seabra, T. et al. (2016). Afrodescendentes e oportunidades de acesso ao ensino superior. IX Congresso português de sociologia: Portugal, território de territórios. Faro: Universidade de Algarve, Associação Portuguesa de Sociologia. In Mata, J. J. T. (2015). A igualdade e a desigualdade na educação em Portugal [Tese de doutoramento]. Instituto Universitário de Lisboa. Repositório do Iscte.

autonomia, promotora de encontros, de diálogo, ações e reflexões em conjunto, tendo em conta problemas em comum.

Paralelamente, nesta sociedade complexa e acelerada, onde não há tempo para a família, perdendo-se a afetividade familiar e os pilares morais que só a família pode transmitir aos mais novos (Carvalho, 2003, p. 103) e que são substituídos por valores materiais, bem como a descredibilização dos professores por parte dos pais, leva a que cada vez mais tenhamos alunos com falta de postura em sala de aula, revelando um profundo desinteresse e desmotivação, falta de assiduidade, exercendo violência física e verbal entre pares, bem como falta de respeito para com os professores. Segundo Nóvoa (2009, p. 14) é necessário que a escola se abra para o exterior, que trabalhe com outras instituições, com os pais e comunidade na “construção de um espaço público de educação, no qual a escola tem o seu lugar, mas que não é um lugar hegemónico, único, na educação das crianças e dos jovens” libertando a escola de todas as missões que tem assumido e que a faz “transbordar”.

A escola, enquanto espaço físico e social, tem uma Identidade que a caracteriza e uma Identidade que a torna diferente, pois nenhuma é igual. Cada escola inclui uma estrutura e uma série de atores que fazem desta um elemento único. A escola de hoje já não tem um público homogéneo, mas sim uma grande diversidade de públicos e deve trabalhar na procura de uma solução de aprendizagem efetiva e de qualidade para todos. São os atores que nela vivem que devem promover a mudança e ir construindo uma escola mais flexível e diversificada.

1.3. A identidade do Professor

A identidade traduz-se através de um conjunto de fatores ligados à parte psicológica e cultural, não sendo esta um circuito fechado nem um dado estático. Desta forma, a identidade constrói-se e configura-se a partir de uma série de experiências, seleções, objetivos e ações que são sustentados por fatores psicológicos e culturais. Segundo Dubar, a identidade... “não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constróem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 1997, p. 105)

Assim, a Identidade divide-se em duas vertentes: a identidade individual e social. A individual que se rege pela forma como se interioriza a posição social e a importância do seu sentido e que dá estruturação ao “*Self*” individual ligada à interação que se desenvolve com os outros – Eu/outro (Mead, 1962) e a vertente social que, segundo Dubar, (1997, p. 136) corresponde às formas culturais e sociais que se estabelecem na relação com um grupo com o

qual existe identificação do sujeito, ou seja, uma “representação que se constrói através daquilo que falta, através da divisão, a partir do lugar do Outro” (Hall, 2000, p.19). A Identidade é assim um produto do sujeito individual na sua relação consigo próprio e do sujeito social na relação com o outro, estando num ato contínuo de construção.

Os professores vão construindo a sua identidade através de uma relação de vários fatores, tais como: a sua formação – através da sua experiência de vida, quer em criança, quer em adulto, bem como da vida académica; a sua subjetividade de seleção que se encontra relacionada com a forma como percebem o mundo; e as suas emoções (sentimentos e motivações). Segundo Gee (2001)¹², citado por Cardoso (Cardoso, 2014, p. 70), o professor deve ter uma Identidade discursiva, o que se traduz por um autodiálogo sobre as experiências vivenciadas levando a uma reflexão e à compreensão de que género de professor e que professor quer vir a ser.

A profissão de professor, sendo de carácter relacional com um coletivo, depende igualmente de uma identidade coletiva e profissional. Assim, o professor tem a sua identidade individual com os seus valores pessoais, conhecimento cognitivo e emoções, e tem também um papel de ator coletivo, que assimila a identidade social enquanto professor numa escola, com os seus valores profissionais, integrado num grupo que tem a mesma representação social e os mesmos objetivos, o que, em conjunto, contribui para a motivação, o sentimento de pertença e o compromisso. Contudo, nesta sociedade cada vez mais egoísta e individualizada assistimos a uma desunião entre as identidades coletivas e as individuais. (Lopes, 2007, p.5). Este individualismo dificulta a afirmação identitária dos professores, pois só colaborando e partilhando experiências com outros professores se pode realizar uma reflexão sobre a própria técnica.

Nóvoa (2009, p.45) defende “uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.” Esta visão da formação, apoiada num trabalho colaborativo entre os docentes, onde haja lugar à partilha de experiências de vida e profissionais, de conhecimentos e de emoções, permite a construção permanente de novas aprendizagens para poder fazer frente aos problemas, bem como a procura de soluções lógicas para os dilemas que surgem na prática docente,

¹² Gee, J. P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. Review of Research in Education. 25. P. 99-125 in Cardoso, M.I.S.T. (2014). A (re)construção da identidade profissional do estagiário de educação física em comunidade de prática. [Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto]. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

(Albuquerque, Graça e Januário, 2005, p. 44). Desta forma, a prática educativa ganha significado, desenvolvendo-se uma Identidade Profissional Docente.

A forma de ensino em que cada um se encontra fechado em si mesmo e na sala de aula, não promove o desenvolvimento integrado nem dos professores nem dos alunos, pois segundo Morin “A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional (Morin, 2000, p. 43) citado por (Bandeira, 2022, p.20), da mesma forma Hooks (2013, p. 18) refere “Mas é raro que qualquer professor, por eloquente que seja, consiga gerar por meio de seus atos um entusiasmo suficiente para criar uma sala de aula empolgante. O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo.” O professor deve ser um promotor “...que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado.” (Idem, p. 22)

Os professores vivem cada vez mais com grandes desafios: a inclusão de todos, o esforço de arranjar novas estratégias pedagógicas que cheguem a todos os alunos, motivar e estimular os alunos e a responsabilidade de educar em questões de comportamento. Ao mesmo tempo, os professores debatem-se ainda com currículos desajustados, burocracias, salários baixos e situações contratuais precárias, avaliação docente, divergências com as direções escolares, com os encarregados de educação e com os alunos, vivendo assim com muitos dilemas. Sendo a Identidade do professor definida por um todo, não estando apenas dependente de um processo biográfico, pode descrever-se como um constante “Projeto reflexivo do Self” (Giddens, 1994). Este processo (que implica ação, revisão, criação de novas alternativas para as suas práticas) e o processo relacional entre si e os outros vão promover sentimento de pertença, segurança, emoções e o desenvolvimento de novas capacidades, levando a uma ação educativa com significado, a uma “arte de ser, de se tornar e de se envolver” (Reid et al, 2008).

É este **entrelaçar de identidades** tendo em conta o trabalho colaborativo entre docentes e com os alunos, com as famílias e toda a comunidade escolar que vai permitir a construção de uma Identidade coletiva, promovendo aprendizagens efetivas e com significado para todos os envolvidos e que poderão levar à união de todos e a responder aos constrangimentos e necessidades da sociedade globalizada. “O paradigma da escola do século XXI encontra riqueza metafórica numa espécie de orquestra em que cada um tem papel diferente, pelo esforço

colaborativo na missão comum de transformar a diversidade na harmonia coesa” (Palmeirão, 2017, p. 144) citando Machado (2017)¹³.

1.4. Quem são os Pais dos nossos jovens? – Identidade família

O conceito de família tem sofrido várias alterações ao longo do tempo. Com a Revolução Industrial deu-se o empoderamento da burguesia e com este viria a “nascer” a valorização do “privado”, erguendo-se uma fronteira entre a vida privada e a vida pública. Surge assim um novo conceito de Família, que deixa de ser uma instituição pública intervencionada pela sociedade e pela igreja, passando a ser alicerçado na intimidade da esfera pessoal e no âmbito do domínio privado. Nesta época, as famílias da alta burguesia colocavam os seus filhos em colégios nos quais permaneciam até à idade adulta, outros eram enviados para junto de Mestres para aprenderem um ofício. Já as filhas não tinham acesso aos colégios e eram educadas em casa. Ao homem, chefe incontestável da família (Mattoso, 2011, p. 123a), competia-lhe a vida no espaço “exterior”, onde construía a sua identidade através do trabalho remunerado e com o qual assegurava a sobrevivência da sua família. À mulher competia-lhe ser a dona da casa, o espaço “interior”, obedecer ao marido e cuidar e educar os filhos (Idem, p. 215a), embora nas famílias menos abastadas, obviamente, as mulheres também trabalhassem no campo. As famílias menos abastadas e dos meios rurais migravam para as grandes cidades à procura de melhores condições de vida.

Todavia, as cidades não estavam funcionalmente preparadas para acolher um número tão elevado de pessoas, o que levou a grandes transformações urbanas – sobreocupação de casas, surgimento de bairros de barracas – e aos consequentes problemas sociais e de saúde pública.

Paralelamente, é sensivelmente nesta época que a criança deixou de ser vista como um “adulto em miniatura” (Mattoso, 2011, p. 142b) para ser vista como um ser com características singulares que se devia conhecer, perceber e proteger.

Entretanto, com a globalização e as novas tecnologias dá-se uma transformação na identidade dos povos devido essencialmente ao aumento exponencial da comunicação e contacto com outros povos e culturas e também pelo avanço das novas tecnologias e da ciência. Surgem novas tipologias de famílias e aceitam-se melhor algumas tipologias familiares sobre

¹³ Machado, M. T. (2017). <https://teresamachado12.wixsite.com/teresaepb>. in Palmeirão, C. & Alves, J. M. (2017). (Coord.). Construir a autonomia e a flexibilidade curricular. Os desafios da escola e dos professores. Universidade Católica do Porto.

as quais recaía anteriormente uma clara desaprovação social, como por exemplo o caso das famílias monoparentais. Se sempre existiram mães solteiras e viúvas, esta situação é claramente exponenciada pelo aumento dos divórcios, pela adoção e a inseminação artificial. Por outro lado, as mulheres reclamaram igualdade na representação social no que diz respeito aos seus direitos e deveres, e os seus ordenados evoluíram positivamente, o que lhes permitiu meios de sustento autónomos, bem como a possibilidade de viverem sozinhas, equiparando-se ao homem, oferecendo-lhes a liberdade de escolha entre uma família nuclear ou monoparental (Gonçalves, 2013).

Estas alterações da tipologia familiar levaram à sobrecarga das responsabilidades que passou a ser assumida por um só progenitor que assume vários papéis (Simões, 2020, p. 12), ao mesmo tempo vive-se hoje simultaneamente numa sociedade competitiva e agressiva. Os pais trabalham até horas tardias e os avós que outrora se encarregavam de ajudar e acompanhar os netos, na maioria dos casos também trabalham. Estes factos provocaram um retrocesso, com o afastamento dos laços familiares levando à perda de hábitos de família como o fazer refeições em família – a “sacralização” da mesa, perdendo-se a comunicação e a partilha dos acontecimentos diários, bem como a partilha de histórias de família – referencial das raízes, o fazer juntos (confeccionar uma refeição, jogar, ver TV, entre outros), bem como a partilha de afetos, pondo em causa os sentimentos e emoções individuais e do conjunto, acabando estes por serem substituídos por bens materiais como uma pseudo-recompensa, levando à sensação compensatória de satisfação.

Numa sociedade centrada no consumo e na novidade, com a substituição rápida de produtos, desresponsabilizada de vivências sociais e desvinculada progressivamente de laços afetivos e sociais, os bens materiais promovidos e estimulados pelo marketing agressivo e também a falta de uma cultura visual crítica, estabeleceram novas relações e padrões sociais que substituem os laços sociais e afetivos.

CAPÍTULO II – OS JOVENS – PASSOS QUE CAMINHAM PARA O FUTURO

2.1. A adolescência e a construção da identidade

Segundo Erik Erikson (1902 – 1994), e a sua teoria psicossocial, o processo mais importante que se desenvolve na fase da adolescência é a construção da identidade (Ferreira, Faria, Silveiras, 2003, p. 1). Esta é uma fase de desenvolvimento que implica várias transformações orgânicas próprias da puberdade e uma nova forma de compreender o mundo que se conjuga adicionalmente com a necessidade de representar novos papéis e novas responsabilidades do jovem na sociedade, assumindo conceitos próprios inerentes à reconstrução da identidade.

A adolescência, segundo Papalia, Olds & Feldman (2006)¹⁴ citados por (Alves, 2008, p.12) dura cerca de dez anos, sendo um período que não tem um início, nem um fim demarcado, mas que se situa entre os 11 anos e os 20 anos e que decorre com a entrada da puberdade. A puberdade vai desenvolver um conjunto de modificações biológicas no corpo que podem ter um grande impacto na compreensão da autoimagem do adolescente. Para além disso, fatores socioculturais provenientes do ambiente em que se vive, tais como o progresso científico, novas tecnologias, nas comunicações, as suas próprias ambições e a constante transformação social com que nos deparamos diariamente, vão ser decisivos para a construção do seu Eu adolescente. (Campos, 1998)

É também na adolescência que o jovem passa do pensamento concreto ao pensamento abstrato. Este desenvolvimento cognitivo que leva ao pensamento hipotético e dedutivo provoca no adolescente uma independência intelectual com novas capacidades de questionamento e formulação de opiniões, levando a que surjam contradições relativas a regras e a autoridades (Zagury, 1996), bem como com a família. Se nos primeiros anos, a única referência da criança são os pais, com a entrada na escola a criança passa a comunicar com outras crianças e adultos acrescentando ao grupo familiar um outro grupo e novas referências. Estando as crianças numa fase de desenvolvimento intelectual do concreto, para elas tudo o que o adulto diz é o certo, desenvolvendo uma competição com as outras crianças, onde os mais

¹⁴ Papalia, D. E., Olds, S. (2000). Desenvolvimento humano. 7.ed Porto Alegre: Artmed. p. 684 in Alves, G. M. (2008). A Construção da Identidade do Adolescente e a Influência dos Rótulos na Mesma. Criciúma. [Trabalho de Conclusão de Curso grau de Psicólogo]. Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC

novos “não sabem nada”, por forma a ganhar destaque e a conseguirem agradar aos adultos. Na adolescência os espaços de interação sociais alargam-se e os jovens vão se afastando da referência familiar. O afastamento das referências familiares revela o início de um processo de autonomia essencial para que o adolescente vá construindo e formando a sua identidade de jovem e que significa uma autonomia de poder tomar decisões por si, liberdade emocional para ter novos relacionamentos, assumir responsabilidades em assuntos da educação, bem como para a sua vida profissional futura, bem como expressar livremente opiniões sociais e políticas. Esta autonomia reivindicada pelos adolescentes nem sempre é bem vista pelos pais, podendo gerar conflitos familiares, no entanto, segundo Relvas (Relvas, 2000), esta autonomia deve ser fomentada quer dentro como fora de casa, uma vez que não se trata de uma rutura, mas sim de uma autorresponsabilização e uma afirmação do seu EU para a construção da identidade. Assim, os adultos não devem criar estereótipos, devendo dar aos adolescentes a oportunidade de falar e de exporem as suas opiniões independentemente de estarem, ou não, de acordo, para que os jovens tenham oportunidade de desenvolver a sua autoconfiança e autoestima, a responsabilidade. Este exercício de defenderem as suas ideias e a sua posição face a um assunto vai levar à reflexão e ao encontro com a diferença. Desta forma, os pais devem orientar as conversações de forma democrática e igualitária, contribuindo para a formação da autonomia do jovem, evitando conflitos e estabelecendo relações amigáveis com os filhos (Palacios et al, 1995).

A escola, sendo um lugar privilegiado de vivências dos jovens e onde passam a maior parte do tempo da sua adolescência, tem um papel muito significativo e determinante para a construção de identidades, devendo os professores permitir o debate de opiniões, de ideias e valores. Neste processo promove-se no adolescente a descoberta de si mesmo enquanto pessoa única e com valor, possibilitando o entrelaçamento das inter-relações, que favorecem a consolidação da identidade (Costa, 1997, p. 156). Promove-se o contacto com pessoas significativas que poderão ajudar na descoberta de objetivos de vida e possibilitar o confronto com valores, atitudes e ideais, num ambiente aberto e transparente, afetuoso e seguro.

Desta forma, os adolescentes recolhem referências dos vários intervenientes que os rodeiam – pais, professores, outros adultos, colegas – que os vão auxiliar na sua estruturação, a reconhecer-se e a situar-se no contexto social, psicológico e biológico. Passam por uma série de mudanças desde as novas emoções emergentes, novas formas de reflexão e de ligações sociais, bem como na forma como se veem e se conhecem, sendo que todas estas premissas irão aclarar e determinar o seu Eu e a sua identidade.

2.2. A Identidade dos Adolescentes - Erik Erikson

A identidade é algo que nos diferencia dos outros como ser único e que permite saber e encontrar respostas para: “Quem sou eu”, “Onde pertenço”, “Eu não sou uma cópia do outro”, “Eu tenho a minha própria subjetividade” (Brandão, 2014, p. 15). A adolescência é a fase fulcral para a construção da identidade, sendo uma fase de múltiplas transformações, questionamentos e reconstrução de novos papéis a desempenhar nos âmbitos individual e social.

Segundo Lacerda & Lacerda (1998) o “EU” é caracterizado por duas identidades: a biológica e a psicológica. A biológica é proveniente do ADN herdado dos nossos pais e no qual se encontra a caracterização física de cada ser. Já a identidade psicológica é o resultado da constante evolução da autoimagem iniciada pela identificação de modelos que estiveram presentes desde sempre: pais, irmãos, professores, que tenham intervindo nessa construção. Assim, a identidade pode ser compreendida como um processo que resulta da junção de uma construção pessoal, social e da interação do pessoal com o social (Follmann, 2001, p. 59). A identidade é a procura de respostas para perguntas como “O que sou”, “O que quero ser”, “O que quero fazer”, “Qual o meu papel na sociedade”, “Que projetos para o futuro”.

Erik Erikson apoia a sua ideia de Identidade no conceito de epigénese, que tem como princípio o crescimento psicológico que se vai desenvolvendo desde o nascimento até ao final da vida, sendo um processo em constante construção e transformação e que se encontra dividido por estádios. Erickson elaborou um esquema cronológico com o desenvolvimento psicológico e que se consubstancia em oito fases. Cada uma destas fases possui um período de tempo (anos) na qual cada pessoa enfrenta um trabalho de desenvolvimento. Para a sua efetivação, necessita de obter um estilo firme de organização da experiência vivenciada, bem como de uma reestruturação da identidade, levando à inclusão de novos papéis a desempenhar na sociedade.

Em cada um destes estádios de desenvolvimento, o Ser vai construir disposições básicas que vão ser um contributo para o seu desenvolvimento psicossocial (Erikson, 1968), representando a progressiva complexidade do EU, permitindo-lhe responder às solicitações sociais. Cada estágio envolve um trabalho de desenvolvimento psicossocial, a que Erikson designou por crises bipolares. A resolução destas crises pode ter como finalização uma resolução equilibrada e dinâmica entre os dois polos o que vai possibilitar a construção equilibrada da personalidade ou, se há uma predominância de um dos polos, vai conduzir a implicações no ajustamento psicossocial da pessoa, pondo em causa a resolução dos estádios posteriores.

Os estádios de desenvolvimento segundo Erik Erickson são os seguintes:

○ **Infância – do nascimento aos 6 anos**

- Primeiro Estádio (nascimento aos 18 meses) Estádio sensorial – Sentimento: Confiança *versus* Desconfiança;

Nesta fase da vida a criança percebe o ambiente que a rodeia através dos sentidos. Ao nascer esta percepção está diretamente relacionada com o procedimento da mãe para com as necessidades do bebé. O bebé ganha sentimento de confiança à medida que estabelece uma relação de reconhecimento com a figura materna ou por outra pessoa que a substitua. Se a mãe atender aos seus sinais de forma coerente e contínua, nos afetos, na assistência à fome, ao conforto e bem-estar, promovendo a segurança da criança, esta vai desenvolver sentimentos de confiança e segurança. Por outro lado, se a mãe negligencia os afetos, não é consistente, não está atenta e sensível aos sinais do bebé, este vai crescer na incerteza, sentindo insegurança e receio, podendo ser uma criança assustada, culminando em sentimentos de desconfiança. Este fato pode desencadear patologias psicológicas e mentais. (Veríssimo, 2002, p.13-14)

- Segundo Estádio (18 meses aos 3 anos) fase do desenvolvimento muscular – Sentimento: Autonomia *versus* Vergonha/Dúvida

Este é o estágio de desenvolvimento muscular. A criança começa a dar os primeiros passos, a querer trepar, a falar, tornando-se num explorador nato. Devido a este facto, este é um período de muitos perigos, pois a criança não tem deles consciência e está muito vulnerável. Os pais devem estar atentos a esses perigos, contudo devem conseguir estabelecer uma proteção equilibrada, pois se os estimularem e encorajarem nas suas novas capacidades, permitindo-lhes experienciar atividades tais como comerem sozinhos, mesmo que se sujem, ou vestirem-se sozinhos, mesmo que não fiquem bem, as crianças vão progressivamente interagindo melhor com o mundo que as rodeia e desenvolvem o sentido da autonomia. Por outro lado, se os pais se tornam excessivamente protetores e controladores, podem limitar e privar a liberdade da criança. Por outro lado, quando a criança não consegue fazer bem uma atividade e os pais reagem com comentários negativos, contrários ao incentivo, a criança irá retrair-se e poderá desenvolver um sentimento de culpa e de dúvida sobre as suas capacidades e consequentemente vergonha e baixo nível de confiança. (Idem, p. 14-15)

- Terceiro Estádio – Segunda Infância (3 aos 5 anos) fase do controlo locomotor- Sentimento: Iniciativa *versus* Culpa

Esta é uma fase em que se dá um aumento do controlo locomotor, permitindo à criança agora maior destreza para experimentar novas atividades. Como tal ela começa a planear brincadeiras e a vivenciar e a explorar novos papéis nas suas histórias de faz de conta e de imitação. Se estas brincadeiras são por um lado um fator que contribui para o seu desenvolvimento e para a construção de uma aprendizagem para lidar com o ambiente, por outro, a criança permanece exposta a certos perigos, devido à sua nova condição de iniciativa e à falta de consciência desses mesmos perigos. Neste período, os pais devem alertar para os perigos, devendo mesmo explicar-lhes que existem certas coisas que ainda não conseguem fazer, mas devem permitir que as crianças auxiliem nas atividades de forma controlada, ao mesmo tempo devem estimular as iniciativas da criança para experimentar novas atividades, bem como a valorizar essas iniciativas, o que vai promover o desenvolvimento da ambição nas crianças para conseguirem fazer novas atividades. Contudo, se os pais têm uma atitude de desvalorização das iniciativas e de proibição sem justificação, a criança pode sentir vergonha e culpa nas suas iniciativas, por ficar com dúvidas se são descabidas, com falta de propósito. Estes sentimentos podem retrainar a capacidade de tomar iniciativa, os níveis de autoconfiança, o que pode ter repercussões na sua vida futura. (Idem p.16-17)

○ **Idade escolar**

- Quarto Estádio (5 aos 12 anos) período de latência – Sentimento:
Mestria *versus* Inferioridade

Nesta etapa a criança inicia a partilha do tempo entre a vida familiar e a escola. Ao entrar na escola, a criança é inserida num contexto mais adulto. A criança entra num mundo mais próximo do mundo adulto. Embora a família continue a ser uma base sociocultural e emotiva importante para a criança, nesta altura juntam-se outros cenários exteriores, a que Erikson chamou de arenas, onde a criança agora participa durante largas horas diárias e que vão ganhar uma importância especial na sua vida. Este é um período de socialização e desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas e da linguagem, pois se nas etapas anteriores as crianças manifestavam uma comunicação egocêntrica, a que Piaget chamou monólogo coletivo. Nesta fase as crianças em grupo já conseguem discutir e compreender os diferentes pontos de vista, colaboram na resolução de problemas, aprendem a seguir os outros, a liderar e a serem ativos nas atividades quer curriculares quer extracurriculares. Portanto, aprendem a comunicar socialmente.

O mundo é compreendido de forma lógica e as crianças dependem de ideias concretas para chegar às suas conclusões.

Este é o Estádio do pensamento concreto. Nesta fase há uma reorganização da estrutura cognitiva. Se anteriormente as crianças fantasiavam e eram sonhadoras, agora organizam a sua forma de pensar segundo a lógica. Esta é uma lógica construída com base no que existe e que pode ser observado. Têm a capacidade de ver as diferenças, o que lhes permite classificar, formando grupos estereotipados: meninas ou meninos; bons e maus; os mais novos são bebés, e os adultos são donos da razão. Assim, ao entrar na escola, vão entrar no mundo do património cultural, desenvolvendo: Capacidades cognitivas - início à alfabetização, aprender a decodificar mensagens, a calcular e a perceber qual o sentido do código; Capacidades de Produção - aprender a ser produtivas e trabalhadoras, a cumprir com as tarefas e a ganhar reconhecimento pelo que produzem; Competências escolares – ter noção das regras, a ter comportamentos adequados, ter sentido de pontualidade e de dever dos trabalhos a realizar, a conseguir resultados que sejam valorizados. As crianças têm admiração pelos adultos e não querem decepcioná-los, ao mesmo tempo que estabelecem comparação a nível de competências e resultados com os colegas, desenvolvendo a competição. Se nesta fase a criança desenvolve as capacidades necessárias para cumprir com as exigências propostas, ela vai ganhar motivação, autoconfiança, vai ter orgulho nas suas capacidades e gosto em as mostrar e vai gostar de se relacionar com os colegas, sentindo que faz parte ativa e integrada no mundo que a rodeia, levando ao sentimento de Mestria/competência. Se por outro lado, a criança desenvolver um sentimento de incapacidade e de incompetência para cumprir com as tarefas que lhe são propostas, vai sentir vergonha, timidez e desinteresse, o que a vai levar a afastar-se dos seus colegas e a sentir-se inadaptada no meio que a rodeia, levando ao estado de inferioridade.

O sentido de Mestria é muito importante para a resolução deste conflito. Quanto mais a criança se sentir competente, mais será o seu sentido de Mestria pessoal. Deve-se aproveitar o poder energético e a capacidade de aprendizagem de atividades físicas e outras para estimular a criança a experienciar novas atividades, tais como praticar atividades desportivas (futebol, ginástica, etc.), ou atividades expressivas (teatro, música, dança).

Quando a criança experiencia e sente que é capaz de fazer algo sozinha, a criança experimenta o sentimento de competência – quanto mais competências a criança adquire, maior o seu sentido de mestria pessoal. (Idem, p. 19)

Puberdade e adolescência

- Quinto Estádio (13 anos a cerca dos 21 anos) fase da moratória psicossocial – Sentimento: Identidade *versus* difusão de papéis

Nesta fase dá-se a transformação da criança em adolescente. Esta é uma fase de profundas alterações fisiológicas e psicológicas, originando-se uma crise da identidade. Dá-se uma transformação física e de maturação biológica com o aumento da estatura e mudanças glandulares – desenvolvimento dos órgãos genitais e da sua sexualidade. Da mesma forma, a nível cognitivo, desenvolvem-se novas formas de pensamento e de compreensão, a capacidade de resolução de problemas a partir de hipóteses, a capacidade de pensar sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento dos outros, a percepção de que cada pessoa pode pensar de forma diferente sobre uma mesma ideia ou situação e o seu pensamento abstrato, fatores que afastam o adolescente da sua vida infantil. O adolescente fica assim numa fase chamada de moratória entre o mundo infantil e mundo dos adultos. Nesta etapa, o adolescente vai experimentar vários papéis, explorar e questionar-se sobre quem é, como é, e o que quer vir a ser. Este questionamento e reflexão vão permitir-lhe pensar sobre si próprio e sobre a sua identidade, diferenciar sentimentos e emoções em si e nos outros, distinguir entre realidade objetiva e subjetiva, adotar a perspetiva de outra pessoa, e definir o que gosta, no que se revê e naquilo que não gosta e que não quer para si. A forma como se vê e a forma como os outros o veem formam os alicerces da personalidade adulta. Se esses alicerces forem firmes e fortes, irão dar lugar a uma Identidade Sólida, senão o resultado será uma Identidade Difusa, dando lugar à confusão, à angústia e à revolta. A adolescência é a integração de todas as virtudes adquiridas no passado, é a consciência da identidade individual, o desenvolvimento cognitivo, fisiológico e afetivo. (Idem, p. 20-21)

○ **Idade Adulta**

- Sexto Estádio – Adulto jovem (21-40 anos) fase da maioridade
jovem – Sentimento: Intimidade *versus* Isolamento

É nesta etapa que os jovens agora considerados adultos têm como objetivo arranjar um emprego que lhes permita o seu sustento e independência, bem como constituir família, estando dispostos a assumir compromissos e a direcionar esforços na construção de relações sólidas. A intimidade está relacionada com relações próximas e significativas, que podem ser de carácter romântico como de amigos. O relacionamento íntimo vai desempenhar um papel muito importante na criação de laços sociais e que contribuem para o bem-estar físico e mental da pessoa. Assim, se o jovem adulto consegue desenvolver relações profundas e significativas onde exista a partilha de ambições, tenha boas relações com amigos e familiares e construa relações românticas fortes e duradouras, ele irá desenvolver amor e sentido de Intimidade. Contudo, ao desenvolvermos ligações com outros, poderemos passar por situações de

separação, quer seja por rejeição do outro em relação a nós quer de nós para com o outro, levando ao sofrimento. Essas rejeições dolorosas vão promover o medo do abandono, tendo como resultado um sofrimento que pode levar ao afastamento dos outros, uma forma de proteção para não voltar a ser magoado. Este isolamento pode ter consequências que podem ser de stress, depressão ou outras e que podem levar à utilização de substâncias nocivas, doenças do foro psicológico e até suicídio. (Idem, p. 21)

- Sétimo Estádio – Meia-Idade (40-60 anos) fase da maioridade –
Sentimento: Generatividade *versus* Estagnação

Nesta fase a pessoa pensa em deixar a sua marca no mundo através de algo que irá permanecer para além da sua sobrevivência. Este sentimento pode manifestar-se de várias formas, casar, criar filhos, cuidar dos netos, dos pais ou de outros idosos, mas também, dedicando-se a áreas de ensino ou à criação de algo. Geralmente, assume preocupação com o bem geral quer da família como social, tendo consciência de comunidade. Esta fase é de reflexão, no sentido de perceber qual o seu papel na vida, procurando ter e dar um sentido útil e efetivo na comunidade, desenvolvendo sentimentos de generatividade. No entanto, quando há fracasso em encontrar uma forma de contribuir para a sociedade, surge um sentimento de estagnação. Este sentimento está relacionado com pessoas que pensam apenas em si e que não pensam nas necessidades dos outros, ou que não são, nem querem, ser produtivos, ou veem como condição de sentido de vida apenas as suas necessidades ou caprichos. Nesse caso, a generatividade vai dar lugar ao individualismo e ao egoísmo, levando à estagnação e à crise da meia-idade ou a uma reforma prematura. (Idem, p. 22)

- Oitavo Estádio – Idade da Reforma (60 ao resto da vida) fase da maturidade – Sentimento: Integridade *versus* desespero.

Nesta etapa, o indivíduo sente que chegou à última etapa da vida e que o fim se aproxima. Perante esse confronto, sente necessidade de refletir sobre o passado, fazendo uma retrospectiva da vida. O que foi a sua vida? Que projetos foram alcançados? O que foi conseguido? O que falhou? Esta reflexão é uma análise e avaliação de todas as etapas: as mutações, os êxitos, os conflitos e os problemas que foram resolvidos, para perceber o sentido da sua vida. Poderá haver confronto com outros conflitos anteriores, mas noutros contextos. Por exemplo, características como a *confiança*, a *autonomia*, a *iniciativa* e a *competência* poderão estar condicionadas, devido a fragilidades inerentes à idade. A *confiança* poderá estar comprometida, pois a pessoa pode duvidar das suas capacidades devido às suas fragilidades

físico- motoras; a *autonomia* também, à medida que a pessoa perde o autocontrolo físico; a *iniciativa e competência*, devido aos fatores de saúde e por não sentir competências para certas atividades.

Também a identidade associada à *intimidade* se revê. O indivíduo reflete e recorda sobre as suas escolhas em relação aos seus pares; a construção de família, os compromissos assumidos e partilhas, o trabalho e o seu papel na sociedade, o cuidador que foi.

De referir ainda que, a fase da meia-idade, se há uns anos era uma época de estabilidade, nos dias de hoje, com a crise no mundo do trabalho, deixou muitas vezes de o ser. Muitas pessoas perdem os seus empregos, passando assim de uma fase estável a uma fase de insegurança, levando a que nesta fase mais avançada possa não ter meios de sustento suficientes, assim como possa sentir-se só, pela perda física do seu/sua companheiro/a, perda de amigos e também pela perda do seu papel no mundo laboral. E, assim, a pessoa questiona-se e analisa: Como contribuiu para o bem-estar da sua família e da sociedade em geral. O que produziu? Que legado vai deixar para o futuro?

A consciência do sentido de *integridade* surge quando a pessoa sente que a totalidade do que foi alcançado (todas as etapas que atravessou) ao longo da vida foram resolvidas, dando-lhe o sentido de missão cumprida. Este sentido de *integridade* desencadeia um sentido de iniciativa pela integração e cooperação social e consoante a sua condição, reinventa-se e reorganiza-se com novas ideias. Por exemplo, a pessoa cria novos projetos, frequenta cursos, pode fazer atividade física, interage com amigos e família, dando continuidade ao papel de cuidador, podendo ajudar a família e acompanhar os netos e pode acompanhar outras pessoas da sua idade. Por outro lado, quando a pessoa pensa que não superou as crises anteriores, pode vir a manifestar sentimentos de amargura, depressão e até mesmo de agressividade. A morte é algo inevitável para todos, mas para as pessoas que não superaram todas as etapas anteriores é particularmente difícil de aceitar. (Idem, p. 23)

De retorno ao Estádio da adolescência

É na adolescência que se forma o autoconceito. Esta é uma fase em que se verifica um enorme afastamento do passado a nível cognitivo e fisiológico, o que leva a uma significativa mudança psicológica. Nesta fase, dá-se uma grande mudança no sistema fisiológico e glandular “É um período da vida em que o corpo muda radicalmente de proporções, a puberdade genital muda o corpo e a imaginação com toda espécie de impulsos, a intimidade com o outro sexo se inicia...”, (Erikson, 1968, p. 132-245) de facto é nesta altura que os jovens começam a fazer distinção

entre as relações de amizade e as relações íntimas, iniciando a sua intimidade com outros parceiros independentemente da sua identidade de género e da sua orientação sexual. Também a nível psicológico dá-se uma alteração radical “...o futuro imediato o coloca diante de um número excessivo de possibilidades e escolhas conflitantes...” (Idem). O mundo passa a ser visto e experienciado de outra forma, pois é possível pensar e usufruir as diferenças entre a realidade objetiva e a percepção subjetiva (Sprinthall, 1993).

Desenvolve-se a percepção dos seus sentimentos e emoções bem como do dos outros, percebendo diferentes pontos de vista. Desta forma, o adolescente necessita de organizar e estabelecer a sua individualidade de forma coesa e sem paradoxos, por um lado, e por outro, enfrenta o processo social com pressões de tomada de decisões ligadas à vocação escolar, profissional, familiar e social (Costa, 1997, p. 143). Estas pressões podem levar a que os adolescentes tomem opções prematuramente ou levá-los a um “estado de confusão” (Erikson, 1968). Nesta altura, o jovem adolescente precisa de integrar todas as virtudes que foi adquirindo ao longo da vida, a confiança em si e nos outros, a independência e motivação para a tomada de decisões, o sentido de propósito para pôr em prática as suas ações e o sentido de competência e habilidade para aprender.

Para a construção da identidade, segundo Erikson, é necessária a envolvimento de três fatores, haver uma aquisição de unidade das várias concepções de si mesmo, com a incorporação dos vários papéis e que seja reconhecida pelos outros; que tenha uma continuidade mesmo com algumas alterações da sua personalidade que lhe permita perceber que é sempre o mesmo Eu e por fim, o sentido da diferença, semelhança e único em relação aos outros (Costa, 1997, p.143).

Nesta fase é oferecida ao adolescente aquilo a que Erikson apelidou de moratória, uma espécie de hiato de tempo de espera psicossocial para que ele se organize e consequentemente consiga experimentar vários papéis para investimento futuro. Quando há uma grande pressão por parte dos adultos ou o tempo de moratória não é suficiente, pois cada adolescente precisa do seu tempo próprio para resolver a crise da identidade pessoal, para além de ter de optar precocemente, pode ficar em estado de “confusão de identidade” (Erikson, 1968). Quanto aos fatores que podem influenciar a formação da identidade, Erikson¹⁵ citado por (Oliveira, 2005, p. 84) divide-os em três: (1) *Sistema de valores das moratórias institucionalizadas*; (2) *Orientação para os valores e luta entre Ego e Superego*; (3) *Fatores sociais ligados com a socialização*.

¹⁵ Erikson, E. H. (1975). Life history and historical moment. New York: Norton. in Oliveira, J. (2005). Desenvolvimento Psicossocial e Estilos de Vinculação: Convergência e Divergência de Percepções de Satisfação na Família. [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.

O primeiro, *sistema de valores das moratórias institucionalizadas* caracteriza-se por dois sistemas: o sistema de orientação tecnológica sustentada na sociedade de consumo e no progresso científico e tecnológico, fazendo com que o adolescente não desenvolva sentido analítico e crítico sobre o mundo que o rodeia e sobre si mesmo. Neste caso, o seu investimento vai no sentido da maioria social tecnológica. O segundo sistema, o humanista, tem como foco a adesão de valores humanos. No entanto, uma vez que a sociedade não oferece experimentação de papéis com valores humanistas este sistema pode colaborar para a confusão e para o prolongamento da crise. (Idem, 85)

O segundo fator relaciona-se com *orientação para os valores e luta entre o ego e super-ego*. Segundo Erikson, este fator divide-se em três estágios: O moral, o ideológico e o ético. A orientação moral é própria das crianças, suportada na lógica, categorização e egocentrismo, sem razões que o justifiquem. A orientação ideológica característica dos adolescentes que adquiriram capacidades cognitivas e que percecionam a perspetiva social, leva a um incremento da consciência do mundo e dos outros, diminuindo o egocentrismo e permitindo-lhes que aceitem a variedade de perspetivas. Por fim, a orientação ética, característica dos adultos com uma perspetiva universal, implica um aumento da responsabilização pessoal pelo sistema de crenças. Por outro lado, deve sublinhar-se que existem ainda outros fatores, relacionados com as práticas de socialização nos diferentes grupos sociais (definidos por etnia, religião ou classe social, por exemplo), ou com outros fatores históricos, tais como a guerra e as pandemias, que interferem também, fortemente, na construção da identidade, uma vez que o desenvolvimento pessoal não se pode separar da organização social. (Idem, 85)

Se houver uma harmonia e uma ligação forte entre a forma como o adolescente se vê e se define e a forma como os outros o veem, o adolescente desenvolveu a base da sua personalidade e uma identidade pessoal consolidada, caso contrário, resultará numa identidade confusa, pois o adolescente não encontra sentido no passado, nem perspetiva para o futuro, conduzindo à alienação de si mesmo.

Segundo Costa (1997, p. 145), esta confusão interior pode levar a uma sintomatologia neurótica, devido ao mesclado de imagens de si mesmo e papéis contraditórios. A confusão de identidade pode assumir a referida sintomatologia, tendo em conta um estágio anterior e cuja crise não foi resolvida de forma harmónica. A difusão da perspetiva temporal é a confusão que o adolescente apresenta de forma mais gravosa, e que pode levar a comportamento de suicídio estando a imobilidade e a apatia ligadas às suas escolhas e respostas, pois o adolescente não

tem a percepção “de que o tempo e a atividade podem mudar a sua vida”. Esta perturbação tem origem no fracasso da aquisição da confiança nos outros, que deveria ter ocorrido no estágio sensorial ou primeiro estágio, formando um adolescente inseguro na sociedade e no futuro.

Um outro sintoma está relacionado com a dificuldade de fixação de papéis e deriva do fracasso da autonomia no segundo estágio, levando ao sentimento da vergonha do seu Eu perante a sociedade e de dúvida quanto à aceitação do outro sobre si mesmo. Uma forma de compensação destes sentimentos é o adolescente pôr uma capa em forma de narcisismo arrogante em relação às críticas que lhe são feitas (Idem, p. 145). A fixação de papéis mais críticos, como é o caso da delinquência está relacionado com o fracasso do terceiro estágio e a crise iniciativa *versus* culpa. O adolescente, neste caso, rumo por caminhos que não são aceites, devido à sua baixa autoestima e ao facto de não se julgar capaz de enveredar por caminhos melhores. (Idem)

Pode referir-se também, como outros sintomas típicos, a apatia e as dificuldades de concentração ou, pelo contrário, uma dedicação extrema numa única tarefa, negligenciando todas as outras obrigações. Esta perturbação está relacionada com o fracasso no quarto estágio mestria *versus* inferioridade, resultando num sentimento de incompetência (Idem, 146).

2.3. A construção da Identidade - James Marcia

Segundo a mesma autora, no seu artigo “Desenvolvimento da Identidade Escolar” (1997, p. 146), James Marcia, tendo como base os estudos de Erikson, estipulou quatro estatutos para a construção da identidade, criando um modelo definido por três aspetos: fenomenológico, comportamental e estrutural. No *aspeto fenomenológico* a identidade é vivida como um sentido de si mesmo, estando a mesma alicerçada numa continuidade com o próprio passado, o presente e o futuro, fortificada com o sentido de unidade; no *aspeto comportamental*, a identidade baseia-se na exploração de alternativas, escolhas, decisões e investimento e por fim, no *aspeto estrutural*, a identidade baseia-se na estrutura psicossocial influenciadora da forma como o Ser percebe o mundo que o rodeia, organiza essa percepção e se comporta.

Estes quatro estatutos definem-se a partir de duas dimensões: a exploração e o investimento. A exploração pode ter três momentos: em exploração, em que o indivíduo explora questões que têm a ver com a sua identidade, explora e analisa alternativas, tendo uma percepção progressiva de cada uma destas alternativas e as suas implicações. Esta exploração pode levar a estados emocionais que variam de intensidade consoante o indivíduo e que são: a excitação e

a curiosidade no seu estado inicial, mas também, se houver uma crise e uma indefinição dos seus objetivos, uma sensação de desconforto, frustração e ansiedade para resolver essa indecisão o mais rapidamente possível. Quando existe uma ambiguidade e dificuldade de uma escolha durante um longo período de tempo, o indivíduo começa a sentir um descrédito nas alternativas, com falta de encontro de uma escolha e de uma decisão, levando-o à desistência. (Idem) No momento após a exploração, o indivíduo já passou por uma fase de valorização de vários elementos de identidade, e/ou ultrapassou eventuais obstáculos com sucesso e construiu um sentido firme e sólido para um caminho futuro. Por outro lado, se a exploração foi abandonada sem ter uma solução significativa, foi mal sucedida (Idem, 146). Quanto à ausência de exploração, esta surge quando o indivíduo não sente necessidade de definir objetivos, valores ou alternativas. Esta ausência de exploração prende-se pelo facto do indivíduo estar pouco estimulado para ponderar outras alternativas ou devido à intervenção de outros que já definiram os objetivos, passivamente aceites pelo indivíduo. (Idem)

A dimensão investimento compromete dois aspetos: escolhas firmes e ações para a sua concretização, com influência direta na vida do indivíduo, preparando-o para papéis futuros sólidos, com objetivos e valores, implicando fatores internos e externos. Assim, esta dimensão integra passado com o presente e com o futuro, dando sentido de unidade e de continuidade. Tendo em conta estas duas dimensões, Costa (Costa, 1997, p. 147) refere que James Marcia definiu os quatro estatutos da Identidade: Aquisição da Identidade; Moratória; *Foreclosure*; e a Difusão da Identidade (Márcia, 1966).

Na *Aquisição da Identidade*, os indivíduos passaram por um momento de exploração com escolhas sólidas e procederam a investimentos firmes, o que levou à construção da sua identidade, revelando desenvolvimento cognitivo e interpessoal e sentimentos de confiança, estabilidade e segurança em relação ao futuro tendo em conta as dificuldades inerentes à sua escolha. (Idem, p. 148)

Na *Moratória*, os indivíduos ainda se encontram em fase de exploração de alternativas para fazer a sua escolha. Podem revelar sentimentos de euforia, ansiedade, flexibilidade, instabilidade, marcados quer por otimismo e pessimismo, devido ao fato de ainda se encontrarem na incerteza, manifestando uma necessidade premente de ultrapassar a fase. (Idem)

No estatuto que designa como *Foreclosure*, os indivíduos nunca passaram pela fase de exploração, contudo possuem investimento numa escolha ou projeto de outro ou de uma autoridade. Neste caso os indivíduos aceitam o que lhe foi atribuído sem se questionarem, sendo este comportamento mais confortável, por defesa ou impossibilidade, do que enfrentar um

conflito com essas figuras de identificação. Estes indivíduos são fechados com pouca abertura à comunicação com o exterior, tendo atitudes autoritárias e rígidas perante as posições dos outros. (Idem)

No estatuto *difusão/confusão da identidade*, os indivíduos não passaram por qualquer fase de exploração, ou se passaram não foram capazes de as resolver e abandonaram-nas e consequentemente não têm qualquer tipo de investimento. Estes indivíduos emocionalmente podem mostrar-se apáticos e passivos ou agressivos, aceitam pacificamente as regras sociais ou rejeitam-nas sem conseguirem formar alternativas. (Idem, 147-148)

Este modelo abrange formas de construção da identidade, mas também demonstra um desenvolvimento sequencial.

Segundo (Hall, 2001), na sociedade atual, a identidade de um indivíduo tem-se vindo a definir a partir de comportamentos ligados ao consumo, sendo o alvo principal a atingir os adolescentes, que são aliciados para o consumo e ficam alheios aos reais valores comunitários. Assim, os jovens assumem comportamentos narcisistas de auto-satisfação. Segundo Costa (Costa, 1997), uma grande percentagem dos jovens não revela ter passado ou estar a passar por períodos de exploração ou investimento pessoal no que diz respeito a crenças, valores ou objetivos de vida. Esse motivo leva a que se trabalhe na necessidade de intervir junto dos jovens no sentido de uma formação de desenvolvimento de indivíduos criativos, flexíveis e mais reflexivos, no sentido da sua autonomia e na capacidade de resolverem problemas e tomarem as suas decisões, tornando-se cidadãos ativos e mais integrados na sociedade.

2.4. O Eu segundo as neurociências

Segundo o neurocientista António Damásio (Damásio, 1996), citado por Silva (Silva, 2010, p. 79) “o Eu é um estado biológico constantemente reconstruído”, criado pela unidade do Ser, o Ser único que nos é particular e individual e que é permanentemente ativado através de duas representações: o Self autobiográfico e o Self central. O Self autobiográfico está ligado a acontecimentos-chave na autobiografia do ser, dependendo da chamada memória autobiográfica, ou seja, de recordações de situações que se desenrolam no estado de vigília ao longo do tempo e que nos dá a noção de identidade. Segundo Damásio, esta é ativada a partir de mapas sensoriais providos de estruturas topográficas e a representação original do corpo do indivíduo, sendo responsável pela construção da imagem do corpo e a noção do Eu, definindo a pessoa, “quem sou, o que faço, de que gosto, onde trabalho, com quem vivo, etc.” (Idem)

O *Self* central é onde se inclui a memória do próprio corpo, ou seja, a relação do corpo com o ambiente interno e externo e das alterações provocadas no corpo nestas relações com um determinado objeto e que abrange sentimentos de fundo do corpo e os sentimentos emocionais. (Idem, p. 79-80) “o cérebro mapeia objetos, alvos de sua atenção, e mapeia o próprio corpo, uma pessoa, um lugar e um instrumento são objetos, mas também são objetos uma dor específica ou uma emoção”. (Becker, 2014, p.64, citando Damásio, 2000)¹⁶. Estas duas representações correspondem a uma consciência autobiográfica e a uma consciência central. A consciência biográfica que é suportada pela memória convencional e operacional fortalecida pela linguagem e que possui vários graus e níveis e dá o sentido de identidade individual. A consciência central que possui apenas um nível de organização e que dá o sentido do self no momento e lugar aqui e agora, está depende da memória convencional, operativa, do raciocínio e da linguagem. (Silva, 2010, p. 80)

Desta forma, o Eu, para António Damásio, é um estado biológico em constante reconstrução sendo necessário um permanente funcionamento dos sistemas cerebrais e sistemas corporais.

2.5. Os afetos - emoções e sentimentos como contributo da construção da identidade pessoal e coletiva

A afetividade é a base para o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada da pessoa. Assim, uma relação pedagógica construída com afeto pode levar ao encontro de valores que serão o garante de um caminho saudável na construção cognitiva e afetiva dentro e fora da escola.

Quando um ser nasce, as suas emoções são a forma de comunicação que um bebé tem com o mundo ao seu redor e que lhe possibilita ver satisfeitas as suas necessidades básicas. Estas emoções são assim vistas como um meio de sobrevivência, sendo elas o pilar basilar para o desenvolvimento do indivíduo.

Tendo em conta a construção da identidade segundo Erikson e James Marcia, o Eu tem os seus pilares de formação estruturados no ambiente familiar, é onde a criança pequena aprende a perceber afetos como o amor e o prazer, a ganhar autonomia, a ter autoestima, sendo que essa estrutura se vai transformando à medida que se vão desenvolvendo novas relações sociais.

¹⁶ Damásio, A. (2000). *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras. in Becker, F. (2014). Jean Piaget e António Damásio: Ensaio de aproximação. Schème: *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*. Universidade Federal do Rio Grande de Sul

Assim, o prazer, o amor e o reconhecimento são fatores de suma importância para a construção da identidade e para que o indivíduo invista em si e nos outros, tal como afirma o neurocientista Joseph E. LeDoux (1998, p.19) “as emoções estão na génese da automotivação das nossas ações, estabelecendo o caminho de cada ação”.

Para Piaget (1962), a afetividade é um ator fundamental na inteligência. Segundo este autor, os aspetos cognitivos e afetivos são inseparáveis, pois todo o relacionamento com o meio implica estruturação e valorização simultaneamente. Se não há afeto, deixa de haver interesse e motivação pela aprendizagem, consequentemente não existe questionamento, senão há questionamento, a mente não desenvolve. A afetividade e cognição são assim indissociáveis pois além de se completarem dão suporte uma à outra para o desenvolvimento. Desta forma, e segundo o mesmo autor (idem), a afetividade antecede as funções cognitivas e é o combustível propulsor das ações cujas estruturas são as funções cognitivas. Pode assim aferir-se que, sem afetividade a formação cognitiva poderá ficar retardada.

A emoção, a razão, a afetividade e a racionalidade têm assim desenvolvimento em paralelo e não podem ser separadas. Segundo Damásio (1996, p. 14) “0...certos aspetos do processo emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade”, podendo mesmo causar *deficits* no raciocínio em certas circunstâncias.

A emoção, segundo o mesmo autor, não é a mesma coisa que o sentimento, pois a emoção é orientada para o exterior, quando um indivíduo experiencia uma emoção e o sentimento é interior e é criado por emoções, ou seja, é uma reação que se desenvolve no interior. Damásio (1996, p. 164) em o “Erro de Descartes” divide as emoções primárias, tais como: “o medo, a raiva, a surpresa, a tristeza, a felicidade e a aversão”, das emoções com maior grau de complexidade, consideradas emoções sociais “a simpatia, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, a inveja, a gratidão, a admiração e o desprezo” decorrentes de aprendizagens feitas ao longo da vida.

A nível biológico, as emoções podem desenvolver duas ações: uma reação básica, em que, em confronto com uma situação, existe uma reação determinada para aquela situação levando a comportamentos agradáveis ou desagradáveis; e uma outra ação, ligada às regras do funcionamento interno do organismo, como por exemplo, no caso de fuga, afluir uma maior quantidade de sangue nos membros inferiores, para que se possa proceder a essa mesma fuga. Neste sentido e porque as pessoas não são iguais, existem várias formas de ações e reações de consciência que o ser humano apresenta, a partir das emoções e sobre o que sente. É, assim, necessário compreender as emoções e os sentimentos dos indivíduos.

Segundo Damásio (1996, p. 255) este desenvolvimento integral do indivíduo deve ser trabalhado na escola, a partir da educação de emoções e sentimentos, aumentando a consciência dos alunos, pois o conhecer irá ser um contributo do Ser. Neste enquadramento, o sentimento aflui segundo uma emoção, e que está vinculado ao córtex e neocórtex do indivíduo, zona responsável pelas atividades cognitivas, evidenciado a interligação entre as emoções, o sentimento e o pensamento racional. (Idem)

As neurociências contribuem para as abordagens pedagógicas através de conceitos como as emoções, a afetividade, a memória, a atenção, estímulos, ambiente. Os três princípios norteadores do desenvolvimento cognitivo são a atenção que se desenrola no córtex pré-frontal, a memória no hipocampo e as emoções no sistema límbico e ainda nas amígdalas, que também têm a função de identificar a emoção. (Brasil, 2021, p.1020)

Um outro fator que tem uma grande influência neste processo é a afetividade (Idem). A atenção permite um período de concentração onde é possível ou não reter a informação, sendo que por vezes o período de atenção é curto, daí que o sono seja de grande importância, uma vez que no período de sono os neurónios encontram-se ativos” a fazer as conexões necessárias para organizar a aprendizagem” (Idem).

A memória pode ser de curta duração ou de longa duração. A memória de curta duração é estimulada através dos sentidos, especialmente da audição e da visão e procura um ponto de abrigo no cérebro para armazenar a nova informação na memória de longa duração. Desta forma, e de acordo com a teoria de (Ausubel, 1963)¹⁷ citado por (Brasil, p, 2021, p. 1021) relativamente à aprendizagem significativa, são particularmente importantes os conhecimentos prévios dos alunos para o processo cognitivo. Assim, a informação é absorvida pela atenção e a aprendizagem é absorvida e consolidada. A memória que fica em curto prazo, ou é esquecida quando não encontra ligação, ou quando o cérebro encontra conexão através dos neurónios, é guardada.

A plasticidade cerebral vai acomodando o conhecimento à medida que o cérebro se transforma e vai adaptando a aprendizagem perante o confronto com novos estímulos (Idem). Uma aprendizagem significativa e um comportamento análogo estão dependentes de funções ativas equilibradas, pois quando há traumas anteriores ou lesões, essa aprendizagem não é possível, e é por esse motivo que se torna tão importante para a aprendizagem o estado emocional e a afetividade estando estes profundamente relacionados com a cognição...

¹⁷ Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton. EUA in Brasil, M. S. (2021). *Neurociência Cognitiva e Metodologias Ativas. Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*. 7(7). 1017–1032.

“... estrutura cerebral possibilita múltiplas eficiências que completa o sujeito como ser individual, social, cérebro motor, cérebro criativo e genial e por último cérebro afetivo emocional, que organiza e equilibra as emoções determinando o comportamento humano e o seu desenvolvimento” (Idem, p. 1022).

Desta forma uma experiência que despoletou uma emoção negativa pode impedir a aprendizagem, sendo a afetividade o rastilho que pode reativar a função cognitiva (Idem). É por este motivo que é cada vez mais importante compreender e estudar a inteligência emocional, a qual se baseia na capacidade de gerir as emoções e controlar impulsos, implicando o autoconhecimento e amadurecimento mental. Neste contexto, é importante que o ambiente escolar deva ser um lugar prazeroso, saudável, calmo e seguro, promovendo este amadurecimento emocional.

Uma relação entre professores e alunos pura, baseada na afetividade e na confiança, tendo como base o respeito, vai permitir a construção e consolidação do EU dos alunos, promovendo o autoconceito, a autoestima e o respeito por si e pelos outros e esta interação interpessoal emocionalmente saudável e equilibrada poderá ser um facilitador na aprendizagem de todos.

Assim, sendo a escola um local de relacionamento e de vivência partilhada, onde há uma enorme variedade de emoções e sentimentos, tendo em conta que cada ser é especial e único, o reconhecimento mútuo entre todos os protagonistas, suportado pela valorização das qualidades de cada um e por uma permanente atitude de compreensão e respeito, vão contribuir para a construção de uma identidade individual e coletiva coesas e sólidas.

CAPÍTULO III – AS ARTES – UM CRUZAR DE CAMINHOS QUE ENTRELAÇA IDENTIDADES

3.1. A relevância do ensino artístico e o seu contributo para o entrelaçar de identidades diferentes.

“A arte ao unir o que está fragmentado eleva a condição do homem”
(Fischer, 1987, p. 57).

O Plano Nacional das Artes apela para um desenvolvimento sustentável, que tem como objetivo princípios de: “universalidade, inclusão, responsabilidade, interligação, paz, tolerância, multiculturalismo, cidadania e cooperação, com vista a fomentar a resolução de crises e conflitos, avanços na ciência e na tecnologia, diminuição de desigualdades, e proteção dos Direitos Humanos.” (Vale; Brighent; Pólvora; Fernandes e Albergaria, 2019, p.10)

Num mundo acelerado e repleto de informação, os alunos de hoje dispõem de pouco tempo para parar, olhar e refletir, absorvem no “rolo compressor” de uma sociedade individualista e consumista. As artes têm o poder da envolvimento, da abstração, do esquecimento do tempo e de estimular o pensamento levando à reflexão e consequentemente à ação que leva à transformação individual e coletiva. A envolvimento com a arte permite a passagem de mensagens que não são passíveis por palavras e, que provindo de um foro mais profundo e mais sensível, tocam sentimentos que levam ao questionamento do Outro e à intervenção social.

O ensino artístico leva ao desenvolvimento da curiosidade e à descoberta, promove a compreensão e a relevância do património cultural nacional e de outras culturas “levando ao respeito pela diferença do outro, bem como à construção de um conhecimento social e cultural que o capacita para intervir e participar na sociedade” (Direção-Geral da Educação - Aprendizagens Essenciais, 2018, p.8), adquirindo um conhecimento de si e do outro, liberdade de expressão das emoções, imaginação e criatividade capacitando para a resolução de problemas.

Desta forma, a arte consegue transformar a sociedade através da sensibilização, levando à reflexão, à compreensão e à união (Marin, 2003) e é efetivamente fundamental na construção da cidadania, no desenvolvimento da consciencialização através da reflexão, promovendo a participação ativa e a inclusão social, difundindo culturas e promovendo a familiaridade com as diferenças e, consequentemente, contribuindo para uma verdadeira igualdade. A arte pode ser um elemento de união entre as comunidades, entre diferentes raízes

e identidades culturais, tornando-as mais fortes e sensibilizadas para a compreensão e respeito entre todos. Segundo Fisher (1987, p. 13)...

“Todo ser humano quer relacionar-se com algo fora do seu Eu para que encontre a sua totalidade. O simples ato de identificar-se não chega para dar resposta ao seu questionamento, precisa de encontrar caminhos com significados verdadeiros “Anseia por unir a Arte no seu Eu” limitado com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade”. (Fisher, 1987, p. 13)

A arte permite assim ao ser humano o auto-reconhecimento e permite que ele se revele a si mesmo e se descubra e encontre o seu sentido existencial (Lopez, 1990, p. 411). Através da arte, o ser humano situa-se, resolve a sua conflitualidade interior e reconhece-se no mundo, encontrando o seu lugar como parte ativa do Todo (Andrade, 2000). Corroborando esta ideia, a arte é assim “o meio indispensável para a união do individuo com o todo”. (Buoro, 2000, p. 39).

Para além desta conexão com o Universo, a arte é um estado poético “de emoção, de afetividade, realmente um estado de espírito... proporciona satisfações carnis e espirituais” Morin (2002, p. 136). A arte entranha-se nas profundezas da condição humana e potencia todos os sentidos percetivos. As artes alimentam a imaginação, a fantasia, os desejos, a paixão, a intuição, o espírito e a alma, estimulando a criatividade, a sensibilidade, a espiritualidade e a relação do Ser consigo próprio e com os outros.

A arte ao unir o imaterial – a ideia, ao material – experiência vivenciada, a arte articula e funde o interior com o exterior, mexendo com os nossos sentidos, com o coração e com a alma.

“A vibração dos acordes desses sentimentos ecoa ressonâncias que podem nos envolver com intensidade e que podem fazer irradiar, para nós e para os outros, a empatia entrelaçante, através dos fios invisíveis das sinergias que nos co implicam que nos conduzem ao espírito de compartilhamento e de solidariedade, de afirmação e de reencantação da vida, do mundo” (Araújo, 2017, p. 133)

A arte não se trata apenas de uma ferramenta pedagógica. A educação artística conduz a um desenvolvimento da identidade, pois trabalha em conjunto várias vertentes do ser humano, como a biológica, cognitiva, motora e afetiva (Sousa, 2003), bem como as relações sociais e culturais. O entrelaçar da poesia da arte “Renova o espírito e o coração na movência dos fluxos de nosso ser-sendo-com-os-outros, no advento e na fruição do novo que renova e reencanta”. (Araújo, 2017, p. 135)

Segundo Sousa (2003), citando Herbert Read¹⁸, a educação pela arte oferece um desenvolvimento integral do Ser, tendo uma componente cognitiva, uma vez que estimula a criatividade e desenvolve a percepção, a imaginação, o sentido crítico e a vocação social. Da mesma forma, a educação pela arte é uma educação sensível, que fala a linguagem das emoções e dos sentimentos promovendo um desenvolvimento da personalidade de forma equilibrada e contribuindo para o bem estar psicológico e valorização do seu Eu.

3.2. O Papel do Professor das Artes Visuais.

No mundo atual, em que as novas tecnologias vieram introduzir profundas alterações na sociedade, as crianças pequenas intuitivamente aprendem a mexer nos telemóveis e outros dispositivos eletrónicos e crescem ligadas à tecnologia. Quando chegam à escola, os alunos têm acesso a uma grande variedade de informação que se encontra acessível em inúmeros contextos digitais de fácil e rápido acesso dentro e fora da escola. Neste “novo” mundo, a figura do professor dos dias de hoje também requer uma transformação, devendo focar-se maioritariamente na orientação, na mediação, na organização, bem como na seleção da informação, direcionando os alunos num caminho que lhes permita serem autónomos para que possa construir o seu conhecimento ao longo da vida. Segundo Fisher (Fisher, 2000), o futuro da sociedade da informação e do conhecimento necessita de uma aprendizagem ao longo da vida e para isso é necessário que os alunos adquiram ferramentas de capacitação para absorver, gerir e classificar a informação. Neste sentido, os alunos têm de assumir o papel ativo de atores principais na construção do seu conhecimento “mergulhando” e tendo interesse na sua aprendizagem, aprendendo a saber para que possam compreender melhor a sociedade e através do sentido crítico e reflexivo possam ser participantes ativos. Aprender a fazer, desenvolvendo a criatividade e novas competências que lhes permitam enfrentar problemas novos, quer individualmente, mas também em conjunto. Aprender a viver juntos, através do respeito pelas diferenças. Aprender a ser, sendo indivíduos autónomos, autoconfiantes e responsáveis (Delors, 1999).

¹⁸ Read, H. (2001). Educação pela Arte. Trad. de Ana Maria Rabaça e Luís Filipe Silva Teixeira. Lisboa. Edições Setenta. in Sousa, A. B. (2003). Educação pela arte e artes na educação, 3º volume- música e artes plásticas. Lisboa: Instituto Piaget

“É imprescindível, como tal, criar as condições necessárias para que os estudantes obtenham ferramentas que os auxiliem a construir eles próprios, o seu caminho, sendo o estímulo à crítica reflexiva um requisito crucial” (Batista, Pereira e Graça, 2012).

Também segundo Fabela (Fabela, 2005, p. 5), para que a aprendizagem ativa seja efetiva, são necessários alguns fatores que o professor deve pôr em prática, tais como o *desafio*, os *temas*, *integração* e o fator *relacional*. O *desafio* é um fator desencadeador para a motivação dos alunos, uma vez que são motivados a vivenciar e experienciar situações novas estimulando o interesse. O fator *tema* deve ser do interesse dos alunos e ir ao encontro da necessidade de satisfazer a sua curiosidade, para que haja um incremento na sua aprendizagem. Através da escolha dos temas, pode estabelecer-se uma ponte entre os conhecimentos já adquiridos, fomentando a associação de informação e promovendo uma aprendizagem evolutiva mais sólida. O fator *relacional* consiste na necessidade de que as relações entre pares e com os professores promovam um ambiente equilibrado, acolhedor e com base no respeito, sempre com base no diálogo positivo (Idem). As relações sólidas e de confiança permitem a criação de laços de afetividade e partilha em que todos são especiais e em que os adolescentes sentem que a escola é um local onde podem esclarecer as suas dúvidas, anseios, dificuldades e principalmente um lugar de liberdade e confiança para aprender a construir a sua vida e onde queiram voltar.

O enaltecimento das qualidades e interesses dos alunos, sendo eles a figura principal, deve basear-se em desafios e problemas cujos temas sejam do interesse dos mesmos, cabendo ao professor a contextualização e articulação dos conteúdos com os temas. Esta será a estratégia mais adequada que permitirá obter um maior sucesso académico.

O professor de artes deve assumir o papel de orientador, levando os alunos à descoberta e à sua envolvimento no mundo de forma reflexiva e criativa, unindo e articulando temas para a compreensão global através da interdisciplinaridade, estimulando para a exteriorização de sentimentos e emoções através da experimentação e partilha. Na verdade, a sala de aula de artes tem um ambiente diferente, nela há movimento, criatividade, cor, cheiros e ideias que se cruzam, misturam e transformam e que se materializam, levando à ligação emocional do todo, aproximando gerações e culturas, despertando a sensibilidade e a exaltação dos sentidos.

Como se referiu, a arte promove a igualdade das diversidades e enaltece o respeito, a sensibilidade e a humildade para com o outro, que deve ser mútua, Paulo Freire (2018, p. 52) afirma “A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo”. Efetivamente, o professor deve ser o agente estimulador da empatia, da compreensão

entre todos e ter uma atitude humilde, devendo ouvir atentamente os alunos e refletir, pois professores e alunos estão em aprendizagem mútua para atingir os mesmos fins: a construção do conhecimento e a formação de pessoas com valores para uma sociedade melhor, bem como para a construção de uma identidade social e coletiva coesa e sólida.

CAPÍTULO IV – AS METODOLOGIAS ATIVAS E AS ARTES

4.1. Metodologias ativas

Suportados no paradigma construtivista, no início do século XX, vários investigadores deram início a várias pesquisas sobre novas metodologias de ensino que visavam a inovação, a cooperação e a autonomia, permitindo desta forma dar liberdade às várias capacidades dos alunos. Contudo, o iluminista Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), citado no I capítulo, já no séc. XVIII defendia uma pedagogia cuja aprendizagem fosse ao encontro do interesse dos alunos e que a mesma deveria ser construída de forma progressiva, estimulante e interativa. (Nascimento, 2022, p. 3)

Baseando-se no facto da arte promover uma série de aspetos humanos, desde o cognitivo, emocional, social e cultural, vários teóricos como David Ausubel, Jean Piaget, Lev Vygotski, Maria Montessori, John Dewey e Viktor Lowenfeld, Herbert Read, Jerome Bruner, Elliot Eisner e Paulo Freire deram relevo à importância dos paradigmas pedagógicos, bem como à importância das artes na construção do conhecimento dos alunos.

Jean Piaget (1896-1980) foi o fundador da Escola de Genebra que tinha como princípio ideológico a teoria de Jean-Jacques Rousseau. Foi nesta escola que Piaget observou e estudou o comportamento das crianças e foi a partir dessa observação que concluiu que a atividade cognitiva era um processo ativo e organizado de assimilação de novas informações que se relacionam com conhecimentos prévios adquiridos, modificando-se a todo momento com a interferência dos fatores internos e externos. (Nascimento, 2022, p. 8). A escola de Genebra tinha como base a frequência de atividades diferentes, tais como jogos e a experimentação, direcionadas aos processos de aprendizagem individuais de cada aluno.

Lev Vygotski (1896-1934) fez várias pesquisas e estudos sobre o desenvolvimento psicológico, sociológico e cultural a partir da arte, tendo estudado principalmente o desenvolvimento da criatividade e a estrutura do pensamento. Vygotski defendia que o ato de criar impunha um estímulo à imaginação e que a arte permitia uma pedagogia baseada na formação comportamental humana, promovendo um crescimento intelectual, espiritual e social. (Laranjeira, 2013, p. 108)

Maria Montessori (1870-1952) desenvolveu uma nova abordagem pedagógica, influenciada pela ideologia de Rousseau e que tinha como base o respeito pelo natural desenvolvimento das crianças, tendo como finalidade a sua autonomia física e afetiva. O método de Montessori tinha como premissa o desenvolvimento pleno e integral da criança, quer

a nível da autonomia pessoal, da autoestima e da interação social, através da experimentação, quer através de atividades sensoriais. Esta pedagogia propunha uma aprendizagem livre, tendo em conta as necessidades das crianças, e postulava a relação entre alunos, em que os mais velhos ensinavam os mais novos. Para Montessori, a arte permitia que a criança exteriorizasse o seu EU através da comunicação com o exterior, tendo como estímulo “a ambientação estética entorno escolar” (Aguirre, 2000, p. 191).

John Dewey (1859-1952) defendeu um método científico-pedagógico suportado pela experiência, aproximando a teoria da prática, numa relação ativa e dialética, transformando a escola num laboratório. Este conceito foi a base para a formação da escola ativa, em que os alunos participam de forma ativa, uma vez que a construção do conhecimento é feita a partir da prática. (Borges e Alencar, 2014, p. 123 citando Dewey). O conceito “*Learning by doing*” parte de um problema e de uma pesquisa, que irá despoletar a curiosidade e a descoberta e, através da experiência, levar à aprendizagem e capacidade de reflexão.

Viktor Lowenfeld (1903-1960) autor do livro “O Desenvolvimento da capacidade criadora” citado por Oliveira (Oliveira, 2019) defendia que era necessário que o ser humano se desenvolvesse de forma integral. Para que isso acontecesse, seria necessário trabalhar a parte intelectual, mental e física, a emocional, a perceção social, a estética e a criatividade, através da sensibilização dos sentidos, tendo em conta as diferentes fases de desenvolvimento (Laranjeira, 2013, p. 113). Esta metodologia só seria possível de implementar se as escolas tivessem programas que fossem ao encontro das necessidades e interesses dos jovens e que se dedicassem a trabalhar as emoções e reações dos alunos, tendo em conta o seu meio, através de projetos artísticos. Contudo, essa abordagem implicava que deixassem de lado os horários rígidos e o mestre seria um mediador e orientador para a descoberta, um motivador da discussão e intercambio de ideias, por forma a que os alunos chegassem à resolução do problema. Desta forma seria possível formar jovens que tivessem ferramentas para uma melhor adaptabilidade para enfrentar a sociedade. (Idem, p. 113-114)

No célebre livro “A educação pela arte”, Herbert Read (1893-1968) propõe um modelo pedagógico fundamentado em três pilares: (1) a *expressão pessoal*, que se consubstancia na manifestação das emoções e sentimentos aos outros; (2) a *observação*, a análise e registo da perceção, avivando a memória e assim criando objetos que ajudem a prática e; (3) a *crítica*, relacionada com a reação do aluno às formas de expressão e aos valores da sociedade. Para Read o professor é um inspirador que auxilia e que guia o aluno neste processo, aumentando o grau de complexidade de forma progressiva “O mestre conduz o aprendiz num relacionamento de

desenvolvimento da confiança, eliminação do medo, a força do amor e a ternura são os fios condutores” (Read, 1982, p. 283). Para o ensino secundário, Read defende um currículo flexível que vá ao encontro do interesse de cada aluno, sublinhando ser fundamental dar-lhe ferramentas no sentido de os preparar para tomarem um lugar ativo na sociedade, nomeadamente na aprendizagem de um ofício segundo a vocação e aptidão individual de cada um.

Jerome Bruner (1915-2012) inspirou-se na ideologia de Jean Piaget. Defendeu uma pedagogia suportada num currículo em espiral, no qual a construção do conhecimento é feita de forma organizada em escala, de maneira a que, ao conhecimento prévio se vão agrupando novos conhecimentos, tendo como finalidade atingir um conhecimento mais profundo ou maior. Para este autor, a aprendizagem deveria ser feita através da arte, com a inter-relação entre a prática conseguindo a habilidade manual e a aquisição de valores culturais. (Laranjeira, 2013, p. 119)

David Ausubel (1918 – 2008), já referido, considerava que uma aprendizagem é efetiva a partir da interação entre o conhecimento já adquirido e o novo conhecimento, levando à incorporação deste último. O método pedagógico a utilizar deve ter como princípio o conhecimento prévio do aluno, tendo como fundamento a sua vivência de vida, bem como seus interesses e necessidades pessoais.

Elliot Eisner (1933-2014) defendia que o currículo deveria promover o desenvolvimento das capacidades dos alunos para a produção artística, onde estivessem presentes a estética, a criatividade, a reflexão, desenvolvendo a habilidade de manifestar os próprios sentimentos, bem como a formação de conceitos. (Idem, 121)

Paulo Freire (1921 - 1997) partilha em muitos aspetos o pensamento de Dewey, ou seja, a ideia de que a construção do conhecimento é significativa quando o aluno tem um papel ativo e participativo, construindo novas formas de conhecimento através da superação de desafios, resolução de problemas, bem como a partir da própria experiência. (Berbel, 2012, p. 29).

Todos estes autores defendem que a construção do conhecimento ou a aprendizagem significativa são conseguidas através da participação ativa e da experimentação.

As metodologias ativas são métodos pedagógicos que têm como principal protagonista os alunos que desempenham um papel ativo na construção do seu conhecimento. São abordagens pedagógicas que pretendem estimular e despertar a curiosidade dos alunos com a introdução de temas que são efetivamente do seu interesse, tendo como objetivo explorar,

analisar, debater, experienciar de forma real ou através da simulação, chegando à resolução de problemas de variados contextos.

Da mesma forma, as metodologias ativas estimulam a reflexão crítica, promovendo a autonomia, bem como a capacidade de escolha e tomada de decisão, quer a nível individual, quer coletiva, promovendo a cooperação entre pares e alunos, e professores. (Borges e Alencar, 2014, p. 120)

Entre as metodologias ativas estão: a Aprendizagem Baseada em Projetos e/ou Problemas – PBL – *Project Based Learning*; a Aprendizagem Baseada em Estudos de Caso (*Teaching Case*); a Aprendizagem Baseada em Equipas – *Team Based Learning* – TBL; a Aprendizagem Baseada em Jogos – *Game Based Learning* – GBL; a Sala de Aula Invertida; Mapas mentais e conceptuais; a Metodologia *Maker*. (Brasil, 2021, p. 1026-1031))

Todas estas abordagens de educação têm que ser pautadas por objetivos muito concretos e bem definidos, tendo em conta a participação ativa dos alunos no processo de construção do seu conhecimento, e propiciando formas de aquisição do conhecimento imaginativas e criativas. Têm, como grande vantagem, a integração e a interação colaborativa entre alunos e professores, para além de serem atividades que estimulam, tornam-se mais divertidas, promovem a afetividade entre todos, pois permitem ao professor interagir individualmente, percecionando as necessidades de cada um.

O professor é conduzido e tem um maior comprometimento nesta abordagem de ensino, uma vez que implementar este tipo de pedagogias implica um maior consumo de tempo na preparação, para a articulação de conteúdos, e na ação, para as pôr em prática, bem como na avaliação dos processos/resultados (Berbel, 2012, p. 37).

Estas metodologias obrigam a mudanças na gestão escolar, sendo necessário abandonar os horários rígidos, espaços definidos e a coreografia das salas de aula centralizadas no professor. Da mesma forma, os professores têm de alterar comportamentos e pôr de lado a sua postura de autoridade, tradicionalmente associada ao fechamento imposto pelas aulas expositivas. Nas metodologias ativas os professores passam a assumir um papel de mediador, facilitador e orientador dos alunos, tendo como base o respeito, a afetividade e a compreensão de que cada um é um ser único. Paralelamente, o professor deve ser também um investigador da sua própria prática, refletindo e analisando no sentido de reconhecer questões e desenvolver soluções.

As neurociências defendem a interação colaborativa entre alunos e alunos com professores, uma vez que é fundamental para a conexão da memória. Inerentemente,

desenvolvem-se as inteligências, pois “a constituição biológica do cérebro, as suas permanentes transformações e as inteligências necessitam de uma construção ativa que só é possível à medida em que acontecem as interações.” (Brasil, 2021, p.1023).

Esta mesma autora refere que não é possível aprender numa aula de carácter estritamente teórico e expositivo, por muito bom que seja o professor, uma vez que este não consegue “jogar” com o conhecimento nas mentes dos alunos e a construção da aprendizagem tem que ser feita pelos estudantes.

Assim, as neurociências, tendo em conta o funcionamento do cérebro, a necessidade de estímulos, de motivação, de emoções e de afetividade, aconselham ambientes de aprendizagem que promovam o estímulo e a motivação que podem ser potenciados pelo uso de métodos ativos que permitem a envolvimento de todos, tornando o aluno protagonista, aprendendo e ensinando, debatendo, e experienciando, desenvolvendo a autonomia, a reflexão, o sentido crítico, o trabalho coletivo.

As metodologias ativas permitem igualmente a repetição da informação tendo em conta novas abordagens criativas e que permitem reativar o sistema neural. Da mesma forma a avaliação diagnóstica é importante porque permite ao professor aferir dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como a utilização da avaliação formativa como estratégia, utilizando um *feedback* positivo, o que permite aos alunos ganharem gosto e prazer na sua aprendizagem e estabelece uma relação de empatia e confiança com o professor. Desta forma é também possível priorizar e estimular as várias inteligências que se podem desenvolver tendo em conta a individualidade de cada um (Gardner, 2000): lógica, linguística, naturalista, cinestésica, musical, espacial, interpessoal e intrapessoal.

4.2. A aprendizagem baseada em Projetos e em Problemas.

A aprendizagem baseada em projeto teve os seus alicerces na teoria de John Dewey. Trata-se de uma metodologia ativa tendo como principal fundamento a participação ativa dos alunos, sendo eles os protagonistas da sua aprendizagem, através do trabalho em equipa e em colaboração, por meio do desenvolvimento de um projeto que pressupõe a resolução de um problema ou a explanação de um tema. Trata-se de um trabalho que poderá ser interdisciplinar e que obriga a várias fases de envolvimento intelectual, tais como pesquisa, debate, análise, experimentação de alternativas, protótipos e execução, chegando a uma resolução. Tem como objetivo uma aprendizagem significativa e duradoura, estimular o pensamento crítico e reflexivo, bem como a criatividade. Estas são premissas para o desenvolvimento da autonomia

dos alunos, treinando-os e habilitando-os a desenvolver mecanismos para a resolução de problemas no seu dia a dia e preparando-os para o futuro, formando desta forma indivíduos ativos e integrados na sociedade.

Nesta metodologia o professor assume um papel de orientador e colaborador no desenvolvimento do projeto. A escolha do tema ou do problema deve ser do interesse ou necessidade dos alunos, pois esse facto vai estimulá-los para o desenvolvimento do projeto. No caso de projetos interdisciplinares, vai permitir e obrigar a articulação dos conteúdos sem estarem fragmentados, permitindo que os alunos possam fazer associações entre conteúdos.

Segundo Bender, a aprendizagem baseada em projetos, problemas, questões ou temas, é assumida como uma das abordagens pedagógicas que mais promove a participação e a envolvimento dos alunos nos parâmetros a serem aprendidos. (Bender, 2014, p. 15). O facto de trabalharem em cooperação, leva simultaneamente a uma aprendizagem mais coesa e mais estimulante.

Da mesma forma, o trabalhar temas que são do interesse dos alunos e a articulação entre diferentes conteúdos, permite-lhes um encadeamento das matérias, levando-os à percepção que tudo está interligado e não em compartimentos estanques. A exploração dos temas vai incentivá-los à imaginação, a criatividade e à criação, levando-os a desenvolver competências para uma aprendizagem significativa. Os alunos são assim confrontados com a experiência, vivenciando toda a elaboração de um projeto real, o que na educação artística, permite materializar e culminar em algo físico.

Esta abordagem não se coaduna obviamente com uma sala de aula rígida e fechada. Uma vez que se trata de projetos reais, o espaço de desenvolvimento destas práticas tem que ser um espaço de trabalho adaptado à sua execução, à imagem de um atelier, onde todos têm a sua participação.

Deste modo, para que seja possível desenvolver um projeto, devem ter-se em conta certos fatores, tais como: o interesse dos alunos num tema em que estejam previamente definidos objetivos e questões fundamentadas para a sua exploração; o desenvolvimento da ação que tenha valor intrínseco e não apenas um valor trivial; que seja um projeto que desencadeie novas descobertas e novas curiosidades, que os leve a refletir para construírem uma análise e a planear ações mediante essa análise, a criar novas hipóteses e a resolver problemas (Bruner, 1963); e a programação de um tempo para a sua conclusão.

Segundo Dewey citado por Hernandez, (1998, p. 68)...

“O método de projetos não é uma sucessão de atos desconexos, é sim uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo preparara a necessidade do seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um modo cumulativo” (Dewey citado por Hernandez, 1998, p. 68).

Os projetos requerem assim do professor uma organização estrutural das aulas e uma coordenação que é mais complexa, intrincando e articulando matérias e temas, assumindo o papel de um orientador guia, trabalhando em colaboração e colocando os alunos no centro da ação, promovendo nos alunos capacidades de: *auto-direção* – tomadas de decisão autónomas ou em equipas sobre o rumo a tomar nas suas pesquisas; *criativa* – procurar recursos e ferramentas e fundamentos criativos para desenvolver as tarefas; *associação e organização* – sintetizando ideias a partir de várias fontes de informação e disciplinas; *resolução de problemas* – perceção das situações e a formulação de estratégias para a resolução dos problemas.

Segundo Hernandez (1998, p. 82), os pressupostos para um trabalho de projeto com uma metodologia didática contemplam: (1) O caminho através de um tema-problema, o que vai permitir e estimular à pesquisa, interpretação e consequentemente à análise crítica (debate de opiniões); (2) Cooperação, alunos e professores são aprendizes, aprendendo sobre temas que irão investigar com os alunos; (3) Ir ao encontro de ligações questionando a ideia de uma visão única; (4) Ter a noção que cada percurso é único e que se deve enveredar por diversas fontes de informação; (5) Aprender a escutar e a ouvir as várias opiniões, levando à análise crítica e aprendendo; (6) Utilizar diferentes formas de abordagem, pois há diferentes formas dos alunos aprenderem, uma vez que cada aluno é único; (7) Estar atualizado quanto aos conteúdos das disciplinas; (8) Dar espaço e tempo a todos os alunos, pois todos têm o seu ritmo e podem aprender; (9) Ter a perceção de que uma aprendizagem baseada no Fazer ligada à capacidade manual e à intuição também são formas de aprendizagem.

Trabalhar em projeto significa que exista a construção de um plano que segue uma determinada metodologia, a metodologia projetual. Esta consubstancia-se num processo, dividido em etapas que, ao serem percorridas e terminadas, concluem o processo, sendo neste percurso investido muito trabalho criativo. É neste caminho que se constrói o conhecimento.

As várias fases do projeto implicam um desenho mental e físico que é essencial para o desenvolvimento e construção de um objeto ou obra. Segundo Munari (1981, p. 23), as várias fases de um projeto implicam uma ordem: (1). Problema: Qual o problema questão a resolver?; (2). Definição do problema: Quais os elementos que compõem o problema definindo melhor o problema: O quê, para quê, para quem?; (3). Componentes do problema: Desmontagem do problema em peças individuais para uma melhor compreensão; (4) – Recolha de dados:

pesquisa e investigação de informação para o estudo de cada um dos componentes, bem como a sua análise; (5) – Criatividade: exploração de alternativas após a análise dos dados; (6). Materiais e Tecnologias: Que materiais utilizar, que quantidades e de que forma se vai fazer; (7). Experimentação: a partir da criatividade experienciar os materiais, as formas, as técnicas, exploração de outros dados que podem contribuir para o desenvolvimento do projeto; (8). Apresentação dos modelos a realizar: fundamentação dos materiais e técnicas a utilizar; (9). Verificação: A partir daqui podem ser trabalhados toda a informação obtida ao longo do processo e tomarem forma, a partir de desenhos construtivos.

Assim a *Aprendizagem Baseada em Projetos*, promove a utilização de várias ações e práticas não existentes nos métodos de ensino tradicionais, possibilitando uma construção e interiorização permanente de novos conhecimentos em todas as fases de desenvolvimento do projeto, desde a sua conceção até à finalização. Da mesma forma promove a inter-relação entre várias disciplinas, privilegiando a interdisciplinaridade e a associação do conhecimento, promove a autonomia, a criatividade, a capacidade de execução, bem como a de resolver problemas, dotando os alunos de ferramentas para a resolução de problemas no dia a dia (Teixeira, 2018)¹⁹, citado por Silva (Silva, 2019, p. 40).

¹⁹ Teixeira, K. L. (2018). Aprendizagem Baseada em Projetos: estratégias para promover a aprendizagem significativa. In: Fofonca, E. (Coord.), Brito, G. S., Estevam, M., Camas, N. P. V. (Orgs). in Silva, R.M.R. (2019) Aprendizagem baseada em projetos: um olhar sobre a experiência da implementação da ABP em um curso de engenharia. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil.

PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO V – PROBLEMÁTICA

“(…) educar não é mais do que a arte de seduzir. Dito de outro modo, estimular, motivar, reconhecer, encorajar a aventurar-se a ir sempre mais além, a olhar alto, e a varrer novos horizontes...”

(Cardoso, 2013. p. 21)

5.1. Problemática e Contextualização do Estudo

O tema da presente dissertação, “Entrelaçando Identidades – Um caminho para o futuro”, nasceu a partir de dois projetos realizados com as turmas do 1º e 2º anos, do Curso de Design de Interiores e Exteriores, na Escola Profissional de Recuperação de Sintra durante a prática supervisionada. Esta dissertação inclui adicionalmente um projeto que se encontra em fase de realização com os alunos do 2º ano do corrente ano letivo, mantendo a investigação-ação para posterior reflexão. Estes projetos tiveram como objetivo envolver, estimular e dar protagonismo aos alunos, no papel de artistas e designers construindo uma afirmação da identidade individual, coletiva e cultural, promovendo a descoberta de cada um e consequentemente dos outros e do Mundo.

O Projeto Educativo da Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra 2018/2021, refere que mais de metade destes alunos já ficaram retidos. É frequente os alunos referirem que não gostavam das antigas escolas e que não eram bons alunos, revelando-se até resignados, com uma baixa autoestima e pouca segurança no seu desempenho.

Este sentimento de exclusão, referido pelos alunos, em muitos casos é devido à divisão das turmas que é feita em algumas escolas entre alunos, deixando de um lado os “bons”, os que vão prosseguir e dar continuidade aos estudos académicos, e, de outro, os “outros”. (Bandeira, 2022, p.8).

Esta situação leva a um sentimento de exclusão, sentimento de não pertença e desmotivação nestes jovens. Por este motivo, torna-se essencial que estes alunos desenvolvam confiança, autoestima, autoconceito positivo, motivação e segurança neles próprios, transformando-se em alunos mais crentes na possibilidade de serem bem-sucedidos e autónomos.

Desta forma, é essencial que a escola desenvolva estratégias para uma aprendizagem efetiva e lhes dê empoderamento para que se sintam cidadãos ativos e participativos na escola, na comunidade e na construção da sua vida futura.

Para Patrício (1997, p. 143), a mudança na estratégia pedagógica com o objetivo de transformação do aluno em pessoa está na compreensão e respeito pelo outro, pois cada ser é único e tem o seu tempo próprio no processo de crescimento, devendo o professor olhar para cada um dos alunos como ser único. A escola tem assim que cultivar o conceito identidade colaborativa, pondo de lado o individualismo que suporta um currículo rígido. Estas práticas colaborativas têm assim uma grande relevância para a aprendizagem contínua.

O aprender e o ensinar estão interligados e ambos são complexos. É no sentido do reaprender a ensinar, porque o principal objetivo é uma aprendizagem efetiva dos alunos, que se deve investir e caminhar no sentido de aumentar e enraizar uma cultura de colaboração entre todos.

Tendo em conta o exposto, esta investigação debruçou-se em dois campos: (i) A Construção da Identidade - a arte como formação da identidade individual e coletiva e (ii) os Métodos Pedagógicos - aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares. A questão deve colocar-se em perceber de que forma poderão estes campos ser um contributo decisivo para promover a motivação e interesse e fomentar nos alunos segurança e autonomia, bem como impulsionar uma atitude proactiva e colaborativa para uma aprendizagem mais efetiva e mais apelativa que os estimule.

Com a utilização destes métodos ativos, procurou-se recuperar a autoestima e incentivar à cooperação, à partilha, à colaboração, bem como aproximar os alunos entre si, conferindo-lhes um sentido e propósito de convivência conjunta, estendendo esta ambição à proximidade dos familiares que os representam, aos professores e à comunidade escolar, fomentando o sentimento de pertença e uma maior afetividade.

Para que esta ideia fosse implementada e estes projetos pudessem ser realizados, foi solicitado à direção da escola a criação de condições que o permitissem, nomeadamente a mudança da sala de aula para um espaço mais polivalente e adequado ao conceito de atelier e criação de artes, pois segundo Arends (1999) citando (Dewey 1916)²⁰, a sala de aula deve ser um laboratório experiencial da vida, onde alunos e professores se envolvem na descoberta de soluções para os problemas sociais. Correspondendo à solicitação, a direção da escola prontamente disponibilizou o laboratório e uma das oficinas para que fosse possível trabalhar num espaço onde o ambiente fosse promotor de igualdade, afetividade, amizade e de muita

²⁰ Dewey, J. (1916). *Democracy and education* by John Dewey. *Project Gutenberg*. in Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Amadora. Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

partilha colaborativa e cooperativa. Um espaço onde todos participaram de forma paritária e se sentiram seguros, ou seja, um local onde todos aprendemos e crescemos.

5.2. Questões de Partida e Objetivos

A transformação e as novas dinâmicas sociais vêm exigir às escolas um trabalho de alinhamento e convergência para as necessidades desta nova realidade exigindo às escolas um trabalho maioritariamente focado na capacitação dos nossos alunos para os desafios da vida real e sua resolução, tendo como valores fundamentais a dignidade humana, a integridade, moral e ética, sustentabilidade e a relação entre o Eu e o outro, (Direitos Humanos e interculturalidade) bem como questões ambientais (Educação ambiental), ambos domínios do 1º grupo da componente de Cidadania e Desenvolvimento, a desenvolver em todos os níveis e ciclos de escolaridade.

Tendo consciência da importância de encontrar estratégias motivadoras e estimulantes que fossem fatores potenciadores de empatia e aprendizagem dos alunos, oferecendo-lhes uma maior qualidade de ensino e indo ao encontro de todos, formulou-se a seguinte questão de partida e de investigação:

- De que forma a aprendizagem baseada em projetos no ensino artístico pode aproximar o adolescente socialmente ao meio e contribuir para a construção da identidade individual e coletiva?

5.3. Objetivos

- Promover a criação de alternativas de trabalho autónomo ou em conjunto, por forma a desenvolverem capacidades de emancipação, autonomia, respeito e responsabilidade social e ambiental, e consequentemente para que os alunos sejam participantes ativos na resolução de problemas na sociedade do presente e no futuro.

- Estimular através do ensino artístico a construção de emoções saudáveis promovendo a autoestima, a valorização e o sentido de pertença.

No desenvolvimento deste trabalho de investigação procurou-se estar sempre em permanente reflexão e interpretação crítica das práticas desenvolvidas, e consequentemente analisando o impacto das ações na compreensão e aprendizagem dos alunos e na formação equilibrada da identidade individual de cada um deles.

CAPÍTULO VI – METODOLOGIA

6.1. Metodologia de Investigação

Nesta investigação, o procedimento metodológico utilizado foi a investigação-ação, auxiliado por outras metodologias qualitativas adaptadas. Para a recolha de dados, foram utilizadas técnicas de observação direta e ativa, no sentido de perceber os laços que envolvem os intervenientes, o ambiente na sala de aula, o processo de aprendizagem e construção do conhecimento; a perceção dos alunos face à aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares, o estado e a predisposição emocional e motivacional dos alunos, bem como se estas abordagens pedagógicas com vivências efetivas em sala de aula e na escola, promovem o sentimento de pertença social e escolar.

A partir da observação direta da investigadora, foram formuladas as questões que a permitem conduzir na procura de informação para, posteriormente, proceder à elaboração de entrevistas e inquéritos presenciais, ou via online, de resposta aberta, bem como ainda a registos avaliativos. A reflexão produzida ao longo do processo, bem como a triangulação dos dados permitem chegar a resultados para discussão e avaliação entre os intervenientes e a retirar conclusões.

A metodologia da investigação-ação tem como princípios básicos a observação e reflexão, com carácter de proximidade e de intervenção do investigador, tendo como propósito a modificação de algo, sendo esse carácter reflexivo e de avaliação que leva a reconhecer os problemas (Dewey, 1976; Coutinho, 2005).

A investigação-ação permite inicialmente uma reflexão que leva à constatação de problemas ou falhas, levando posteriormente à investigação da literatura e à elaboração de entrevistas ou inquéritos, no sentido de procurar respostas para a melhoria das práticas em educação, tendo como pilar central e principal, os alunos. Desta forma, o professor protagoniza um papel duplo de professor/investigador (Sequeira, 2004).

A investigação-ação é dinâmica, uma vez que o investigador está próximo da realidade e participa nela devido à prática, permitindo-lhe uma reflexão crítica com a intenção de a alterar e transformar, apoiando-se em investigadores da área (Stenhouse, 1983).

A prática educativa mantém impreterivelmente uma relação com a reflexão, sendo que esta clarifica a existência de incertezas, questões ou problemas, a que Dewey (1976) chamou de “Pensamento Reflexivo”.

Segundo Coutinho et al (2009) citando Schön (1983)²¹, esta reflexão pode verificar-se em três momentos separados: a “reflexão na ação” que no fundo é feita através da observação da prática educativa, a “reflexão sobre a ação” sendo esta feita sobre a prática posta em ação e a “reflexão sobre a reflexão da ação” que contribui para o aperfeiçoamento da prática ou alteração, levando a propor novas práticas e encontrando soluções ou respostas para os problemas encontrados, bem como para novas práticas futuras.

Para Latorre (2003), o desenvolvimento profissional do docente acontece a partir de três dimensões – Ação/Investigação/Formação.

A investigação-ação é uma prática participativa e colaborativa, uma vez que engloba todos os intervenientes no processo (Coutinho et al 2009, citando Zuber-Skerritt, 1992)²², é prática e interventiva, pois além da teoria intervém também na realidade, é cíclica, e as descobertas iniciais têm a possibilidade de serem implementadas sendo mais tarde avaliadas, formando um ciclo entre a teoria e a prática, e é crítica, auto-avaliativa e evolutiva (ciclo constante de aperfeiçoamento).

Assim, a investigação-ação tem as suas técnicas apoiadas na observação, que se centra no investigador, na comunicação e na interação de todos os intervenientes através das entrevistas e questionários e na análise de documentos que implica a revisão da literatura como fonte de conhecimento e de informação e de aperfeiçoamento e melhoria do processo.

A triangulação dos dados faz-se a partir da observação/pesquisa/registo, podendo também ser feita através da triangulação de dados obtidos através de outras técnicas de recolha. (Vasconcelos, 2022).

6.2. Os paradigmas da Investigação

Para obtenção de respostas podem ser utilizados na educação três paradigmas de investigação: o paradigma positivista ou quantitativo, que a partir de variáveis controla e prevê fenómenos; o interpretativo ou qualitativo que se liga à compreensão; e o crítico ou emancipatório, que visa intervir na realidade estudada (Coutinho, 2006).

²¹ Schön, D. (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action. New York. Basic Books. in Coutinho, C., Sousa A., Dias A., Bessa F., et al (2009) Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*. XIII(2), 455-479. Universidade do Minho.

²² Zuber-Skerritt, O. (1992). Action research in higher education: Examples and reflections. Kogan Page Limited. London. in Coutinho, C., Sousa A., Dias A., Bessa F., et al (2009) Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*. XIII(2), 455-479. Universidade do Minho.

O método quantitativo é um modelo comprovativo através de instrumentos de medição e da estatística, sendo assim decomposto em variáveis, de carácter experimental, objetivo e mensurável. Desta forma, tem uma explicação causa/efeito. O investigador afasta-se do objeto de estudo. Os questionários produzidos requerem respostas fechadas.

O método qualitativo é um modelo que pressupõe a construção do conhecimento, trabalha com a complexidade abordando a totalidade, tendo uma perspetiva hermenêutica e é por isso interpretativa. Desta forma, a informação obtida é descritiva, sendo através do significado das palavras que se capta o sentido. As fontes de dados encontram-se frequentemente no próprio local ou contexto de estudo. O investigador tem contato direto com as fontes, e pode estudá-las através de várias formas de inquérito, como entrevistas ou questionários que geralmente requerem respostas abertas. O investigador tem assim um papel decisivo no rigor da análise dos dados.

Do terceiro método, o método misto, segundo Coutinho (2006), fazem parte os trabalhos de investigação que não utilizem nenhum dos dois métodos de investigação (quantitativo ou qualitativo), ou que combinem as duas abordagens.

A “investigação-ação”, é um modelo de investigação que tem como influência “o paradigma crítico em que o objetivo principal do investigador é intervir diretamente numa situação ou contexto e solucionar problemas reais” (Coutinho, 2006, p. 5).

6.3. Elementos de pesquisa

Os elementos de pesquisa recolhidos tiveram em conta a investigação-ação, no seio de uma investigação qualitativa, realizada durante a prática de ensino supervisionada e tiveram como parâmetros a observação, a pesquisa e o registo. Estes elementos foram obtidos através da observação direta e indireta, da realização de inquéritos (questionários e entrevistas) e foram enquadrados pela pesquisa e revisão bibliográfica que sustenta a primeira parte deste relatório. Assim, as principais técnicas de recolha de dados foram:

- Observação direta e ativa, ou participante – registos das aulas e reflexões em diário de bordo; observação do desenvolvimento dos trabalhos dos alunos; resultados dos vários elementos que contribuíram para o desenvolvimento do trabalho de projeto, tais como visitas de estudo, apresentação do trabalho no auditório; ambiente em sala de aula; relação entre pares e com os professores; grau de satisfação dos alunos – autoestima, autoconceito e sentimentos expressados; processo de desenvolvimento dos projetos;

reuniões com a professora cooperante; reuniões do conselho de turma, direção de turma, avaliação e reuniões com os pais.

- Observação Indireta – avaliação de trabalhos de alunos e análise documental.
- Realização de questionários e entrevistas – realização de questionários aos alunos para aferir da sua perceção sobre a importância do trabalho de projeto; questionário aos alunos de autoavaliação; entrevista aos professores que assistiram à apresentação dos projetos.

Durante a prática de ensino supervisionada a investigação-ação levada a cabo permitiu refletir permanentemente sobre o processo em curso, reajustando-o se necessário. Após a planificação eram lançados os desafios, seguindo-se da observação, registo e posterior reflexão. Esta sequência permitiu analisar e proceder a algumas alterações no processo, pois segundo Latorre, a investigação-ação é uma metodologia cíclica que permite ao professor estar em constante análise e reflexão no sentido de melhorar as suas práticas por forma a chegar a todos. (Latorre, 2003)

PARTE III – **E**STUDO **E**MPÍRICO

CAPÍTULO VII – O VOSSO CAMINHAR

7.1. Contexto Histórico da Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra

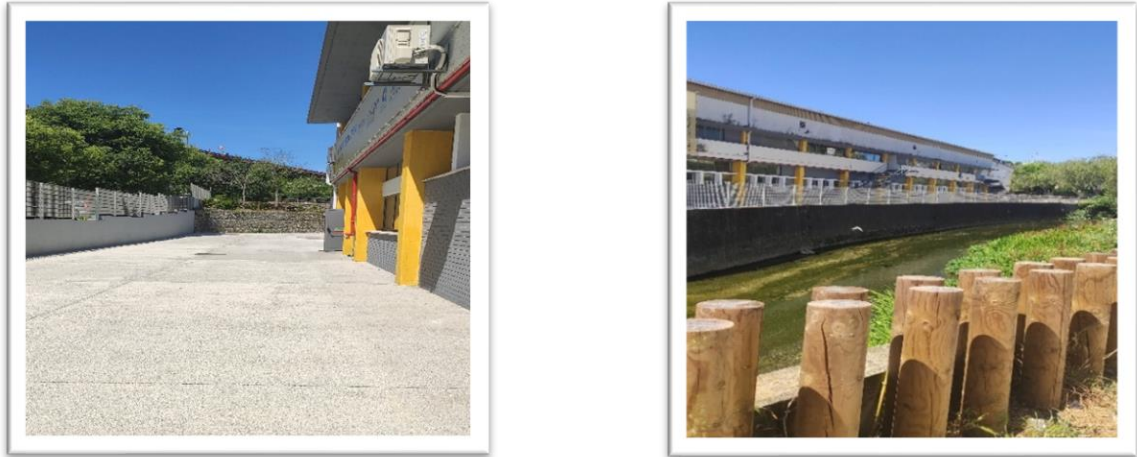


Figura 1 - EPRPS – Cacém
Fonte: Autora



Figura 2 -EPRPS - Cacém
Fonte: Autora

Segundo o Projeto Educativo da Escola Profissional de Sintra 2018-2021 (2021, p.9), a Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra (EPRPS) foi fundada em 1989, pela Câmara Municipal de Sintra (CMS), com o Curso de Formação de Técnico de Recuperação do Património Edificado. Tinha dois fundamentos base, um cultural e outro social. O primeiro,

de índole cultural, justificado pelo facto de estar a escola inserida num município tão rico em património edificado, havendo a necessidade da sua preservação e o segundo, de carácter social, para oferecer novos caminhos educativos e um futuro melhor aos jovens, defendendo que esta formação iria assegurar-lhes a capacidade de um trabalho especializado, proporcionando-lhes uma oportunidade de carreira profissional e contribuindo para uma integração social ativa. Inicialmente, as aulas decorriam na Sede da Sociedade União Sintrense e em espaços da autarquia.

Em 2002, a EPRPS muda as suas instalações para São Miguel das Odrinhas – Terrugem. A deslocação da Escola para as Odrinhas, uma localização menos favorável, conduziu à perda de alguns alunos, o que levou a escola a rever a oferta de cursos e abrir novos cursos, tais como Assistente de Arqueólogo, Técnico de Museografia e Gestão do Património. Em 2006, são disponibilizados os Cursos de Assistente de Conservação e Restauro, com as variantes de Conservação do Património Cultural, Conservação e restauro de pedra, azulejos, metais e madeira, restauro e pintura, tendo-se extinguido os cursos anteriores. No ano letivo 2009-2010, abrem dois novos cursos, Curso Técnico de Fotografia e Técnico de Design de Interiores e Exteriores, ambos direccionados para a preservação e recuperação do património. De 2015 a 2017, a escola passa a ser uma unidade Orgânica da Câmara Municipal de Sintra, integrando-se, no final de 2017, no Departamento de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Sintra. Em 2018, abrem novos cursos: Técnico de Produção e Tecnologias de Música, este em cooperação com o Conservatório de Música, Sons e Compassos e volta a abrir o Curso de Jardinagem e Espaços Verdes, em parceria com a Empresa Parques de Sintra Monte da Lua. (Bandeira, 2022, p. 6)

Já em 2019 iniciam-se as obras na antiga Fábrica da Melka, no Cacém, para acolher a EPRPS. No final do ano letivo 2021-2022 ocorreu a inauguração das novas instalações com a festa de final de ano letivo.

No ano letivo 2022-2023, a EPRPS, já nas novas instalações, conta na sua oferta formativa com os seguintes cursos: Assistente de Conservação e Restauro; Técnico de Design na variante de Interiores/Exteriores; Técnico de Fotografia; Técnico de Produção e Tecnologias da Música; Técnico de Audiovisuais. Neste ano letivo 2023-24 iniciou mais um curso - Intérprete de Dança Contemporânea.

A EPRPS conta igualmente na sua oferta formativa com os Cursos Técnicos Superiores Profissionais em Produção Artística para a Conservação e Restauro e em Som e Imagem, que

resultam da parceria firmada com o Instituto Politécnico de Tomar e que conferem o nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações (Portaria nº 782/2009, de 23 de Julho).

7.2. Localização e enquadramento geográfico

Desde o início do ano letivo 2022/2023 que a EPRPS se encontra a funcionar no edifício reabilitado da antiga Fábrica Melka, na Av. Dr. Miguel Freire da Cruz, Edifício Melka, 2735-521 Agualva-Cacém.



Figura 3 - Localização EPRPS - Agualva-Cacém
Fonte: Google Maps



Figura 4 - Vista EPRPS
Fonte: Google Maps

O Cacém pertence à União de Freguesias de Agualva e Mira Sintra, uma freguesia do concelho de Sintra, com cerca de 5.980 hectares de superfície e aproximadamente 41.000 habitantes (Censos 2011), sendo a terceira freguesia do concelho com maior densidade populacional. De acordo com Abreu (2021, p.51), “a população da freguesia é maioritariamente constituída por uma população jovem e em idade ativa”, e uma grande parte da população é proveniente de outros países, maioritariamente dos PALOP, do Brasil e do Leste da Europa.



Figura 5 - Mapa da Freguesia de Agualva e Mira Sintra –
Fonte: Junta de Freguesia de Agualva e Mira

Segundo o Projeto educativo da Escola Secundária Ferreira Dias 2017/2021:

“O meio envolvente é complexo e a população apresenta grandes assimetrias culturais e socioeconómicas que, facilmente, transparecem consoante as oscilações económicas e financeiras do país e as movimentações de famílias maioritariamente oriundas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa” (PALOP).

Agualva tem como espólio de património histórico: as estações arqueológicas de Colaride, a Gruta de Colaride, a Anta de Agualva, a Capela de Nossa Sr.^a da Consolação, a Quinta da Fidalga, o Cruzeiro de Agualva e a Quinta dos Lóios.

A nível de acessibilidades, o Cacém é uma zona privilegiada pois é servida por uma rede ferroviária, pela ligação A16 e IC 19 fazendo parte da ligação Lisboa/Sintra e ainda por

carreiras de autocarros que ligam a freguesia a Oeiras, Carcavelos, Cascais e Lisboa. Todas estas acessibilidades, o comércio e serviços, e habitações mais económicas levam à fixação da população na freguesia. A localização da EPRPS permite o fácil acesso à mesma, estando situada mesmo em frente à estação de comboios de Agualva/Cacém e saídas da IC 19, a partir de qualquer dos sentidos.

7.3. Projeto Educativo da EPRPS

O Projeto Educativo da EPRPS tem como lema “Uma escola que projeta o futuro sustentada pela memória do passado”. Sendo o município de Sintra tão rico patrimonialmente, o principal objetivo da implementação do projeto educativo é o de dotar os jovens de ferramentas académicas, profissionais e sociais, por forma a que eles sejam atores interventivos e participativos na reabilitação e valorização do património na área do município de Sintra, bem como do resto do país, contribuindo simultaneamente para que estes jovens construam um projeto de vida sólido, numa sociedade em constante mudança e de tantas incertezas Bauman (2008, p.15).

Segundo o Projeto Educativo da EPRPS 2018-2021, a EPRPS é uma organização com objetivos internos a serem cumpridos, que se relacionam com o exterior, onde as famílias dos alunos, parceiros e comunidade fazem parte da ação educativa. A escolha dos cursos ministrados foi definida de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, as áreas mais procuradas por partes dos alunos, os recursos humanos e os materiais e o conhecimento que a escola adquiriu e cimentou ao longo dos anos. Com a mudança das instalações para o Cacém e as boas acessibilidades ao local, a EPRPS está neste momento a trabalhar para a integração de novos cursos. (Bandeira, 2022, p.11)



Figura 1. Eixos preliminares de Intervenção do PEL do Município de Sintra

Figura 6 – Eixos preliminares de intervenção do PEL de Sintra
Fonte: <https://cm-sintra.pt/info-cms-arquivo/projeto-educativo-local-de-sintra>

O edifício da EPRPS possui estilo industrial, pois nele funcionou uma antiga fábrica – a Fábrica da Melka. O edifício apresentava-se com uma planta livre com 11 metros de pé direito. O pavilhão era regulado pela sua estrutura metálica a todo o seu comprimento e paredes exteriores em tijolo. Na fachada Sudeste encontrava-se a entrada com grandes vãos em chapa metálica. Nos alçados a Nordeste e Sudoeste encontravam-se uma série de vãos que davam lugar às janelas. (Pinheiro, 2021).



Figura 7 - Antiga Fábrica da Melka

Fonte: Estratégias para o desenvolvimento urbano a partir das infraestruturas
<http://hdl.handle.net/10400.5/22872>

A reabilitação do edifício pela Câmara Municipal de Sintra deu lugar à criação de vários espaços. No primeiro piso: 8 salas de aula, 2 laboratórios com duas salas de apoio a materiais; 6 salas de Informática, 1 Sala de professores, gabinete de Psicologia, Salas da Direção, Serviços administrativos e Sala de espera, auditório, biblioteca e instalações sanitárias e um espaço em *open space* destinado ao convívio dos alunos. No piso térreo: um ginásio, 6 oficinas especializadas (madeiras, metais, estuques, cerâmica, pedras e gessos), 1 Estúdio de Fotografia, 1 Estúdio de Música, 1 Estúdio de Audiovisuais, Sala de Alunos, balneários, copa e refeitórios, zona de cacifos e portaria.

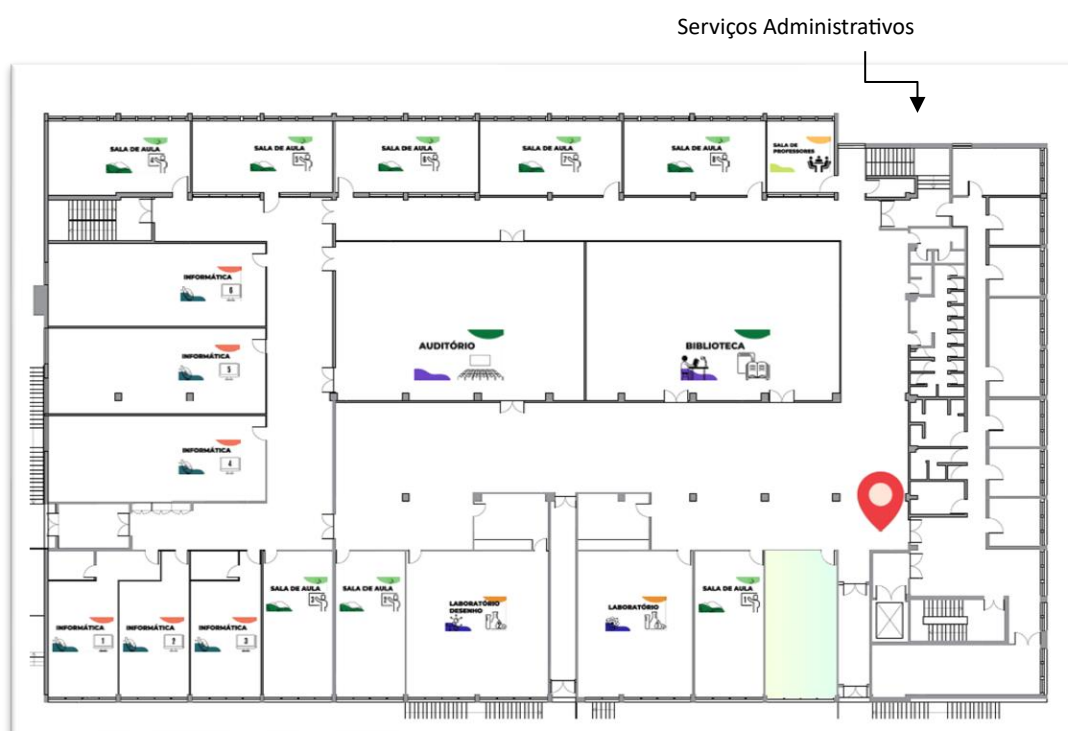


Figura 8 - Planta do 1º Piso da EPRPS
Fonte: Planta desenhada pela autora



Figura 9 - Biblioteca da EPRPS
Fonte: Fonte: <https://www.facebook.com/search/top?q=escola%20do%20patrim%C3%B3nio>

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira



Figura 10 - Biblioteca da EPRPS

Fonte: <https://www.facebook.com/search/top?q=escola%20do%20patrim%C3%B3nio>

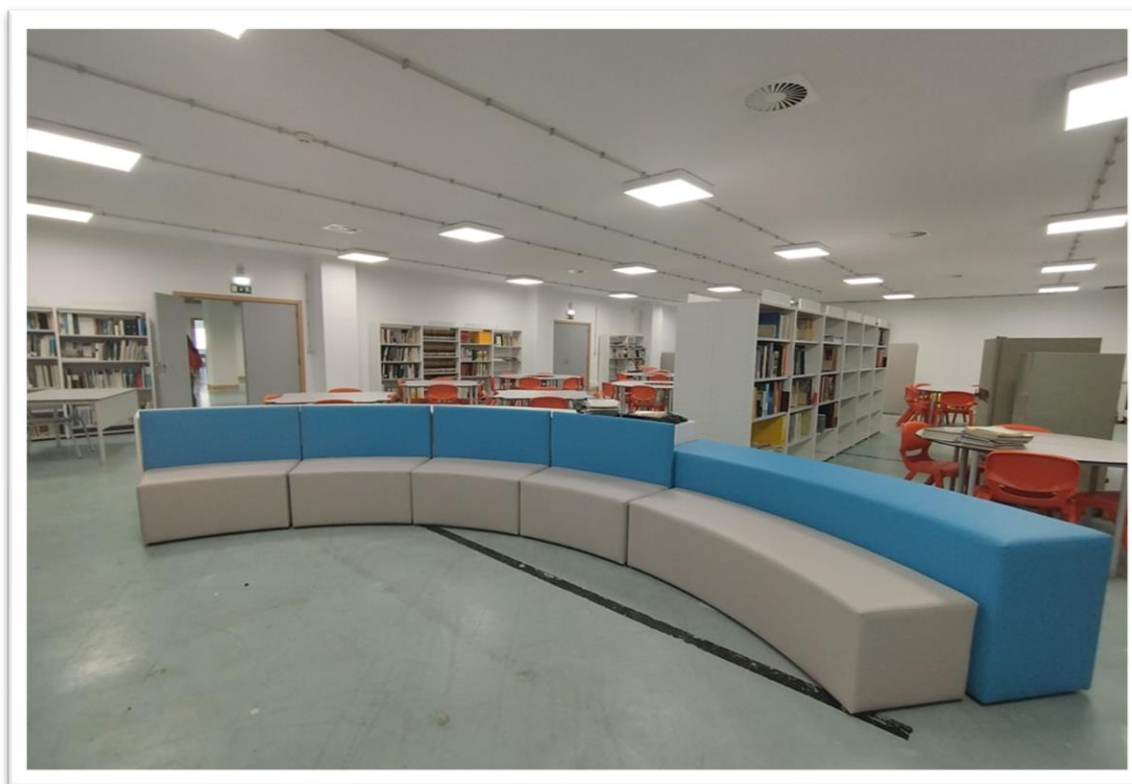


Figura 11 - Zona de leitura - Biblioteca EPRPS

Fonte: <https://www.facebook.com/search/top?q=escola%20do%20patrim%C3%B3nio>



Figura 12 – Bloco Central do 1º Piso

Fonte: Autora

O acesso entre pisos é feito através de 3 escadas interiores, 2 escadas exteriores e 1 elevador. O piso superior desenvolve-se a partir de um átrio central onde se encontra o auditório, a biblioteca e uma zona em *open space* destinada aos alunos e ainda, instalações sanitárias. Ao redor deste núcleo central desenvolvem-se as salas de aula, laboratórios e salas de informática. Ainda neste piso, virados a poente encontram-se os gabinetes de direção, salas administrativas e gabinete de psicologia. (fig. 8)

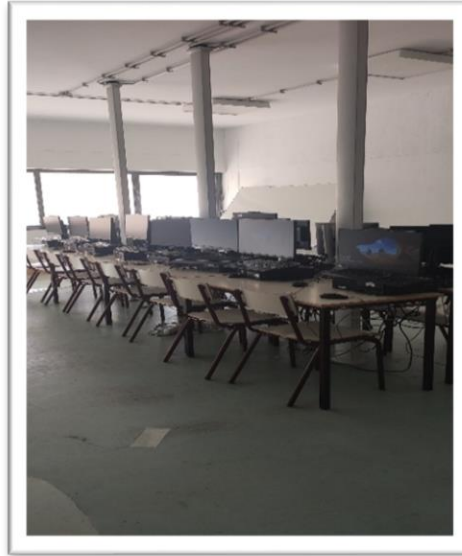


Figura 13 - EPRPS - Sala de Informática pequena

Fonte_ Autora

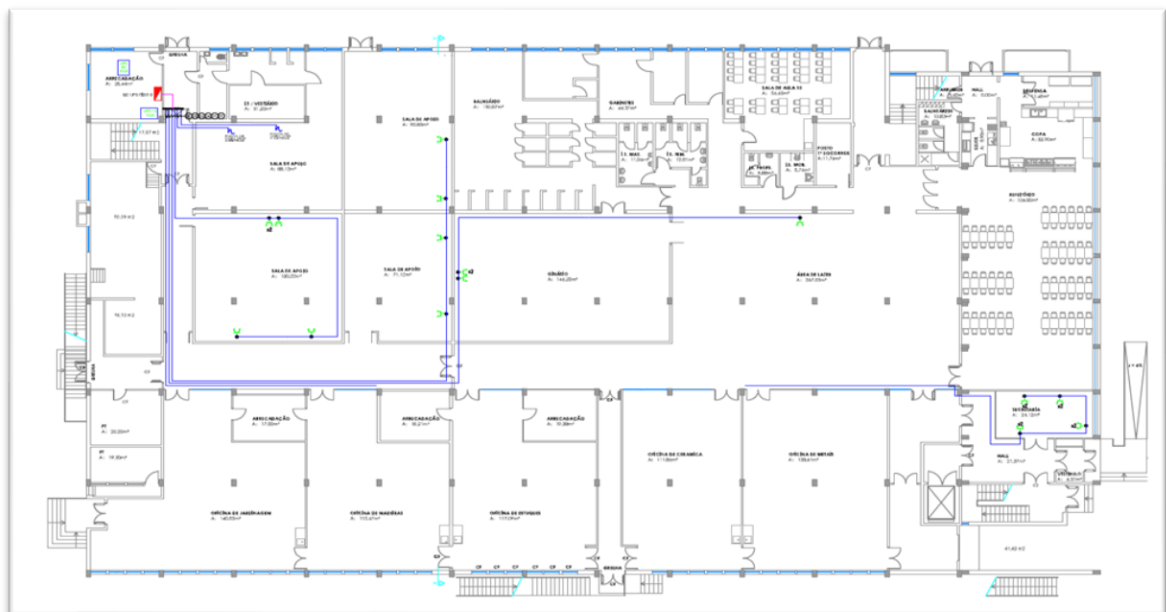


Figura 14 - Planta Piso Térreo

Fonte: Dra. Cristina Mesquita

O piso térreo desenvolve-se ao redor da sala dos alunos, com as oficinas, o ginásio, instalações sanitárias, o refeitório e zona de cacifos. Mais afastado e virado a Sul encontram-se os estúdios de fotografia, música e audiovisuais.

Todas as salas possuem boa luminosidade natural, bem como luz artificial. Todas as salas estão equipadas com LCD de grandes dimensões, acesso à internet, quadro branco e, brevemente, ar condicionado.

A disposição das mesas de trabalho nas salas de aulas de componente técnica e informática encontram-se dispostas em forma de “I”, formando um núcleo central, permitindo que os alunos trabalhem de frente uns para os outros, oferecendo uma boa circulação quer dos alunos, quer dos professores, que habitualmente ocupam um lugar junto dos alunos. Esta disposição, segundo Freitas (2008)²³ citado por Neves (2014, p.6) promove a partilha e interajuda dos e com os alunos levando a uma aprendizagem significativa e inclusiva.

A escola possui ainda serviços de reprografia que permitem fazer impressões em A4 e A3. A escola funciona das 8 horas às 19 horas.

7.4. População estudantil

A população estudantil é composta por cerca de 200 alunos, distribuída por seis cursos. Grande parte dos alunos da EPRPS são alunos que residem na área ou no concelho de Sintra. Contudo e ainda que em minoria, frequentam também a escola alunos provenientes de Lisboa, Linha de Cascais, zona de Alverca, Almada e um aluno que veio de Mértola.

Os alunos possuem idades compreendidas entre os 14 e os 21 anos.

Após uma pré-inscrição, a escola convida os alunos e pais para uma entrevista com a diretora pedagógica e coordenador do curso para o qual os alunos pretendem ingressar. Nesta entrevista alunos e pais ficam a conhecer o enquadramento e os moldes de funcionamento do curso que o aluno pretende frequentar e as regras da escola, bem como quais os equipamentos e materiais necessários para a frequência do curso. Nesse momento, os alunos falam do seu percurso escolar, dificuldades que sentiram, problemas sociais, familiares, de saúde, entre outros e qual a sua motivação para ingressar no curso.

Importa aqui destacar, o Serviço de Psicologia e Orientação faz acompanhamento dos alunos que chegam à EPRPS e que são provenientes de famílias desestruturadas ou mais desfavorecidas e/ou alunos com um percurso académico mais conturbado e fragilizado, reunindo depois com a coordenação, por forma a serem desenvolvidas estratégias, no sentido de diminuir as desigualdades, levar à inclusão, bem como incrementar o desenvolvimento pessoal e social, podendo, segundo Delors contribuir para a melhor inserção dos jovens e adolescentes na sociedade. (Delors, 1996. p.27)

²³ Freitas, J. (2008). A organização do espaço escolar favorece a qual aprendizagem?. <http://www.humus.com.br/revistas/2008-8.pdf>. in Neves, M.R. (2014), *Organização do Espaço Educativo: «quebrar» a rotina*. Escola Superior de Educação Jean Piaget. Arcozelo.

7.5. O Curso de Técnico Profissional de Design de Interiores e Exteriores

O curso profissional de Design de Interiores e Exteriores é um curso teórico-prático que permite criar soluções de projetos de design, quer de interiores como de exteriores, desde a fase inicial, o esboço, até à entrega de desenhos técnicos para obra e desenhos 3D para o cliente, ou seja, desde o projeto base até ao projeto de execução em Autocad e desenhos 3D e renderização (Sketchup, 3DMax, Autocad 3D e Vray).

Os projetos podem partir de remodelação e reabilitação de espaços reais existentes ou da criação de espaços novos, através de metodologias projetuais específicas, a partir de ideias e conceitos que experienciam chegando a soluções, e que contemplam a construção, organização, materiais, função, flexibilidade, adaptação e estética. Estes podem ser desenvolvidos exclusivamente no âmbito das disciplinas de Design ou em articulação com outras disciplinas tecnológicas, a partir da formação de equipas multidisciplinares.

As aulas de design desenvolvem-se em ambiente de atelier, com a realização de *brainstormings*, no sentido de envolver e desenvolver nos alunos o trabalho cooperativo e colaborativo, bem como sensibilizar para a diferença de ideias e do gosto. Por outro lado, a exploração das vivências individuais permite ter uma maior noção do que é habitar o espaço, naquilo em que cada um necessita quer a nível físico, psicológico, sensorial, tendo em conta a relação homem/objeto.

O contexto histórico do design, das sociedades e os espaços interiores e exteriores, são áreas de pesquisa e investigação, que sendo orientados pelos professores, permitem aos alunos através do passado compreender os dias de hoje e perspetivar o futuro.

Os projetos a desenvolver contemplam espaços habitacionais, comerciais e vitrinismo, laborais, desenho de equipamento integrado, espaços de cenografia e espaços expositivos, organização de espaços urbanos e equipamentos urbanos e o redesign.

O curso profissional de técnico de Design de Interiores e Exteriores é um curso que utiliza as ferramentas digitais mais utilizadas nos ateliers de design e de arquitetura, oficinas de desenho, laboratórios de design e oficinas de materiais.

Este curso profissional é de nível secundário e tem três anos de estudo, 1º, 2º 3º, equivalente ao 10, 11º e 12º do ensino regular. No final dos três anos, os alunos ficam com uma certificação de qualificação profissional de nível 4, podendo ingressar no mundo do trabalho ou prosseguir os estudos e a vida académica em cursos de formação superior.

Plano de Estudos

Componentes de formação	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total Horas
Componente de Formação Sociocultural				
Português	100	100	120	320
Língua estrangeira - Inglês	75	72	73	220
Área de Integração	72	72	76	220
Tecnologias da Informação e Comunicação	66	34	--	100
Educação Física	35	105	--	140
Componente de Formação Científica				
História da Cultura e das Artes	72	62	66	200
Geometria Descritiva	75	63	62	200
Matemática	100	--	--	100
Componente de Formação Técnica				
Desenho de Comunicação	64	80	30	220
Desenho Assistido por Computador	126	102	72	300
Materiais e Tecnologias	133	138	--	280
Design	104	237	18	400
Formação em Contexto de Trabalho	--	--	600	420

Tabela 1 - Elaborado pela Autora
Fonte: Portaria n. 1279/2006 de 21 de novembro

A formação em contexto de trabalho (FCT) realiza-se no 3º ano do curso, sendo uma simulação à criação de um projeto de design de interiores e exteriores, justificativo, técnico e científico, que se desenvolve desde a fase inicial à fase de execução para obra, com desenhos técnicos, desenhos em 3D e renderizações. Para a elaboração do mesmo é seguida uma metodologia projetual, em tudo semelhante às do contexto real de trabalho. Este projeto termina com a criação de um relatório das atividades desenvolvidas, onde são discriminadas todas as etapas, desde a contextualização histórica, tipologia do edifício, conceito, fases do projeto, memória descritiva e proposta com desenhos técnicos, desenhos em 3D e fotografias virtuais da finalização da intervenção. Este trabalho final é defendido por cada um dos alunos na Prova de Aptidão Final.

7.6. Caracterização da Turma 2º ano Técnico de Design de Interiores e Exteriores

A turma do 2º ano do curso de Design de Interiores e Exteriores foi na sua fase inicial (1º Ano) formada por 8 alunos, tendo, entretanto, dois mudado de curso dentro da escola e um foi transferido para outra escola no final do 1º ano. Assim, a turma é atualmente composta por 5 alunos com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos. Quatro são de nacionalidade portuguesa e um de nacionalidade angolana.

Quanto aos encarregados de educação, dois têm nacionalidade angolana, um cabo-verdiana e dois têm nacionalidade portuguesa e têm uma formação académica ao nível do 9º ano de escolaridade, exceto um encarregado de educação que possui uma licenciatura.

Estes alunos iniciaram o ciclo de estudos na EPRPS em 2021, com a particularidade de nos encontrarmos ainda em contexto COVID.

Esta turma revela-se pouco interessada e com baixo nível de motivação. Quando são questionados sobre a possibilidade de continuarem os estudos, quatro alunos referem querer concluir aqui os estudos e ingressar no mundo do trabalho e apenas um quer ingressar na faculdade para fazer o curso de arquitetura.

No que diz respeito ao comportamento, estes alunos são pouco assíduos, não são pontuais, são pouco cumpridores das suas tarefas e raramente concluem um trabalho no tempo previsto. São alunos que frequentemente não levam o material para as aulas, brincam constantemente e demonstram não ter hábitos de trabalho.

De referir que uma das alunas é proveniente de uma família monoparental e não tem contato com o pai, outros dois alunos têm revelado ultimamente alguns problemas de

comportamento em casa com a família, sendo que uma aluna, para além da escola, trabalha como cabeleireira. Dois destes alunos possuem alguns módulos em atraso.

As dificuldades que os alunos evidenciam devem-se, em parte, à falta de assiduidade manifestada desde o primeiro ano. A rebeldia da turma e a constante falta de motivação, criam um grande e constante desafio aos professores, especialmente quando acreditamos que o papel do professor é orientar caminhos, é dar empoderamento aos alunos na formação da sua identidade, através de meios que os tornem mais participativos, ativos, e autónomos para lhes permitir construir o seu conhecimento.

Assim devido à falta de motivação, à baixa-auto-estima e à falta de afetos entre eles, trabalhar com estes alunos foi e é um desafio de grande exigência e dedicação e que levou como estratégia de ensino à implementação de um projeto interdisciplinar, cujo tema foi escolhido pelos alunos.

7.7. Caracterização da Turma 1º ano Técnico de Design de Interiores e Exteriores

A turma do 1º ano é do meu cargo de direção de turma.

É composta por 20 alunos, 16 raparigas e 4 rapazes. Têm idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos. A maioria é de nacionalidade portuguesa, sendo que três alunos têm nacionalidades brasileira, angolana e moçambicana.

No contexto familiar, a formação académica dos pais vai desde o ensino básico ao doutoramento, contudo, a maior parte possui o ensino secundário. A grande maioria dos pais mostra-se atenta e interessada no percurso escolar dos seus educandos e mantêm uma comunicação assídua comigo, através de e-mail, contato telefónico e presencial, quer no dia de atendimento aos Encarregados de Educação, quer nas reuniões com os Encarregados de Educação.

O curso de Design de Interiores e Exteriores utiliza ferramentas digitais que, pela sua importância para o desenvolvimento de projetos, são o “caderno” diário destes alunos. Os projetos não são trabalhos de elaboração rápida, exigindo, à medida que vão ganhando complexidade, alguns trabalhos complementares em casa, tais como, por exemplo, a finalização de um desenho técnico iniciado em sala de aula, mas não concluído, como a renderização de um espaço, o que exige tempo.

Apesar da escola possuir 6 salas de informática e disponibilizar computadores para a elaboração de trabalhos, os alunos possuem uma grande carga horária (40 horas), e o tempo não

é suficiente para a realização de todas as tarefas, o que os leva a ter que desenvolver esses trabalhos em casa. No início do ano eram poucos os alunos que tinham computador pessoal, no entanto, atualmente, todos possuem computador. Este facto demonstra que há um efetivo investimento por parte destas famílias no sentido de proporcionar aos seus educandos as ferramentas necessárias para um percurso escolar com sucesso.

Esta turma, na sua grande maioria, revela que o design é a sua primeira escolha e pretende prosseguir os estudos após a conclusão do ciclo profissional. A aspiração a nível superior vai para o design de interiores, arquitetura, outras áreas do design e ainda pintura artística.

Os restantes alunos que não pretendem continuar os estudos, manifestam interesse em ir trabalhar para ateliers de design ou arquitetura.

Ao nível do comportamento, os alunos tiveram em média como nota do final do 1º semestre – Bom. São alunos sociáveis e bem-educados, quer com os colegas, quer com professores e restante comunidade escolar. O facto de ser uma turma grande levou a que se criassem grupos afetivos. Independentemente destes grupos afetivos, são todos amigos e há entreaajuda entre eles.

Em sala de aula são assíduos e, na grande maioria, pontuais. Cumprem com as tarefas que lhes são propostas e gostam de aprender sempre mais. Nas minhas disciplinas, são curiosos, gostam de ver os trabalhos dos colegas do 2º e 3º anos e solicitam mesmo que lhes explique algumas matérias que são de anos mais avançados. Com orientação, fazem pesquisa, associam conceitos e aplicam-nos, evidenciando gosto pela autonomia e demonstram sentido crítico. Rapidamente se criou uma grande empatia dentro e fora de aula.

Esta turma tem 6 alunos com medidas universais e seletivas, 4 deles diagnosticados com dislexia e défice de atenção, um aluno com perturbação do espectro do autismo – nível 1 (Síndrome de Asperger) e PHDA (Perturbação de hiperatividade e défice de atenção) e outra aluna com disfunção frontotemporal esquerda (decorrente de encefalite na infância). Todos estão a fazer um percurso escolar com bom aproveitamento, estão bem integrados na turma e são alunos muito interessados e motivados.

CAPÍTULO VIII – O NOSSO CAMINHAR – PRÁTICA PEDAGÓGICA

8.1. Contextualização e justificação – Projeto “O Plano da tua pele”



Figura 15 - Capa - Projeto "O Plano da tua pele"
Fonte: Projeto dos Alunos

A turma do 2º ano revelava fragilidades quer nas disciplinas de componente científica quer nas de componente tecnológica, especialmente no desenvolvimento artístico na área do projeto de Design e na geometria descritiva. Como atrás descrito, é uma turma que demonstrava pouco interesse e alguma apatia recorrente, sendo pouco pontuais e pouco assíduos e sem se munirem com os materiais necessários para as aulas. Apesar de não ser uma turma unida e não haver muitos sinais de entreajuda, a turma no geral revelava valores de respeito, quer nas relações entre os alunos, quer com os professores.

Neste sentido, pretendia-se perceber de que forma a aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares iria estimular e promover a motivação e o interesse dos alunos, e fomentar nos mesmos a segurança e autonomia, bem como impulsionar uma atitude proactiva para a construção das suas aprendizagens, uma vez que segundo Sousa (2003, p. 136) a educação

artística proporciona uma aprendizagem ativa e não passiva, também Hooks (2013, p. 35) refere:

“Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo.” (Hooks, 2013, p.35)

Com a utilização destes métodos ativos procurou-se incentivar à cooperação, à partilha, colaboração, bem como aproximar os alunos entre si e com os professores.

Durante todas as fases do projeto procurou-se fazer uma reflexão constante e conjunta com os alunos e esse facto permitiu estarmos em permanente avaliação conjunta do trabalho, bem como apercebermo-nos de alterações a fazer, no sentido de ir ao encontro dos vários ritmos de trabalho e aprendizagem de cada aluno, bem como do objetivo desejado para o projeto.

Objetivos

Quando o projeto foi planeado foram traçados como objetivos :

- Estimular e motivar os alunos através de práticas pedagógicas baseadas em projetos;
- Promover autonomia, segurança e sentido reflexivo nos alunos;
- Fomentar a experimentação de alternativas;
- Promover a autoestima e o autoconceito;
- Desenvolver valores de respeito pelas diferenças e entreajuda
- Saber qual a opinião dos alunos e a reflexão que fazem no final do projeto;

A ideia deste projeto teve em conta as características da turma, que tem uma apreciação global fraca e que se caracteriza por ser uma turma pouco assídua, passiva e desinteressada, o que revela falta de motivação. Contou-se ainda com uma aluna que se encontrava no 3º ano de Design, mas que no ano transato deixou o módulo de Fibras em atraso. Considerou-se essencial trabalhar seguindo o paradigma construtivista e a metodologia ativa de aprendizagem baseada em problemas, através da interação social, cultural e ambiental, na interdisciplinaridade e no trabalho colaborativo, e decidiu-se pôr em prática o desafio. Os principais objetivos foram: (1) Estimular e motivar os alunos através de práticas pedagógicas baseadas em projetos, num ambiente que criasse empatia e afinidades; (2) através da metodologia projetual, articular factos com experimentação, bem como com a procura de alternativas; (3) promover a motivação dos alunos, bem como desenvolver a autonomia individual de cada um e, ao mesmo tempo,

envolver todos os alunos em trabalho de pesquisa, na planificação dos trabalhos e na solução dos problemas, desenvolvendo o trabalho em conjunto ganhando perspetivas de grupo; (4) promover a autoestima e o autoconceito.

No início, foi lançado o desafio aos alunos, dando a conhecer como iriam decorrer as aulas, bem como em que é que consistia a aprendizagem baseada em resolução de problemas e em metodologias ativas e foi-lhes proposto a escolha de um problema que quisessem investigar. Após esta primeira fase foi elaborada uma planificação dos trabalhos, tendo-se estabelecido uma ligação dos conteúdos com objetivos pragmáticos e práticos com o tema, bem como incorporando os diferentes ritmos individuais de aprendizagem.

O tema escolhido pelos alunos foi a identidade cultural da mulher negra – e, especificamente, a desvalorização e o preconceito com o cabelo da mulher negra. Assim, o projeto teve como conceito a identidade, interculturalidade e os direitos humanos (trabalhando o respeito pelas diversidades), bem como a questão ambiental, incluída no tema pela utilização no trabalho de materiais recicláveis (economia circular), pois segundo o relatório da UNESCO (2005, p. 44) a “educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente”.

Um dos propósitos que foi requerido quando foi lançado o desafio era que o tema escolhido pelos alunos fosse do âmbito social, cultural ou ambiental, com o intuito de, através da arte como experiência unificadora, trabalhar aspetos emocionais, pessoais, sociais, valorizando o saber ser e o saber viver com o outro, no sentido de desenvolver a reflexão e o sentido crítico. Com o tema escolhido, trabalhamos aspetos como o valor de liberdade, a justiça, a igualdade, inclusão social, solidariedade, cooperação, tolerância, fraternidade e paz.

A liberdade que foi dada para a escolha do tema teve como objetivo permitir que explorassem temáticas que fossem do interesse individual e coletivo dos alunos. Tendo em conta que a escolha foi unanime, o que revelou existir uma sensibilização coletiva para os problemas raciais, a motivação que tinham em explorar este tema iria por certo enriquecer o conhecimento dos alunos, bem como promover laços afetivos com o trabalho, levando a uma aprendizagem mais profícua.

Assim, optou-se pela aprendizagem baseada em projeto que tem como objetivo promover uma aprendizagem feita através de um processo contínuo e progressivo, tendo como base a resolução de um problema. Através da metodologia projetual, seguindo numa direção orientada e segmentada por etapas, e ao mesmo tempo e neste caso, a interdisciplinaridade entre

três disciplinas, pretendeu proporcionar aos alunos a integração de novos e diferentes conhecimentos, levando ao desenvolvimento de várias competências.

Interdisciplinaridade - A interdisciplinaridade entre Geometria Descritiva, Materiais e Tecnologias e Técnicas de Apresentação teve como fundamento promover à aquisição de conhecimentos não compartimentados, mas sim integrados. Para além disso, permite que os alunos relacionem os conteúdos, associem ideias, bem como percebam como as matérias se completam, levando a uma aprendizagem mais efetiva e holística.

A mesma liberdade foi-lhes dada na forma como iam delineando as várias etapas, pois embora lhes fosse dada orientação, foram sendo estimulados para procurarem por eles respostas e soluções. Assim, procurou-se que os alunos ganhassem autonomia, bem como segurança nas suas escolhas – as quais foram sempre valorizadas. Este estímulo para a procura e pesquisa teve como premissa desenvolver experiência prática e hábitos nos alunos que podem ajudar na resolução de problemas quer na vida académica quer na vida social

8.2. Projeto “O Plano da Tua Pele”

O Projeto interdisciplinar contou com as disciplinas da componente científica – Geometria Descritiva; componente tecnológica – Materiais e Tecnologias e Desenho de Comunicação:

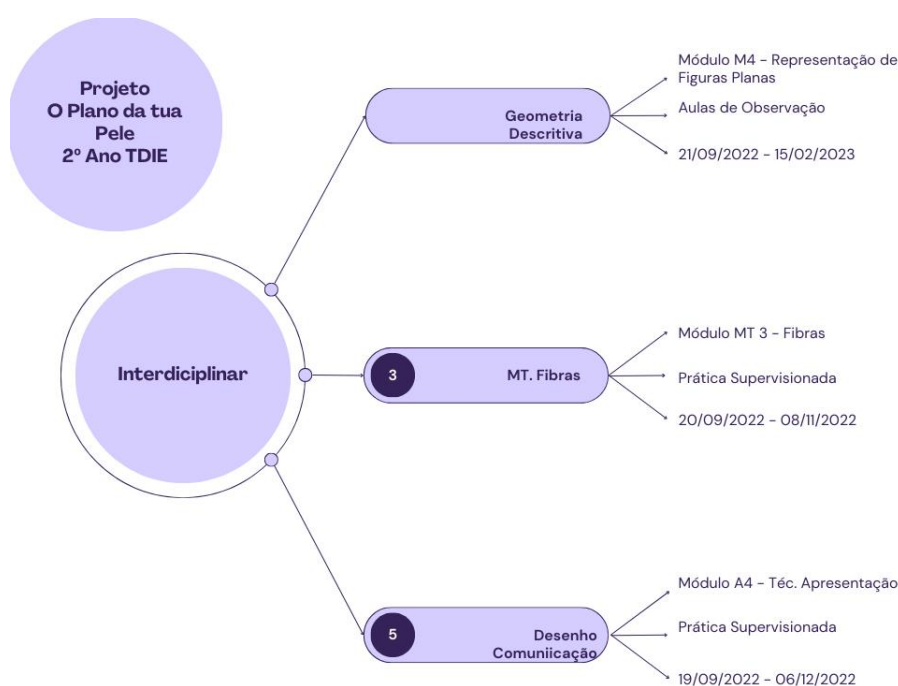


Figura 16 Plano Interdisciplinar
Fonte: Autora

A planificação das aulas bem como do projeto encontram-se no Anexo I.

Módulo Materiais e Tecnologias - Fibras

Conteúdos: Neste módulo as três primeiras aulas foram dedicadas aos conteúdos do módulo: Introdução histórica – as primeiras fibras; propriedades físicas e químicas; Classificação – fibras naturais (animais, vegetais); fibras não naturais – artificiais e sintéticas; fibras regeneradas; tecidos inteligentes, especiais e TNT's; Técnicas de fiação, produção; e por fim apresentação no mercado. As restantes 3 aulas (2h30) foram dedicadas ao desenvolvimento do Projeto.

Módulo Desenho de Comunicação - Técnicas de Apresentação

Conteúdos: As aulas foram intercaladas com conteúdos e a apresentação do trabalho de pesquisa à medida que ia sendo feito para a contextualização do Projeto “O Plano da tua Pele”. As primeiras aulas foram dedicadas à estruturação do esqueleto de uma apresentação, tendo como base o público-alvo, o tema, os objetivos, o conteúdo e a conclusão. A nível do grafismo da apresentação falou-se de cores, quantidade de texto, tamanho de letra e do excesso de informação e de animações. Foram igualmente referidas as várias ferramentas digitais – visitaram os vários sites que permitem fazer apresentações online e o tradicional *PowerPoint*. A nível da expressão corporal falou-se da importância da postura, a aparência e as roupas consoante o contexto da apresentação e o público-alvo, bem como a mensagem a passar. A utilização das palavras certas, a colocação da voz, bem como as mãos e os gestos (um dos pontos que os alunos mais referem – “onde colocar as mãos”. O cumprimento e o agradecimento. À medida que iam fazendo as apresentações com o desenvolvimento do trabalho foram igualmente trabalhadas as estratégias para envolver o público que estaria a assistir. Uma vez que os alunos estavam atrasados no desenho das figuras planas, e que não era possível dedicar muitas aulas de geometria descritiva para o desenho das mesmas, porque os alunos estavam a aprender a representação dos sólidos nos planos, uma das aulas deste módulo foi dedicada ao desenho geométrico. De referir que 11 tempos deste módulo (1h) ficaram destinados ao desenvolvimento do projeto.

Fases Projetuais

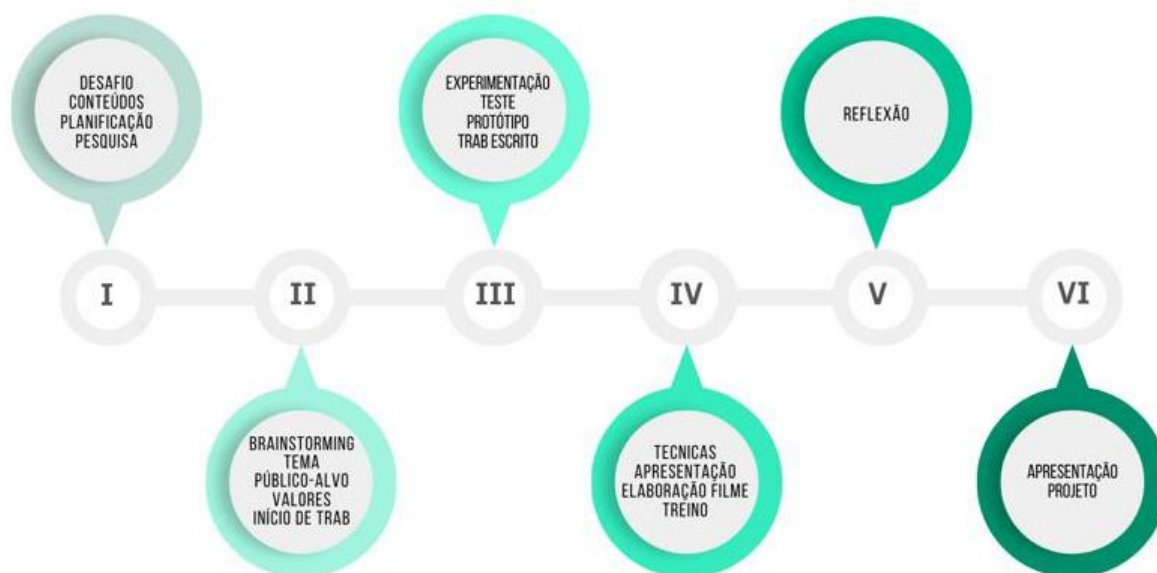


Figura 17 - Planificação das várias fases do projeto
Fonte: Autora

A partir do desafio lançado, foi estabelecida uma planificação do projeto em várias fases, tendo em conta: Tema/Problema → Pesquisa → *Brainstorming* → Estudo - Conceito → Experimentação de várias alternativas → Desenvolvimento do protótipo → Apresentação do projeto.

As primeiras 9 aulas do módulo de Fibras foram destinadas aos conteúdos do módulo com a visualização de PowerPoint e experiências com fios de várias fibras. Estas aulas foram distribuídas com uma parte de carácter expositivo e interrogativo e sempre com atividades de experimentação e jogos tornando a aula prática e divertida, intuitiva e ao mesmo tempo permitindo a construção do conhecimento através de métodos ativos.

Projeto – Fase I

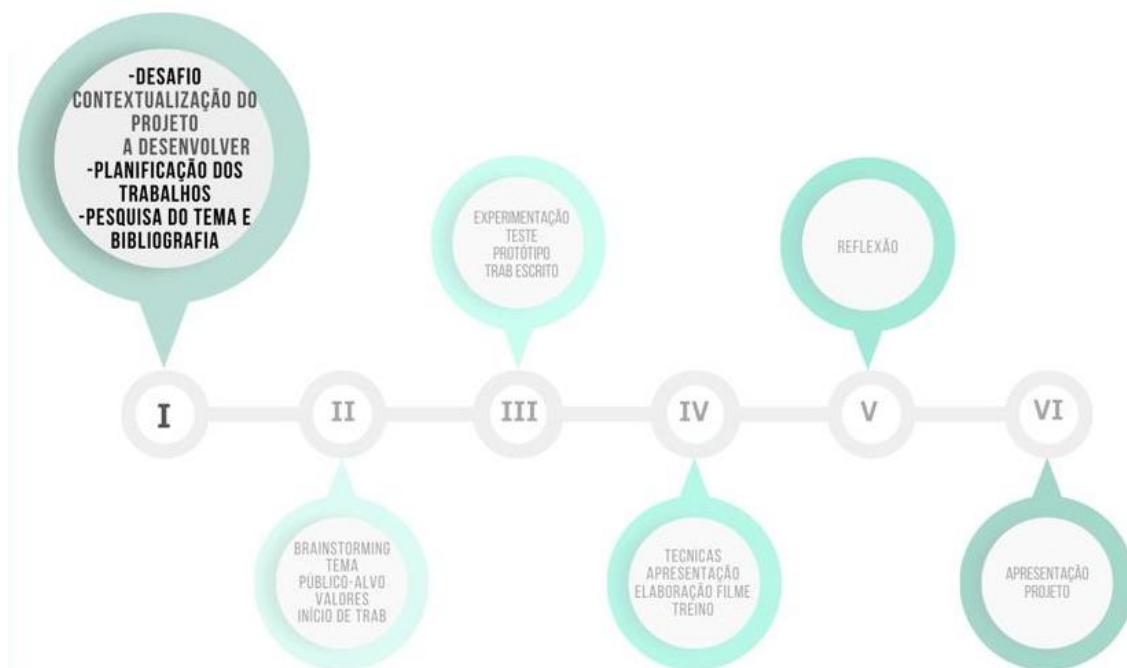


Figura 18 - Fase I do Projeto

No final destas aulas foi sendo sempre abordado o tema do projeto com verificação da pesquisa que os alunos iam fazendo em casa. Da mesma forma, no módulo de técnicas de apresentação, as primeiras aulas foram dedicadas aos conteúdos e posteriormente foi-se desenvolvendo o projeto, bem como treino de apresentações, preparando os alunos para a apresentação final do projeto.

Para a contextualização dos conteúdos do módulo das fibras foi preparado um *PowerPoint* para ajudar na compreensão, assim, como para auxiliar o desenvolvimento e o caminho das pesquisas a efetuar para a escolha das fibras a utilizar no projeto. O *PowerPoint* encontra-se na íntegra no Anexo II.

Projeto – Fase II

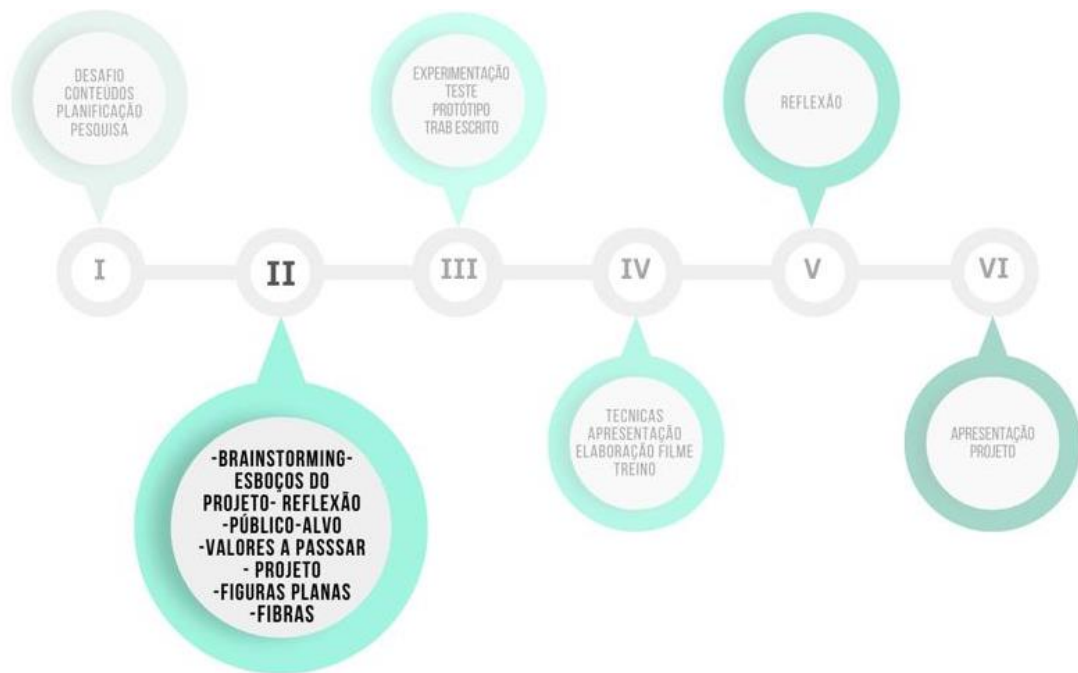


Figura 19 - Fase II do Projeto

Após escolhido o tema, o projeto teve início com a identificação do problema, tendo-se feito um *brainstorming*. Nesta troca de ideias surgiram questões sobre o problema, que se tornaram perguntas a que os alunos queriam dar respostas. Estas questões eram as seguintes: (Diário de Bordo – Anexo XII)

- De que forma, a mulher negra ao assumir os cabelos crespos pode ser um emblema de resistência e luta por reconhecimento?
- A forma como mulheres negras cuidam de seus cabelos estará ligada a processos de produção de identidade?
- Que género de estigmas sociais ainda existem devido à cor da pele, ao cabelo crespo e ao género feminino na raça negra?
- Que danos sociais, marcas físicas e psicológicas acarretam?; Como é possível divulgar o tema com os pares?
- Como articular o conceito com as fibras?
- De que forma a Geometria Descritiva pode ser uma importante ferramenta para a materialização artística do projeto a desenvolver?
- Que matérias-primas usar? Novas ou recicladas?

Após vários debates e pesquisas feitas, os alunos decidiram materializar o projeto através de um painel em tamanho A0 e uma apresentação pública. Uma vez que três dos elementos femininos da turma são de origem africana e que cada uma delas tem o cabelo com características diferentes, escolheram representar as três colegas na materialização do trabalho. Desta forma, os alunos debateram de que maneira iriam divulgar o trabalho ao público-alvo (colegas da escola), tendo como objetivo a consciencialização dos colegas para o respeito multicultural, para a xenofobia e racismo, bem como para a sensibilização ambiental. Foram ainda debatidos os objetivos intrínsecos ao projeto, tais como a problemática conceptual, a justificação dos materiais utilizados, bem como todo o processo criativo do mesmo (metodologia projetual).

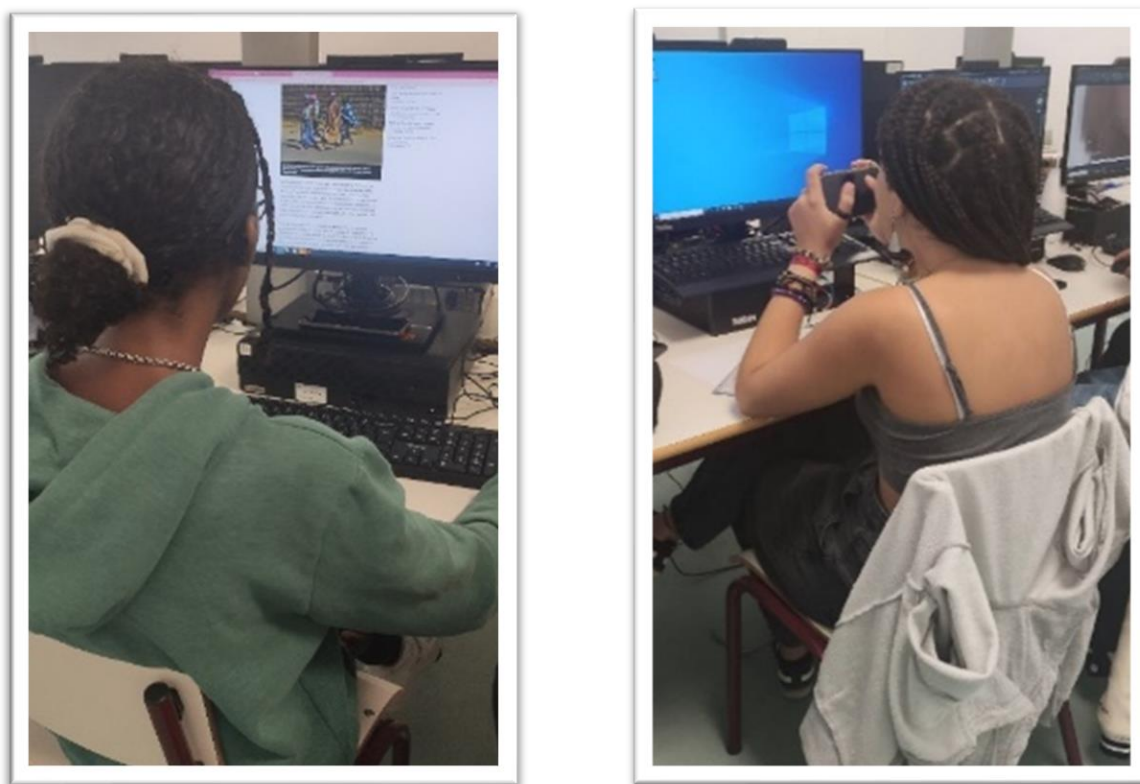


Figura 20 - Trabalho de pesquisa
Fonte: Autora

No desenvolvimento do projeto, foram tiradas fotografias e *selfies* que foram transferidas para o computador, tendo os alunos procedido à escolha da foto que seria a base do painel.



Figura 21 - Foto escolhida pelos alunos
Fonte: Autora

Projeto – Fase III

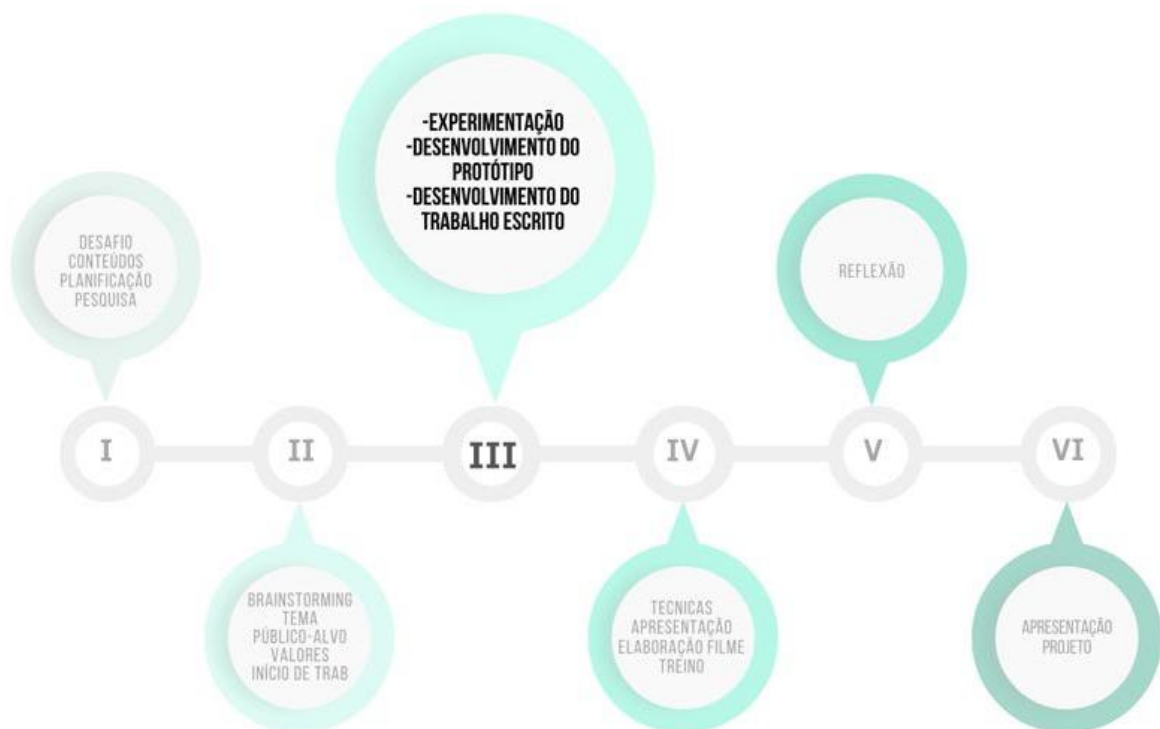


Figura 22 - Fase III do projeto

A fase do desenho tornou-se desafiadora e mais complexa para os alunos. Tendo em conta o tamanho do painel (A0), e sentirem dificuldades no desenho à mão levantada de algumas partes do rosto. Assim, os alunos decidiram desenhar o rosto das colegas no programa Autocad com a ajuda da foto.

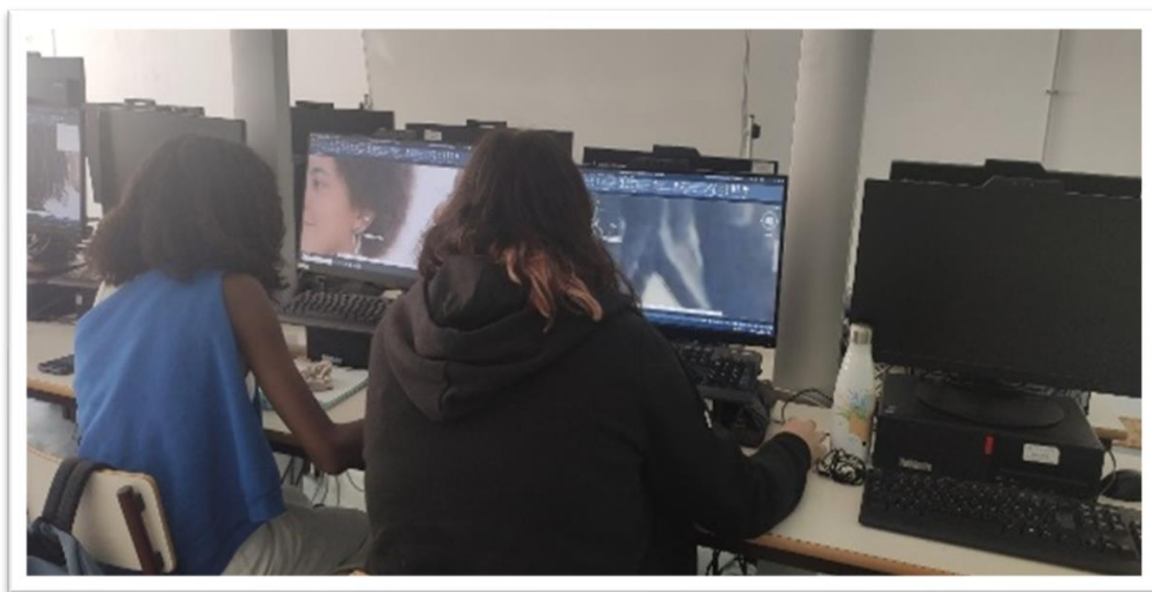


Figura 23 - Levantamento do desenho em Autocad
Fonte: Autora

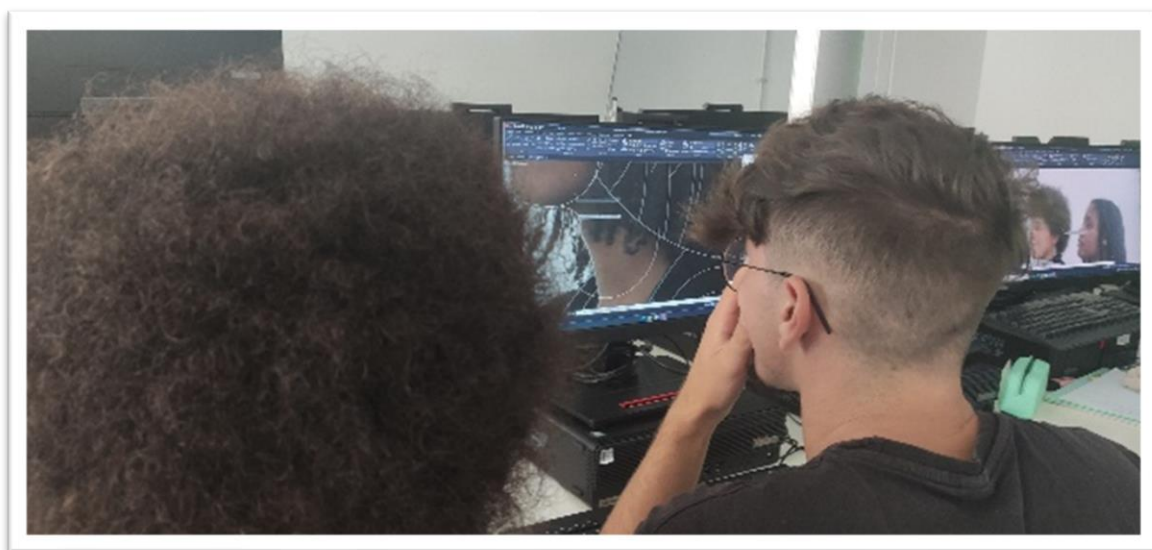


Figura 24 - Levantamento do desenho em Autocad
Fonte: Autora

Posteriormente foi dado início ao desenho de retrato das três alunas numa folha de papel A0.



Figura 25 - Desenho à mão levantada
Fonte: Autora



Figura 26 - Desenho à mão levantada
Fonte: Autora

Nas aulas de Geometria Descritiva (Prática de ensino supervisionada- aulas de observação) desenvolviam-se os desenhos das figuras planas que seriam as peças de puzzle que fariam parte do projeto e que iriam servir como base para a roupagem das personagens. Todas as peças (quadrados, triângulos, pentágonos, hexágonos e círculos foram desenhados um a um pelos alunos e foram posteriormente recortados Nesta fase teceram alguns comentários como por exemplo “Este trabalho vai fazer com que eu nunca mais me esqueça de como se desenhavam as figuras planas” (B.L.) ou “Até já sonho com as figuras planas, mas está a ser muito giro e já começo a ficar ansioso com o resultado” (F.P.). (Diário de bordo – Anexo XII)

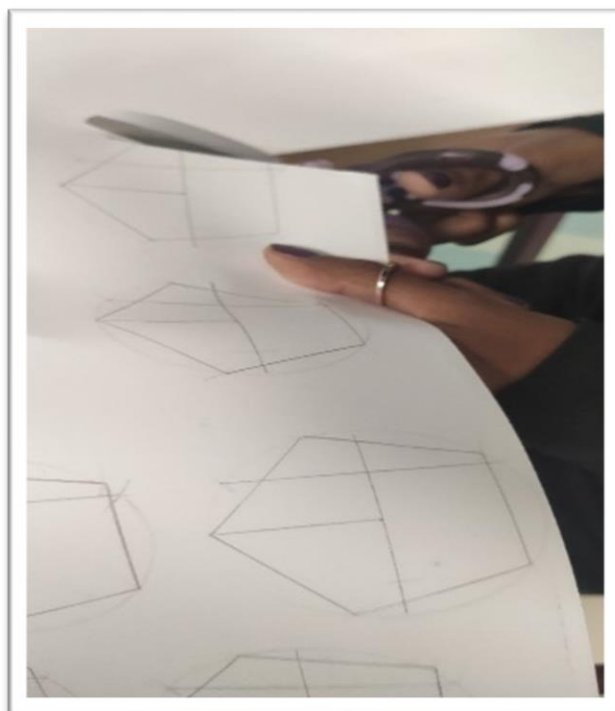


Figura 27 - Desenho das figuras planas
Fonte: Autora

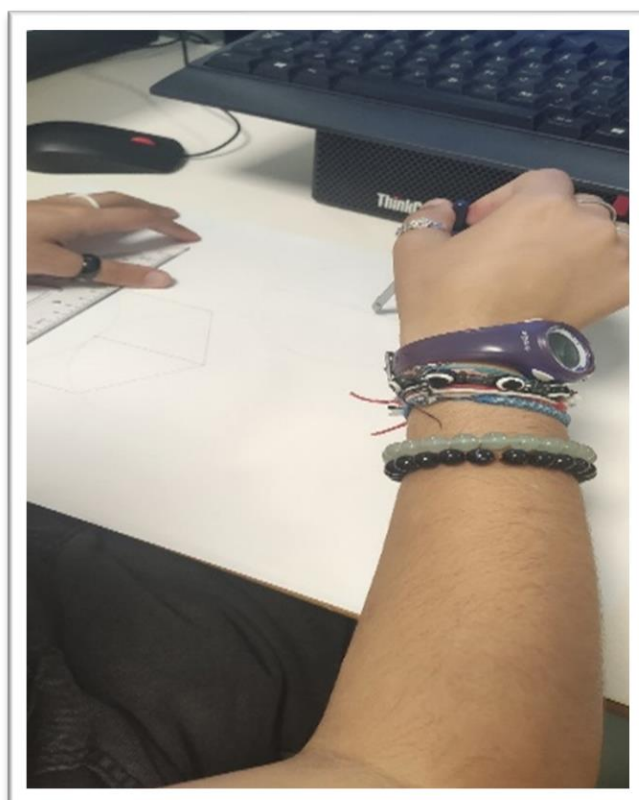


Figura 28 - Desenho das figuras planas
Fonte: Autora

Durante a fase da montagem do painel, para além de utilizarem a pesquisa que fizeram sobre texturas e padrões africanos, exploraram a geometria, a forma, a cor, repetições, a trama das fibras (lã, algodão, napa, pele, sarjas), fazendo novas composições, criando novos padrões e organizações visuais. Para os cabelos, foram utilizados materiais de origem polimérica, bem como papel e outros materiais naturais. Esta utilização prática de materiais tornou-se num jogo da adivinha “Que material é este?”, o que permitiu a consolidação dos conhecimentos quer ao nível de identificação, como o nível das propriedades dos materiais, através de uma forma divertida e estimulante.

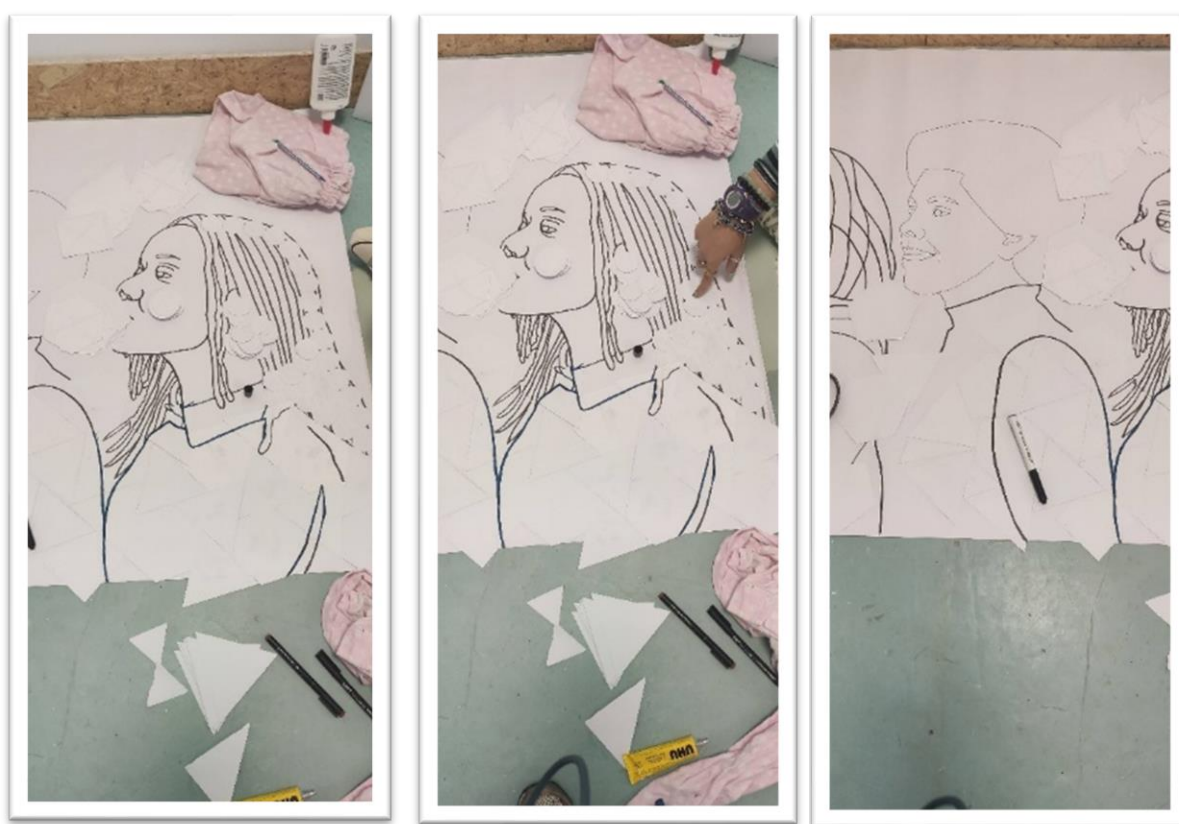


Figura 29 - Montagem do painel
Fonte: Autora



Figura 30 - Montagem do painel
Fonte: Autora



Figura 31 - Montagem do painel
Fonte: Autora

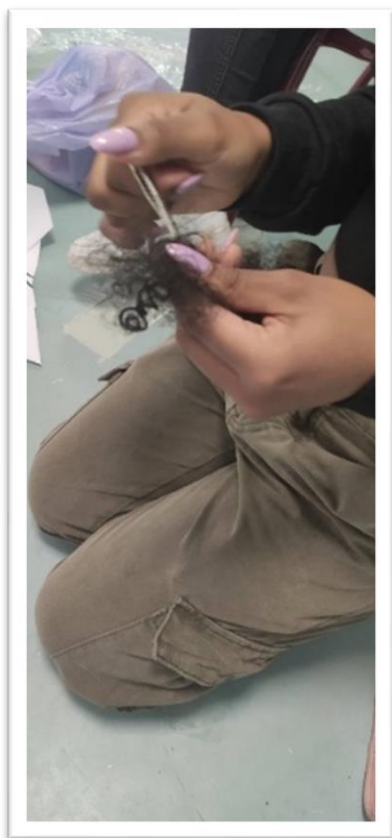


Figura 32 - Montagem painel - Cabelos e lenços
Fonte: Autora

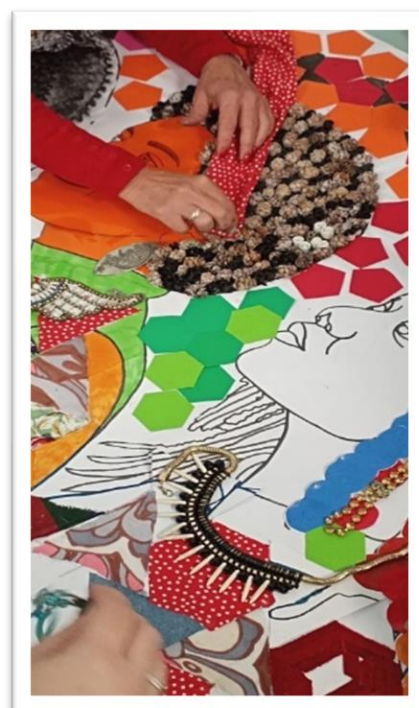
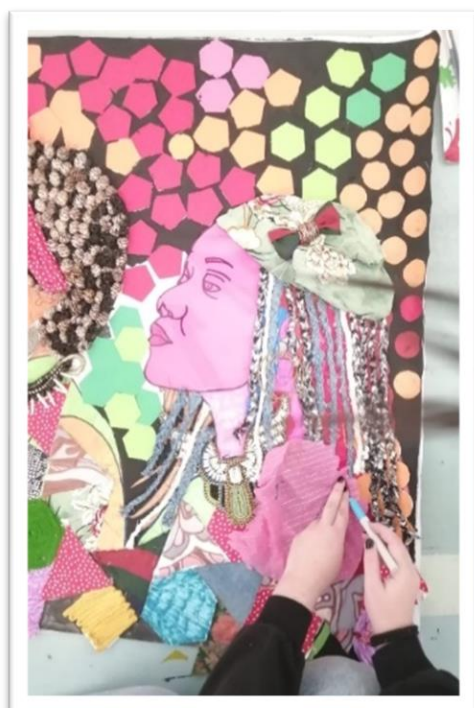


Figura 33 - Montagem painel - Cabelos e lenços
Fonte: Autora

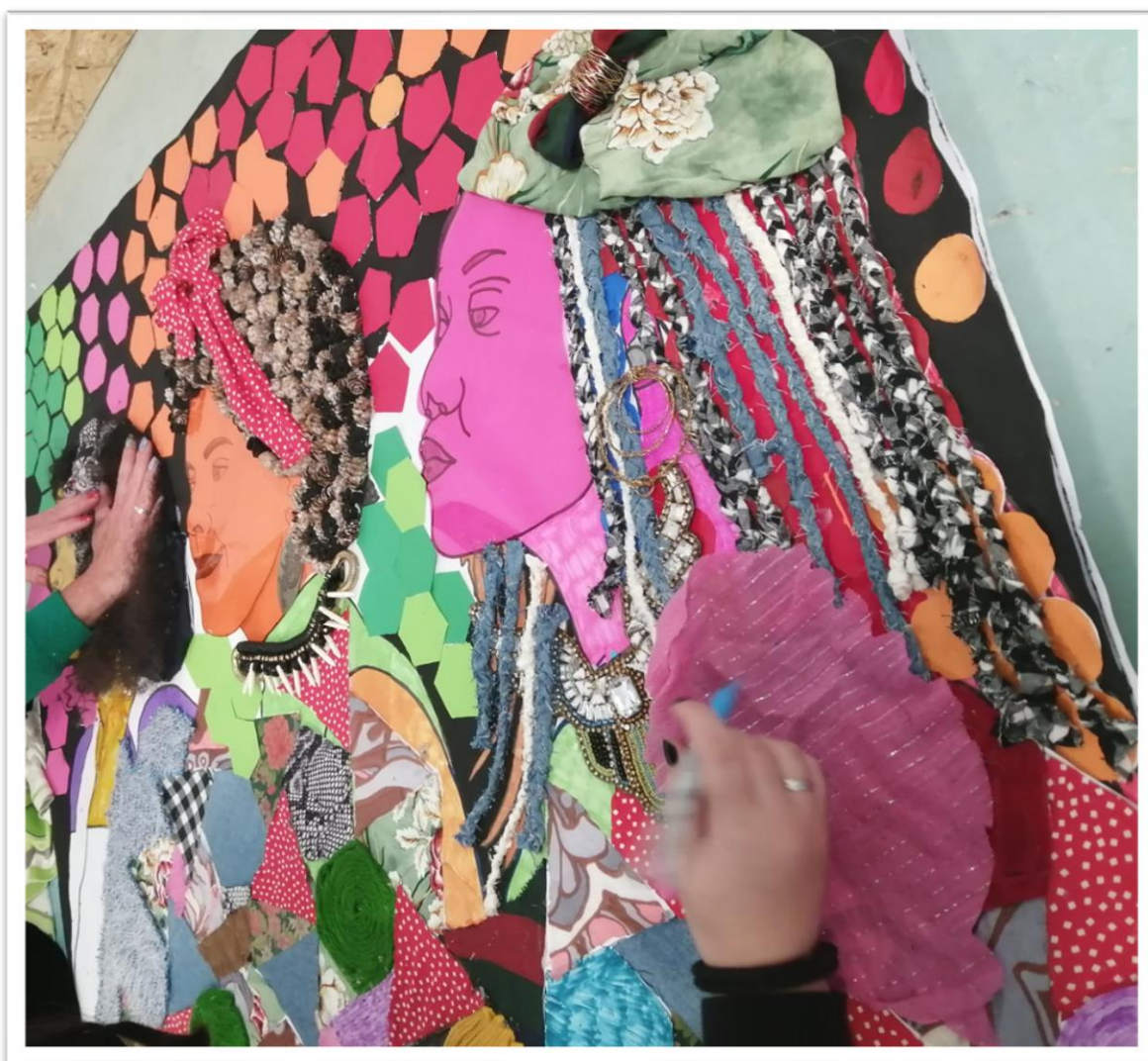


Figura 34 - Montagem do painel
Fonte: Autora

Projeto – Fase IV

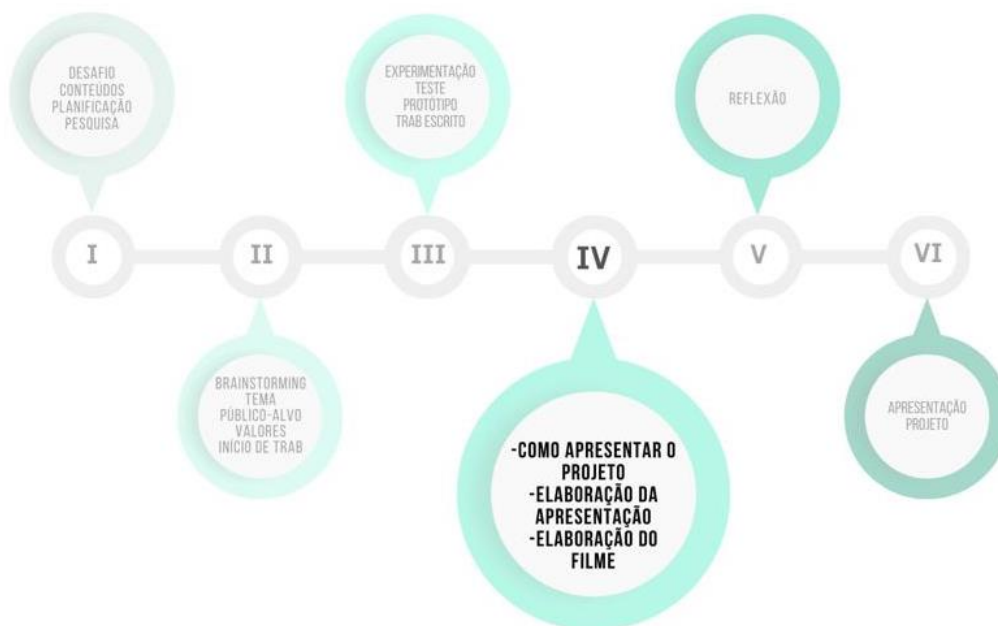


Figura 35 - Fase IV do projeto

Em Desenho de Comunicação trabalharam a apresentação pública do trabalho, utilizando várias ferramentas que lhes permitissem melhorar e inovar nas apresentações. Os alunos elaboraram um *layout* em *PowerPoint*. Para a capa e separadores dessa apresentação, trabalharam com o programa Photoshop, permitindo recortar imagens, bem como a sua sobreposição. Sendo o tema principal “O cabelo da mulher africana”, escolheram representá-lo contextualizado na “moldura” do continente africano com o rosto de uma das colegas, tendo sido este o padrão representado nos slides. Durante a última aula os alunos treinaram a apresentação e mostraram-se empenhados e trabalharam bem e em colaboração de equipa.



Figura 36 - Capa do PowerPoint (Aluna Sara)
Fonte: Alunos

Projeto – Fase V

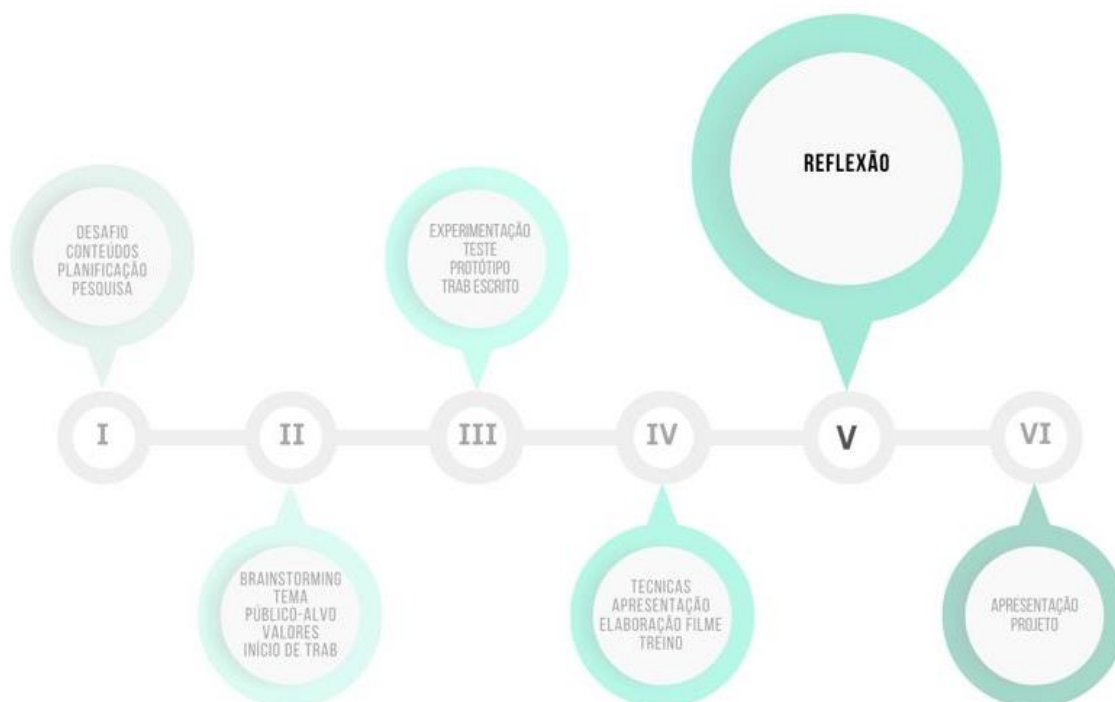


Figura 37 - Fase V do projeto

Esta foi uma fase de reflexão. Na véspera da apresentação fez-se uma reflexão em conjunto sobre o projeto desenvolvido. Os alunos destacaram a ligação que se gerou entre eles e as professoras, o que na opinião deles se deveu a uma abordagem mais informal e a sala de aula ter-se transformado num atelier. Embora a opinião não tenha sido unanime, alguns elementos disseram ter desenvolvido uma maior ligação com um ou outro elemento da turma. (Diário de bordo – Anexo XII)

Quanto às disciplinas, referiram que tiveram uma maior facilidade na compreensão dos conteúdos, especialmente em geometria descritiva. No que concerne ao módulo de técnicas de comunicação, o que mais gostaram foi de aprender a trabalhar com o programa de filmes *ProShowProducer*.

8.2.1. Apresentação do Projeto “O Plano da tua Pele”

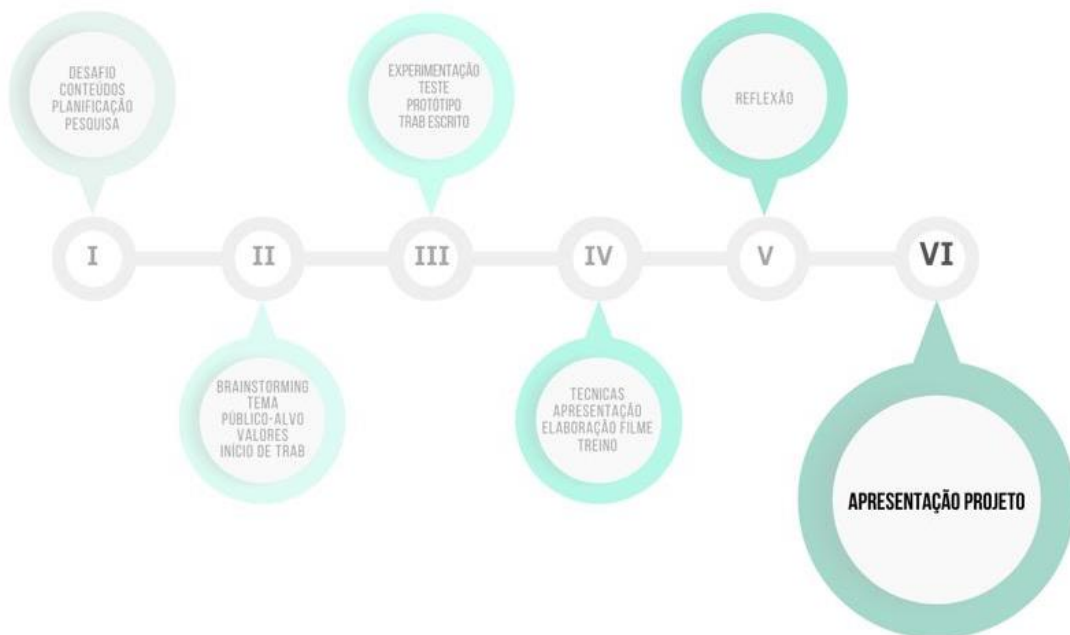


Figura 38 - Fase VI do projeto

O final do projeto “O Plano da tua Pele” decorreu com a apresentação do projeto da turma à comunidade escolar. A primeira parte da apresentação foi dedicada à apresentação da contextualização do trabalho [contextualização histórica; conceitos de xenofobia e racismo; os cabelos da mulher negra e o contexto social e económico; os cabelos da mulher negra como símbolo de identidade e afirmação; a ligação entre as várias disciplinas (Fibras, Técnicas de apresentação e Geometria Descritiva)]. Na segunda parte descreveram o processo criativo da materialização do projeto através de um filme elaborado por eles no programa *ProShowProducer*. Neste filme, para além das imagens, colocaram música, bem como produziram um texto, que mais tarde foi traduzido em som, com as vozes deles, e que inseriram no final da apresentação.

A apresentação do projeto foi efetuada no último dia de aulas do final do 1º semestre, dia 24 de janeiro, pelas 10 horas, no auditório da escola. Estiveram a assistir à apresentação todas as turmas que se encontravam naquela manhã a ter aulas, bem como os respetivos professores, Diretora pedagógica e Diretora da Escola, Diretor da Escola de Segunda Oportunidade de Sintra, bem como alunos da mesma.



Figura 39 - Apresentação do projeto - Auditório da EPRPS
Fonte: Liz Bonifácio – aluna do 3º ano do Curso de Fotografia da EPRPS



Figura 40 - Apresentação do projeto - Auditório da EPRPS
Fonte: Liz Bonifácio – aluna do 3º ano do Curso de Fotografia da EPRPS



Figura 41 - Apresentação do projeto - Auditório EPRPS
Fonte: Liz Bonifácio – aluna do 3º ano do Curso de Fotografia da EPRPS

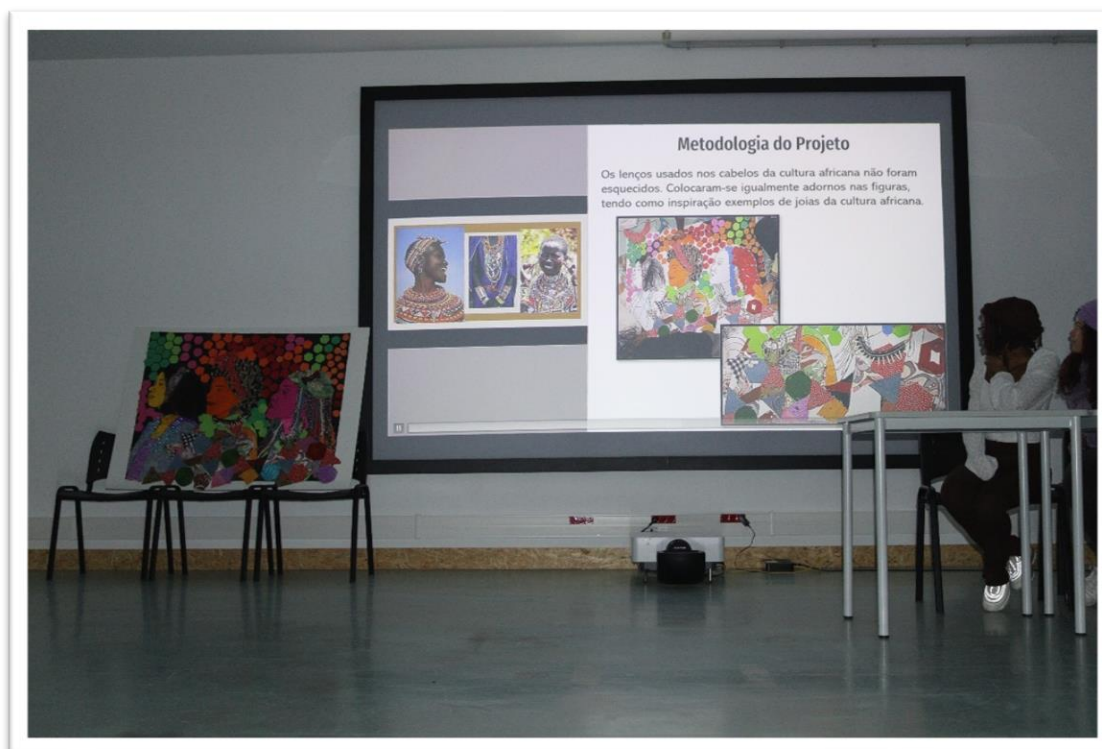


Figura 42 - Apresentação do projeto - Auditório EPRPS
Fonte: Liz Bonifácio – aluna do 3º ano do Curso de Fotografia da EPRPS



Figura 43 - Apresentação do projeto - Auditório EPRPS
Fonte: Liz Bonifácio – aluna do 3º ano do Curso de Fotografia da EPRPS



Figura 44 - Final da apresentação do projeto
Fonte: Liz Bonifácio – aluna do 3º ano do Curso de Fotografia da EPRPS



Figura 45 - Final da Apresentação - Auditório da EPRPS
Fonte: Liz Bonifácio – aluna do 3º ano do Curso de Fotografia da EPRPS



Figura 46 - Final da Apresentação - Auditório da EPRPS
Fonte: Liz Bonifácio – aluna do 3º ano do Curso de Fotografia da EPRPS

Na apresentação, os alunos explicaram o projeto, os objetivos, justificaram a escolha do tema articulando-o com conceitos como racismo, xenofobia e machismo. Falaram do cabelo como marcador social em qualquer parte do mundo. Fizeram uma contextualização histórica dos vários estilos de cabelo da mulher negra desde o séc. XVIII até aos dias de hoje, focando fatores políticos, económicos e sociais. Falaram do “Perigo da História Única” e da autora do livro *Americanah*, Chimamanda Ngozi Adichie, e da supremacia dos povos brancos ocidentais. Articulando e associando as disciplinas, justificaram a importância da Geometria Descritiva para a criação artística, na passagem do abstrato para o material, falaram de fibras e associaram aos tecidos africanos e ao seu modo de fabrico. Por fim, através de filme, mostraram as várias fases do projeto e a sua execução. O trabalho encontra-se na íntegra no anexo III.

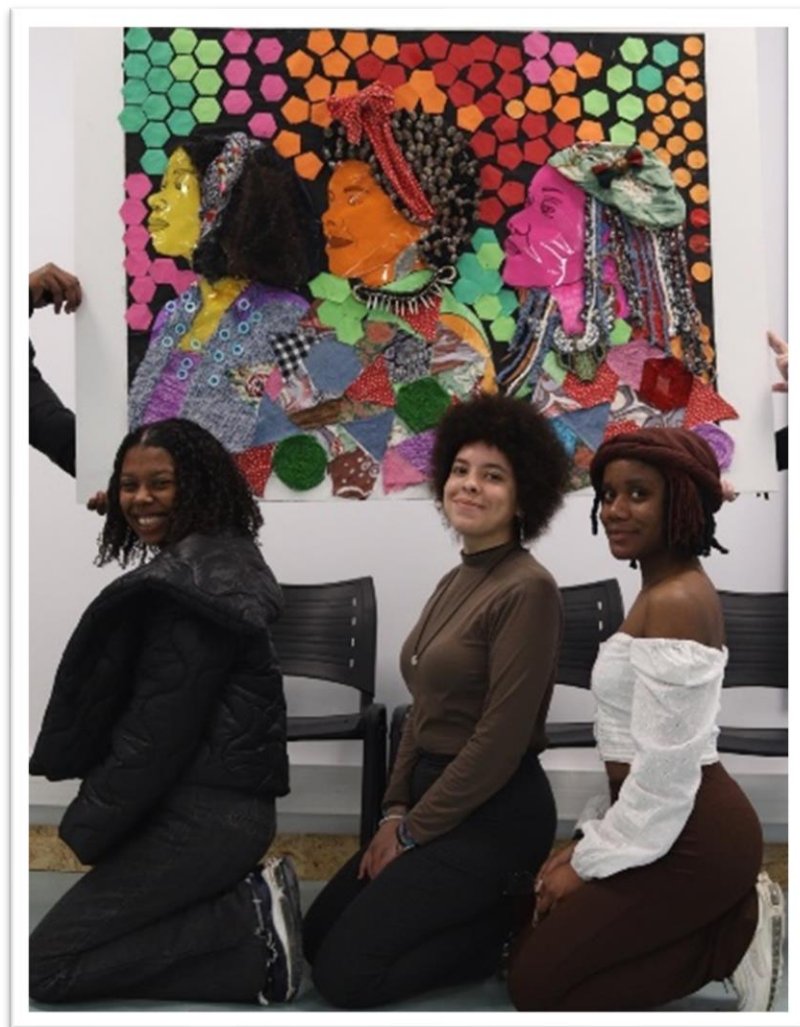


Figura 47 - Fotografia final

Fonte: Liz Bonifácio – aluna do 3º ano do Curso de Fotografia da EPRPS

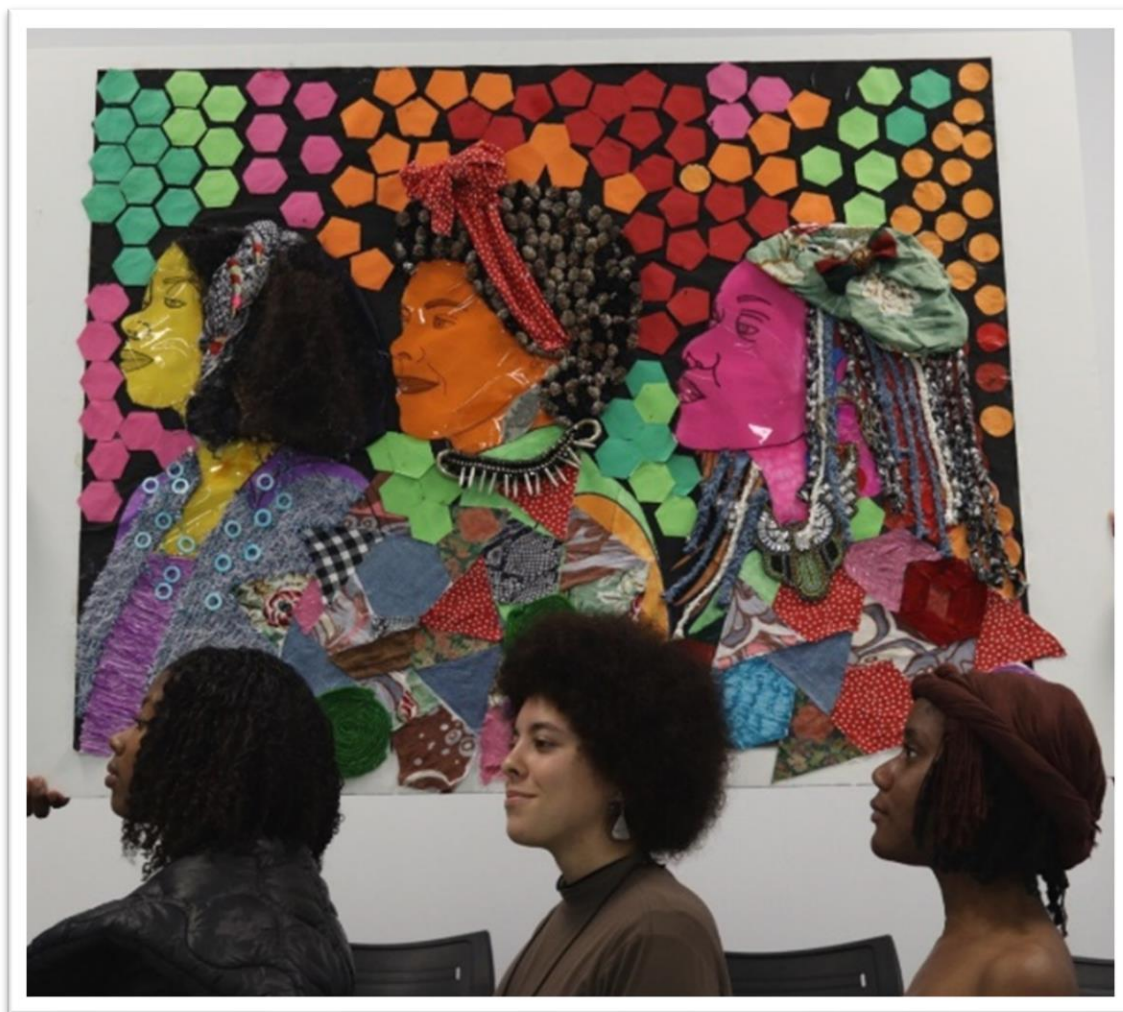


Figura 48 - Fotografia Final

Fonte: Liz Bonifácio – aluna do 3º ano do Curso de Fotografia da EPRPS

8.2.2. Visita de Estudo

Na sequência do desenvolvimento do projeto, e uma vez que se iriam utilizar materiais recicláveis, agendámos uma visita de estudo - *Evilution - Evilution – Obras Inéditas de Bordalo Pinheiro II*, no Edu Hub Lisbon, em Lisboa, para o dia 11 de novembro de 2022.

A educação é feita através da comunicação, do diálogo, da experimentação, da afetividade, de sentimentos e sentidos. Como tal, a educação não pode estar restringida a uma sala de aula, pois as aprendizagens precisam de interação dentro das escolas, escolas e família, e escola, família e comunidade. Segundo Pombo, os instrumentos de ensino do professor estão fora da sala de aula (Pombo 2006, p. 164). Desta forma e segundo Almeida & Vasconcelos, “as visitas de estudo têm como objetivo educacional enriquecer e complementar aspetos curriculares através da experiência direta” (Almeida & Vasconcelos, 2013, p. 13).

As visitas de estudo também contribuem para além da aprendizagem, para a motivação, pois estimulam de uma forma mais lúdica e interativa as aprendizagens. Para além disso contactam com o mundo real, palpável, o que facilita a compreensão e consolidação entre a prática e a teórica (Trindade 2002). Da mesma forma, promovem a sensibilidade para valores sociais tais como a cooperação e entreajuda entre pares, estimulam a criatividade e desenvolvem a autonomia e segurança. Para além disso, também estimulam ao desenvolvimento de laços afetivos entre pares e entre alunos e professores (Trindade & Cosme, 2010) tornando as relações mais ricas, aumentando a comunicação relacional e, consequentemente, uma aprendizagem empoderada.

A visita foi organizada por mim e pela professora cooperante. Inicialmente traçámos estratégias e objetivos tendo em conta o projeto a desenvolver e a turma em questão. Levámos connosco também a turma de Design do 3º ano, pois trata-se de uma turma coesa e interessada, promovendo a criação de laços entre turmas, a partilha de experiências, permitindo desenvolver a autoconfiança e autonomia dos alunos do 2º ano, desenvolver e construir aprendizagens com os seus colegas, e, ao mesmo tempo, consolidando estes valores na turma do 3º ano.

Antes da visita fizemos um debate com os alunos no sentido de os orientar para o conceito e quais os objetivos da mesma, bem como do seu interesse para o desenvolvimento do projeto em que estavam a trabalhar “O Plano da Tua Pele”. Foi feita uma pesquisa e posteriormente um debate onde se falou do artista bem como de alguns dos seus trabalhos. Também falámos de normas e comportamentos, bem como de valores sociais a praticar durante a visita. Com isto, quisemos que durante a visita se sentissem autónomos, responsáveis e

seguros neles próprios, proporcionando uma visita feita em liberdade, responsabilidade e autonomia para a construção da aprendizagem dos alunos.

VISITA DE ESTUDO

BORDALO II



EVILUTION

Obras Inéditas de Bordalo Pinheiro II

Escola:	Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra
Data:	10 de Novembro de 2022
Atividade:	Visita de Estudo- <i>Evilution</i> , Obras Inéditas de Bordalo Pinheiro II
Local:	Edu Hub - Avenida Marechal Gomes da Costa 19, 1800-255 Lisboa
Atividade Proposta:	Raquel Ribeiro (Orientadora), Elsa Bandeira (Orientanda)
Interdisciplinaridade	Geometria Descritiva – Módulo 4 – Representação de Figuras Planas e Intersecções; Materiais e Tecnologias Módulo MT 3 – Fibras e DC – Módulo A4 - Técnicas de Apresentação
Alunos	Turmas do 2º e 3º do Curso de Design de Interiores e Exteriores
Deslocação:	Comboio – Cacém/Braço de Prata- Restante caminho a pé – Cerca de 20 minutos
Valor:	Entrada livre com marcação

Tabela 2 – Planificação da Visita de Estudo

Fonte: Autora

Durante a visita, os alunos mostraram-se entusiasmados e divertidos. A exposição tinha carácter de circulação direcionada, mas livre. Os alunos mostraram-se fascinados com as obras. Cumpriram as regras que tínhamos combinado antecipadamente, foram empenhados e

mostraram-se cooperativos e interventivos nas observações que iam sendo feitas à medida que a visita ia decorrendo, evidenciando uma consolidação dos conhecimentos anteriormente adquiridos.

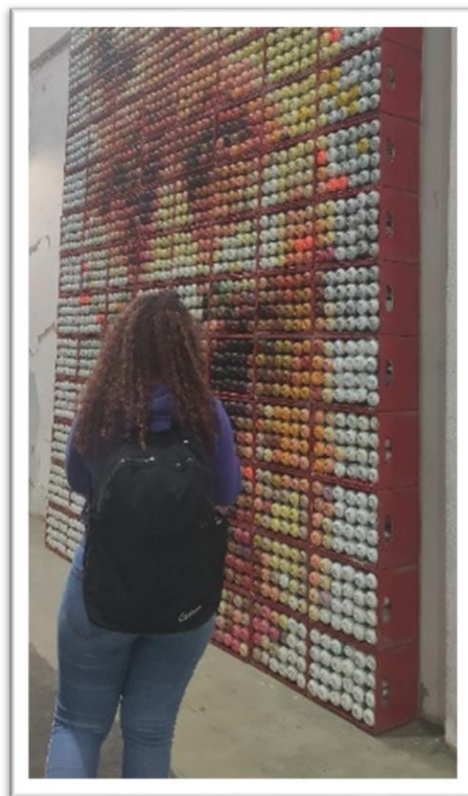


Figura 49- Visita de Estudo – Evilution

Fonte: Autora

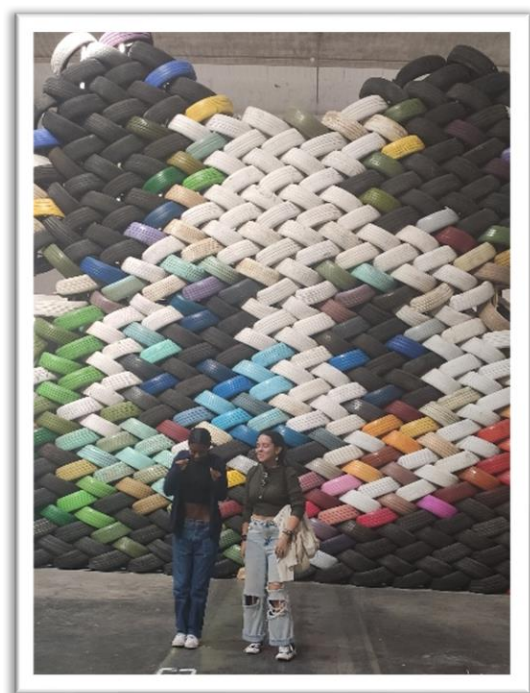


Figura 50 - Visita de Estudo – Evilution

Fonte: Autora

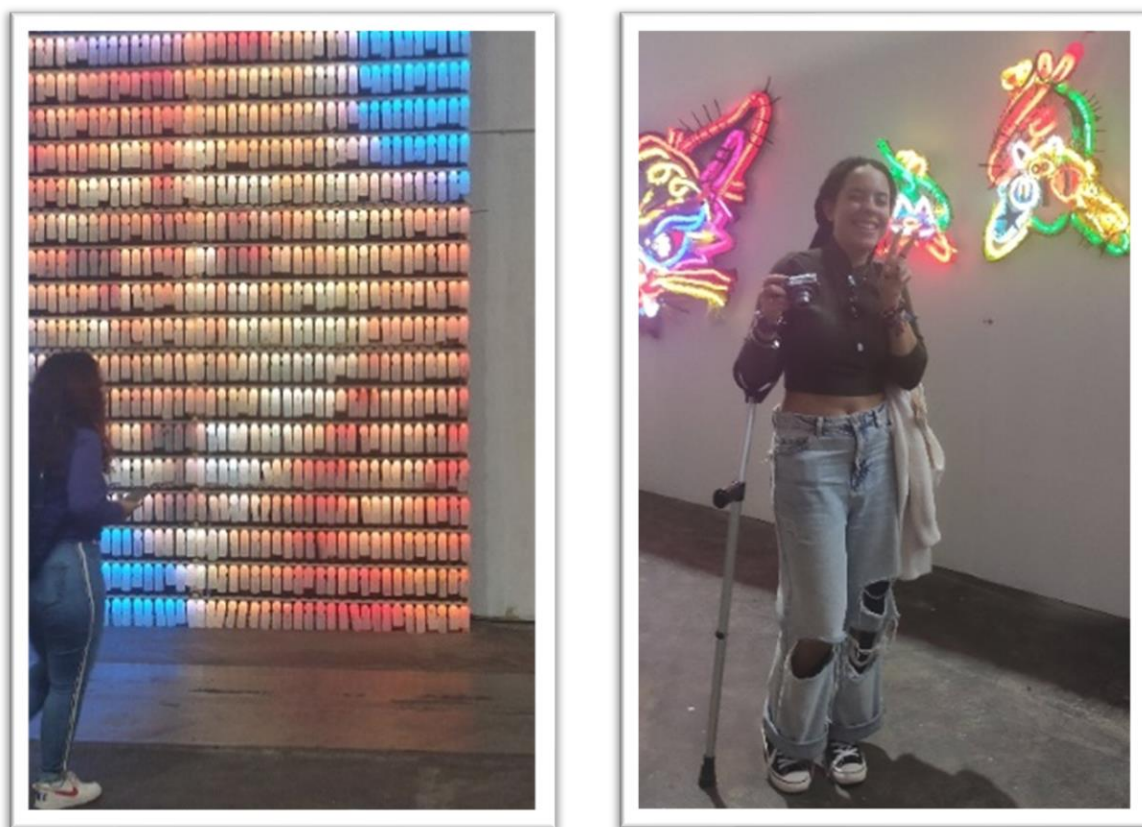


Figura 51 - Visita de Estudo – Evilution
Fonte: Autora

8.2.3. Avaliação

A avaliação foi formativa, tendo sido feita em conjunto com a professora cooperante. Esta avaliação foi diária e contemplou os vários domínios cognitivo (70%) onde foram avaliadas as competências Saber/Saber e Saber Fazer que incluem a aquisição de conceitos e a sua aplicação, materiais e técnicas de desenho (à mão levantada e técnico), bem como a criatividade e o Saber Ser e Saber Estar com os outros através das atitudes e valores (30%), responsabilidade e participação suportadas no comportamento, empenho, participação e entejuda que foram avaliadas através de grelhas de observação diária em sala de aula. Os domínios, níveis de avaliação e a avaliação aos módulos encontram-se no Anexo IV.

No final de cada aula foi sempre dado um *feedback* aos alunos relativamente ao desenvolvimento dos trabalhos, onde foi feita uma reflexão conjunta sobre como estavam a correr os trabalhos e se era necessário fazer ajustes e alterações na planificação, de forma a atingirmos os objetivos. Esta avaliação constante permitiu fazer uma reflexão crítica conjunta, mas também individual. Foi elaborada uma ficha de autoavaliação no final dos módulos, anexo V, para que pudessem fazer uma reflexão individual sobre a sua aprendizagem e participação.

Essa autoavaliação deixou claro que existem ainda muitos pontos a trabalhar com esta turma, especialmente no que diz respeito a comportamentos e atitudes, tais como a relação entre pares, no sentido da entreaajuda e companheirismo.

8.3. Projeto “Cácem o Lixo”

O Projeto Cácem o Lixo, (designação que utiliza um trocadilho linguístico baseado no nome da localidade da escola) foi um projeto extracurricular que envolveu três disciplinas, os módulos Ergonomia/Antropometria (M6); Evolução dos Materiais e Tecnologias (M1) e Metodologia Projetual (M3). Foi lançado ao 1º ano do Curso Profissional de Técnico de Design de Interiores e Exteriores e teve os seguintes objetivos, repartidos pelos diferentes módulos: A planificação dos módulos encontram-se no Anexo VI.

- Trabalhar com materiais reciclados permitindo de forma simplificada: saber caracterizar, definir e classificar os materiais com que convivemos diariamente, tais como madeiras, pedras, fibras, metais, polímeros e materiais compósitos de acordo com a sua origem (Materiais e Tecnologias (Módulo 1));
- Trabalhar utilizando a metodologia associada ao desenvolvimento de um projeto, bem como entender as diferentes etapas e fases de um projeto (Metodologia Projetual (Módulo 3));
- Compreender o papel da ergonomia e da Antropometria no desenvolvimento de um projeto; saber utilizar tabelas de dados antropométricos para a resolução de problemas da vida real (Ergonomia e Antropometria (Módulo 6));
- Desenvolver o Sentido de Identidade de Lugar - Promover e estimular emoções através das experiências do dia a dia, como veem e percebem, como se sentem e como agem sobre o espaço que os rodeia, por forma a construir a subjetividade individual (Vygotsky, 2000), permitindo que cada um deles se muna de significados sociais. A qualidade das relações inter-pessoais na escola, sendo o lugar onde os alunos passam a maior parte do seu tempo, tem uma grande influência na aprendizagem de novas competências, dando-lhes oportunidade de interação favorecendo emoções positivas que consequentemente vão levar ao desenvolvimento cognitivo.
- Sensibilizar para as Questões ambientais - Sensibilizar os alunos para problemas ambientais; consolidar conceitos relacionados com área ambiental, tais como a sustentabilidade, preservação e conservação; consciencializar para a importância do meio ambiente, no sentido de promover o sentido

crítico dos alunos, bem como a serem parte ativa no desenvolvimento sustentável. Neste sentido, pretende-se alertar para o excesso de lixo produzido pela sociedade atual (economia circular), promover a reciclagem, transformando lixo em matéria-prima, desenvolvendo soluções práticas e artísticas que fomentem a preservação ambiental;

Este projeto teve como justificação desafiar os alunos para a resolução de problemas da vida real, tendo, como valores fundamentais, questões de identidade individual e social, identidade do lugar, questões ambientais, bem como de cidadania (a relação do saber estar e saber estar com o outro). Todas estas questões se inserem nos domínios do 1º grupo da componente de Cidadania e Desenvolvimento (CeD), a desenvolver em todos os níveis e ciclos de escolaridade. Pretendeu-se igualmente motivar os alunos para trabalhos de pesquisa no sentido de promover a sua autonomia, estimulando o sentido reflexivo e crítico, e o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, inclusão escolar e social, solidariedade, cooperação e entreajuda entre pares.

A metodologia utilizada foi a aprendizagem baseada em projeto (ABP). Através da metodologia projetual, seguindo uma direção orientada e segmentada por etapas, e ao mesmo tempo, e neste caso, usando conteúdos interligados de três disciplinas, pretendeu-se proporcionar aos alunos a integração de novos e diferentes conhecimentos, levando ao desenvolvimento de competências. Ao mesmo tempo, esta metodologia permitiu compreender a interligação e a aplicabilidade de certas disciplinas, motivando os alunos para a resolução de problemas reais, preparando-os para serem cidadãos ativos e interventivos na sociedade, tornando-os mais autónomos e seguros.

Neste contexto foi lançado um desafio aos alunos – um projeto interdisciplinar extracurricular que trabalhasse aspetos ambientais e o lugar onde está implantada a escola.

I Fase do Projeto:

O projeto “Cácem o Lixo” teve como conceito a reutilização de materiais que são recicláveis e que todos temos em casa. Após um *brainstorming* sobre questões ambientais, ficou decidido que todos os envolvidos iriam proceder à recolha de lixo doméstico que pudesse ser reciclável, para que a partir dele fosse possível a construção de um protótipo que desse vida ao projeto e que tivesse como conceito a cidade do Cacém.

II Fase do Projeto:

Após várias pesquisas, os alunos decidiram construir uma figura à escala real composta integralmente por lixo doméstico. Divididos por grupos, fizeram pesquisa e consoante a opinião do grupo criaram e desenharam a figura a representar. Fizeram vários esboços representando figuras alusivas às histórias encontradas e com a qual, na opinião deles, mais se identificava com o local.

Durante a pesquisa encontraram algumas lendas e histórias sobre a origem da cidade Agualva-Cacém, entre elas a Lenda da Gruta da Fada, passando pela Lenda da Rapariga Muda²⁴, por um estudo sobre os árabes que teriam povoado o Cacém, pela lenda do marroquino que deu origem ao nome de Rio de Mouro²⁵, pela história do célebre Bispo de Lisboa, D. Domingos Jardo²⁶ e pela história de um cruzado inglês²⁷.

Após a elaboração dos desenhos, cada grupo apresentou à turma o seu trabalho, tendo defendido o seu conceito com base nas pesquisas efetuadas. Este momento foi procedido de reflexões analíticas e críticas que foram mediadas pela investigadora, com a observação da professora cooperante. Esta reflexão foi importante, uma vez que todos partilharam as histórias encontradas, tendo os alunos articulado e associado informação, desconstruído histórias e usado criatividade para materialização do seu protótipo.

A partir da análise desses desenhos, os alunos fizeram em conjunto a escolha daquele que na opinião deles, era o que melhor representava uma personagem de convite da cidade. Esta foi uma fase que gerou alguma discussão e debate, especialmente porque se encontravam divididos entre a fada e o cruzado. Contudo a escolha recaiu na representação do Cruzado Inglês, ao qual lhe atribuíram o nome oficial de Raul, uma vez que encontraram um texto onde é referido um Cruzado de nome Raul e que terá ajudado D. Henriques na conquista de Lisboa

²⁴ <https://serradesintra.net/lendas-de-sintra/>

²⁵ <https://revistas.ucp.pt/index.php/lusitaniasacra/article/download/7808/7600/>

²⁶ <https://www.jf-agualvamisinasintra.pt/a-freguesia/origemhistoria/>

²⁷ ²⁷ “Em termos etimológicos, a ribeira existente na cidade de Agualva-Cacém está intrinsecamente relacionada com o termo “Agualva”, cujo local era conhecido pela qualidade da água da sua ribeira. No que diz respeito ao topónimo “Ribeira da (s) Jarda (s)” (ou “Ribeira de Água Alva”) conta a lenda que, após a conquista de Lisboa aos Mouros, D. Afonso Henriques agraciou um cruzado inglês pela sua participação nas lutas, atribuindo-lhe como recompensa umas terras atravessadas pela ribeira. O inglês decidiu medi-las, utilizando a jarda, podendo advir daí a origem da sua denominação.

De referir, ainda, a existência de outras versões sobre o topónimo, baseadas em suportes documentais, destacando-se a vivência do Bispo D. Domingos Anes Jardo que nasceu no local (século XIII), assim como os significados etimológicos da palavra “jarda” (erva medicinal) ou “jardo” (mato rasteiro)” <http://www.sintraromantica.net/pt/visitar/rota-do-patrimonio-historico-cultural/106-agualva-cacem/756-ribeira-das-jardas>

aos Mouros²⁸. A ideia de um Cruzado forte e conquistador, a valentia dos seus atos, o nome da ribeira – “Ribeira das Jardas” podendo a “Jarda” estar relacionada com a medida inglesa e a natureza dos materiais que iriam utilizar, um material frio e com dureza - “latas”, foram os fatores principais que levaram à escolha do Cruzado Raul.

Através das tabelas antropométricas do homem foram estabelecendo medidas para o Cruzado. Esta utilização permitiu-lhes perceber para que servem as tabelas e como utilizá-las de uma forma prática e divertida. Ainda nesta fase procedeu-se à inventariação pormenorizada dos materiais que todos tínhamos recolhido, tendo sido feita uma separação dos materiais para aferição das quantidades que seriam necessárias para cada parte da escultura que representaria o Cruzado.

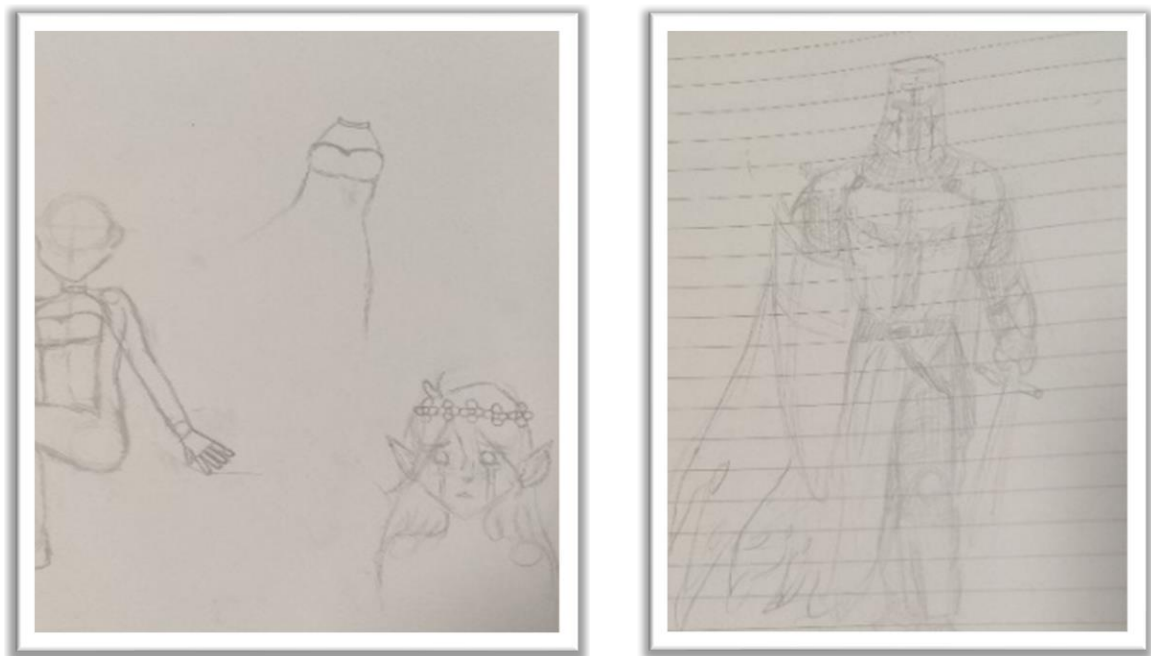


Figura 52 - Esboços elaborados pelos alunos

Fonte: Autora

²⁸ “Carta do cruzado R. com base nas traduções referenciadas na lista de fontes. Com a pregação da segunda cruzada por São Bernardo de Claraval, em 1146 na basílica de Vézelay, com intenção de enviar um grande exército para defesa dos territórios francos na Palestina atacados pelos turcos seljúcidas, uma parte das forças de cruzados, que do Nordeste da Europa se dirigiam por mar para o Médio Oriente, foram aliciados a ajudarem o mais recente rei da Cristandade, D. Afonso Henriques, a combater os infiéis. Este é o relatório que o cruzado R[aul] mandou a Osb[erto] de Baldr[eseia] (*Bawssey*), que é a interpretação mais recente, ou que Osb[erto] de Baldr[eseia] mandou a R. Como escreveu Alfredo Pimenta, «o autor, fosse Osberno ou fosse R., parece ter sido padre; era inglês ou normando; e entrou com certeza na conquista de Lisboa. E isso é o que importa acima de tudo.” ¹ https://www.arqnet.pt/portal/pessoais/cruzado_lisboa.html

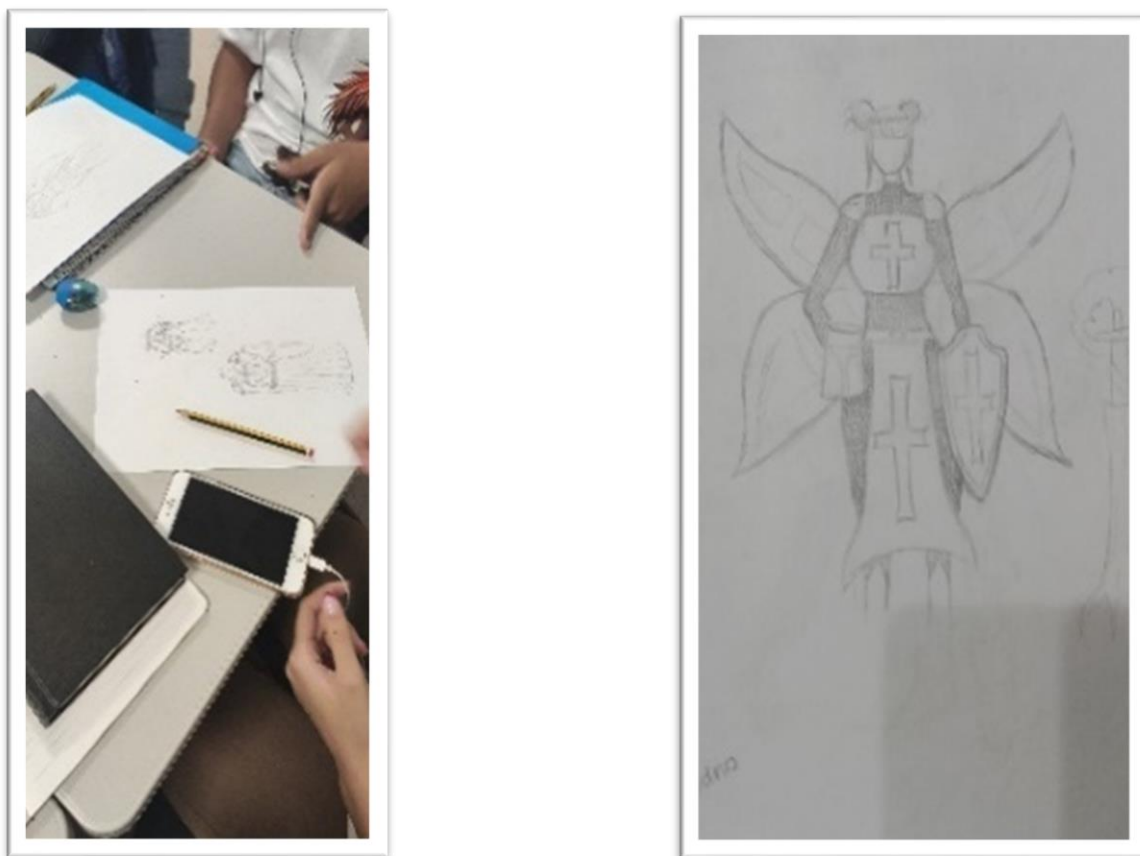


Figura 53 - Esboços elaborados pelos alunos
Fonte: Autora

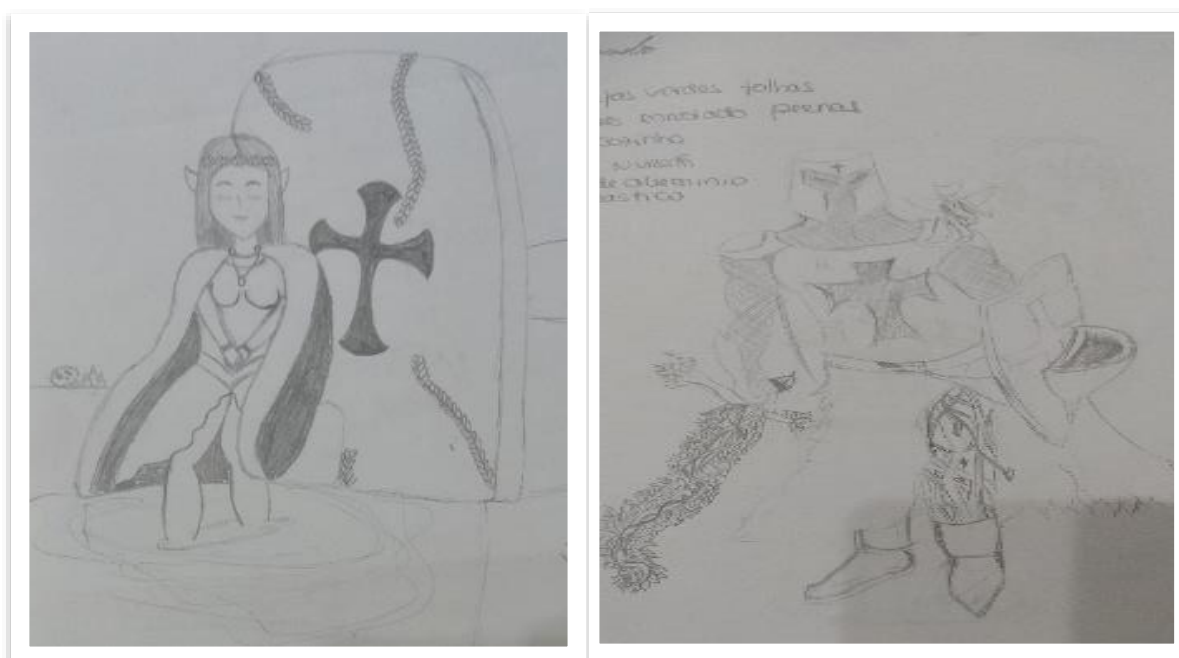


Figura 54 - Esboços elaborados pelos alunos
Fonte: Autora

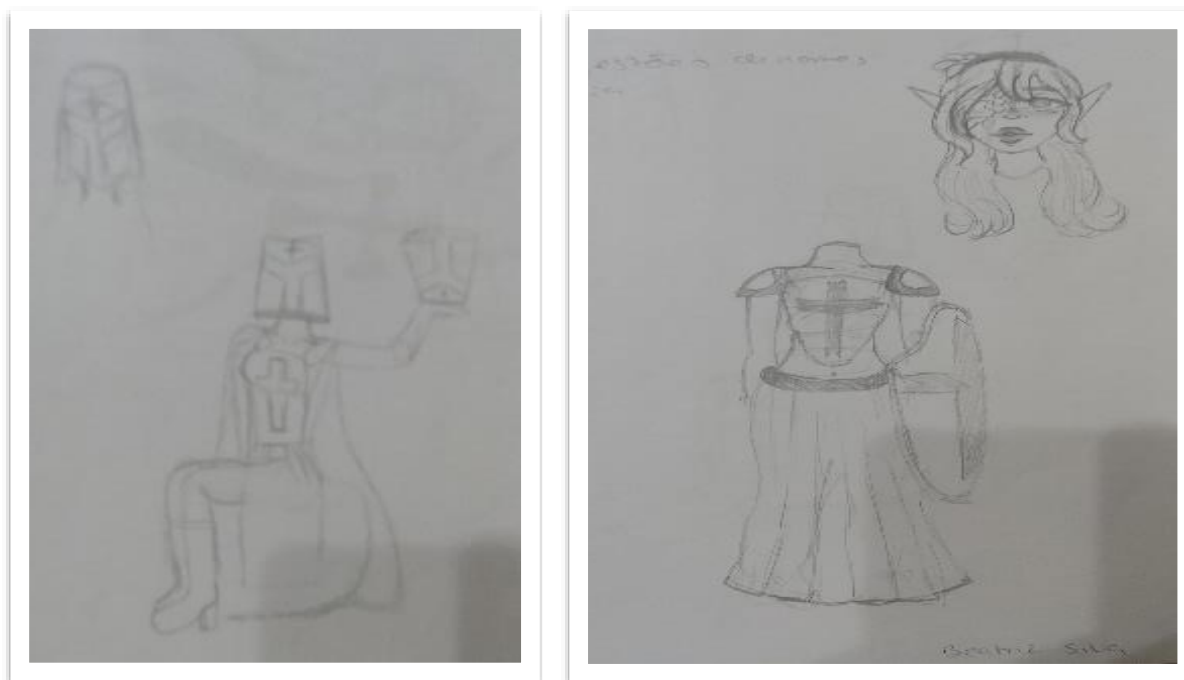


Figura 55 - Esboços dos alunos
Fonte: Autora

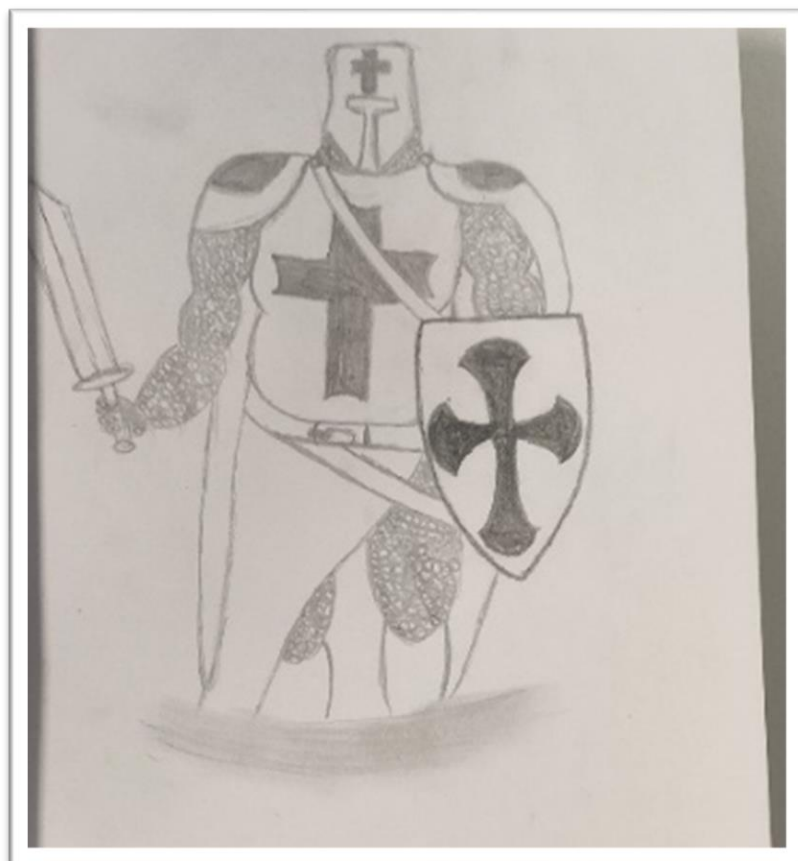


Figura 56 - Desenhos elaborados pelos alunos – Figura escolhida
Fonte: Autora

III - Fase do Projeto

Nesta fase deu-se início à materialização da figura do Cruzado. Os alunos tiveram como referência as medidas do corpo, cabeça, tronco e membros com a ajuda de tabelas antropométricas, bem como medições do seu próprio corpo, largura de ombros e ancas, permitindo a perceção das diferenças antropométricas existentes entre homens e mulheres. Esta etapa mostrou ser estimulante, permitindo que todos colaborassem e evidenciando sentimentos de satisfação e alegria. Esta abordagem promoveu a aprendizagem natural de algumas medidas do corpo humano que ajudaram mais tarde na elaboração do projeto de Design de Interiores.



Figura 57 -Montagem do Cruzado
Fonte: Autora



Figura 58 - Montagem do esqueleto do cruzado

Fonte: Autora

No desafio “Como se vai modelar o corpo do Cruzado”, os alunos fizeram várias pesquisas na Internet. A figura do cruzado, consoante a figura 41, teve como conceito a imagem tradicional do Cruzado, à qual juntaram alguns elementos simbólicos adicionais que os alunos acharam pertinentes e que se justificavam com as pesquisas elaboradas.



Figura 59 - Imagem referenciadora do cruzado

Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/fotos/as-cruzadas>

Após a construção do “esqueleto” com o cabo de uma vassoura, arame e cartão, os alunos mostraram interesse em revestir o “esqueleto” com uma massa de modelar à base de papel e quiseram testar uma cobertura com massa de papel higiênico. Calcularam a quantidade de massa a ser feita e cada um levou um rolo de papel higiênico, cola branca e uma varinha mágica.



Figura 60 - Elaboração da pasta de papel
Fonte: Autora

Depois de feita a massa, iniciaram os trabalhos de revestimento, mas a humidade da massa danificou o cartão do esqueleto do Cruzado, pois a sala que estava disponível para trabalhar era um pequeno anexo ao laboratório, local onde os alunos de fotografia revelam as suas fotos, sendo uma sala interior e sem arejamento.

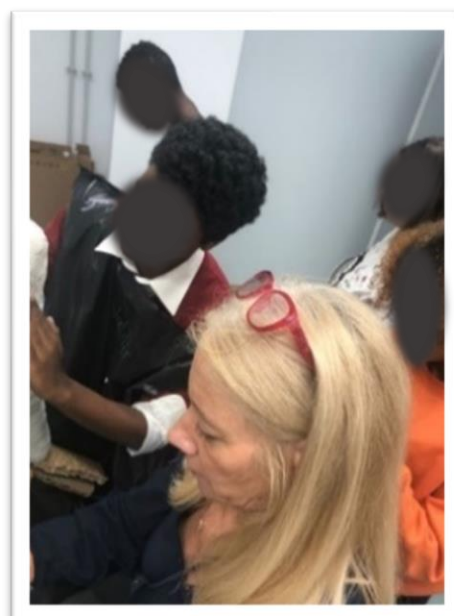


Figura 61 - Revestimento do Cruzado com a pasta
Fonte: Autora

O teste não correu como todos desejávamos e os alunos tiveram de encontrar uma outra solução para a reconstrução da escultura representando o Cruzado Raul. Este foi um momento de desânimo e de discussão por parte daqueles que se tinham debruçado na construção do esqueleto, mas foi uma oportunidade de falarmos em trabalho de equipa, nas experiências e da necessidade de por vezes, termos de voltar atrás e readaptar planos para voltar à experimentação, bem como da necessidade e da importância de estarem unidos no propósito de trabalharem para um fim comum. Nesta fase do projeto o papel da investigadora foi de mediadora de conflitos e de motivação, deixando para eles a resolução do problema, promovendo a autonomia e confiança nas suas decisões.



Figura 62 - Nova alternativa de enchimento do esqueleto do cruzado
Fonte: Autora



Figura 63 - Enchimento do Cruzado
Fonte: Autora

Com os materiais disponíveis, e através das ideias e opiniões que iam lançando, utilizaram cartão, garrafas de plástico, arames e película aderente. Foi uma etapa de grande tensão, especialmente pela necessidade de procurar novas alternativas que lhes permitisse chegar a uma solução. Contudo, esta etapa contribui para que se estabelecessem relações de afeto e de autoconfiança.

Construído o esqueleto, foi-lhes sugerido que se dividissem em grupos e que estabelecessem os trabalhos que cada grupo iria desenvolver. Para o revestimento do Cruzado Artur, os alunos possuíam vários materiais: latas de comida de gato, embalagens de comida de cão; tampas de garrafas em plástico de variadas cores; garrafa de plástico transparentes e incolor e verdes; tampas em plástico de frascos de café; novelos de lã de várias cores; algumas roupas velhas; palhinhas de plástico, varetas em plástico, cápsulas de café e papel de prata.

Um grupo ficou a trabalhar na colagem da roupagem do cruzado, o qual nesta fase recebeu o nome de “Cláudio”, pois embora o nome oficial do Cruzado seja Raul, os alunos quando falam do cruzado tratam-no carinhosamente pelo “nosso Cláudio”. Outro grupo foi para o exterior amolgar as latas de metal, outro grupo ficou com a elaboração do escudo e outro da espada. Nesta divisão foi-lhes dada autonomia para a escolha dos elementos, situação que decorreu com coerência e sem a minha intervenção.

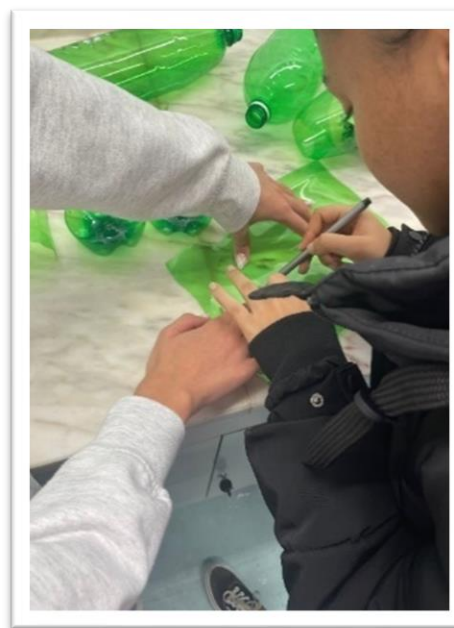
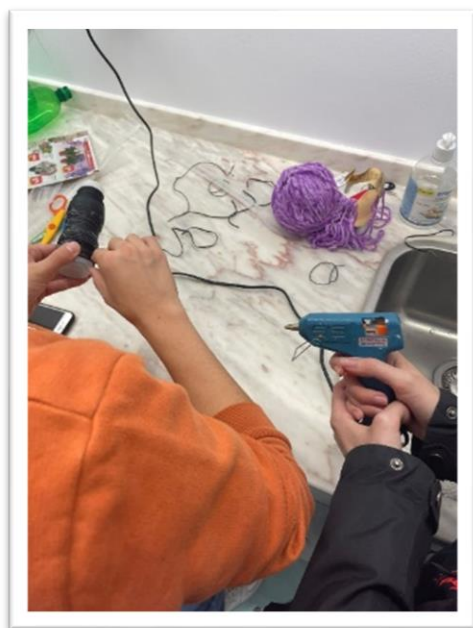


Figura 64 - Elaboração da espada do Cruzado Raul
Fonte: Autora

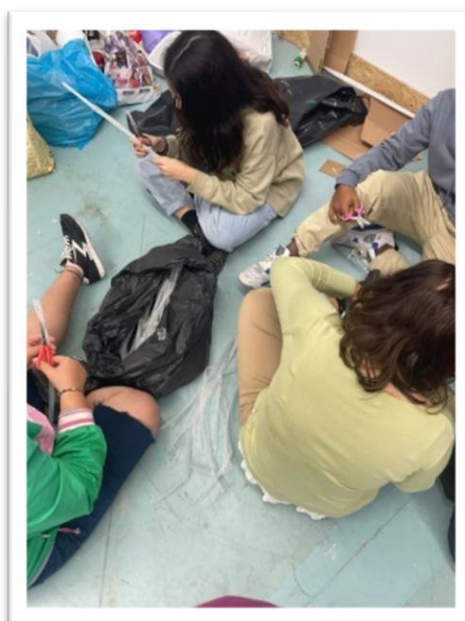


Figura 65 - Elaboração da Espada do Cruzado Raul
Fonte: Autora



Figura 66 - Escudo do Cruzado Raul
Fonte: Autora

A espada foi feita com uma grinalda a imitar as folhas de uma planta. Para a elaboração das folhas da grinalda foram recortadas garrafas de plástico verdes, estas tinham como conceito as plantas que nascem ao longo da Ribeira das Jardas. Para o escudo utilizaram cápsulas de café e tampas de garrafas debruadas com papel prata.

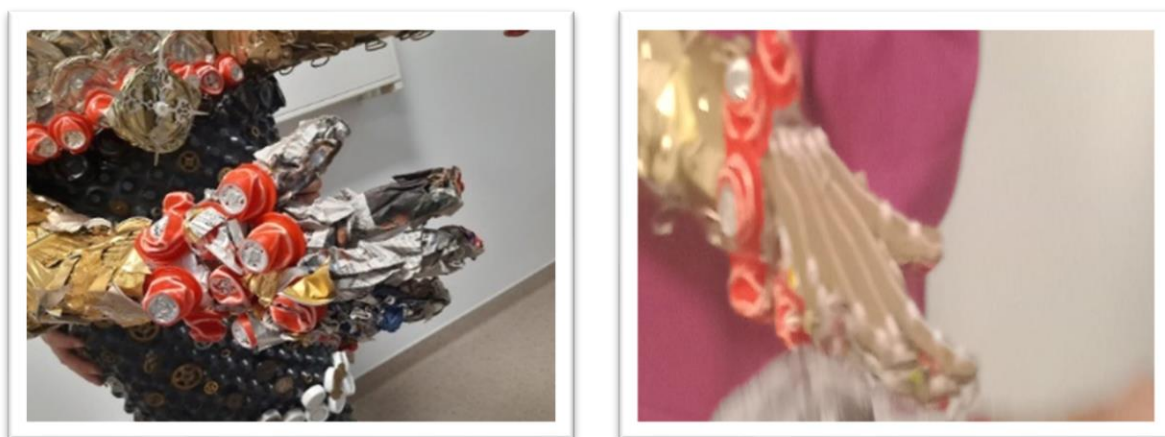


Figura 67 - Mãos do Cruzado Raul
Fonte: Autora

Durante a execução da escultura, três alunos quiseram trabalhar nas mãos, pois queriam fazer uma mão articulada. Para tal fizeram várias pesquisas na Internet, tendo resultado na vontade de articular a mão com a ajuda de fios de lã e segmentos de palhinhas, uma vez que

um dos requisitos era trabalharem com os materiais recicláveis que tinham disponíveis. No meu diário de bordo escrevi “a confiança demonstrada pelo professor e a responsabilização promovem estímulos aos alunos de autoconfiança e de autoestima que os leva mais longe”. (Diário de bordo, 08-11-2022)

O corpo do Cruzado foi revestido superiormente com latas de comida de gato e cão, uma vez que era o material que eles tinham conseguido arranjar em maior quantidade. Para a cabeça, utilizaram uma bola velha que apanharam na ribeira. A mesma foi coberta com um balde velho que os alunos trouxeram de casa, que foi revestido com papel de alumínio.

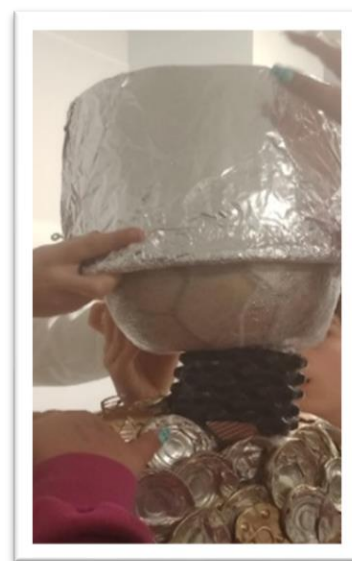
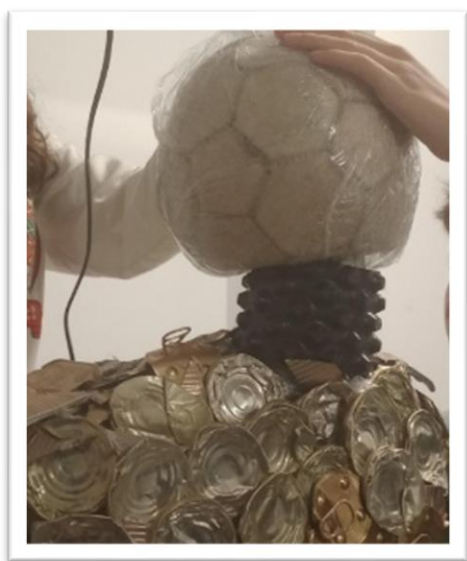


Figura 68 - Elaboração da cabeça do Cruzado Raul
Fonte: Autora

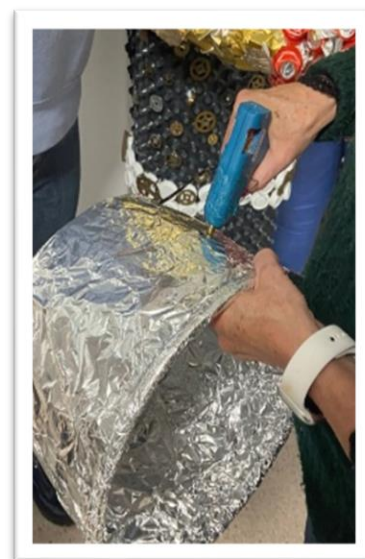
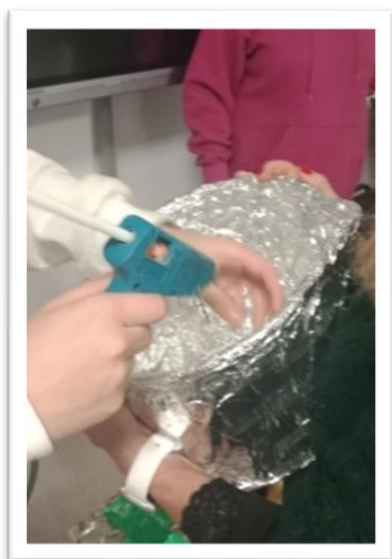


Figura 69 - Elaboração do capacete - Simulação de capacete de ferro
Fonte: Autora

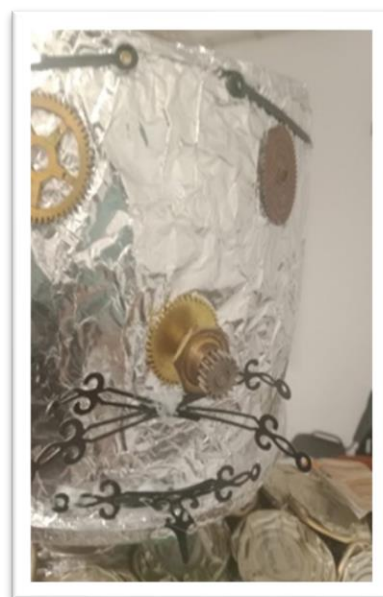
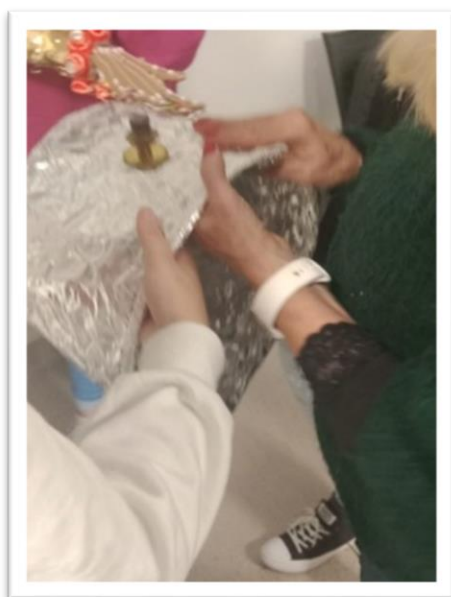


Figura 70 - Elaboração da cabeça e rosto
Fonte: Autora

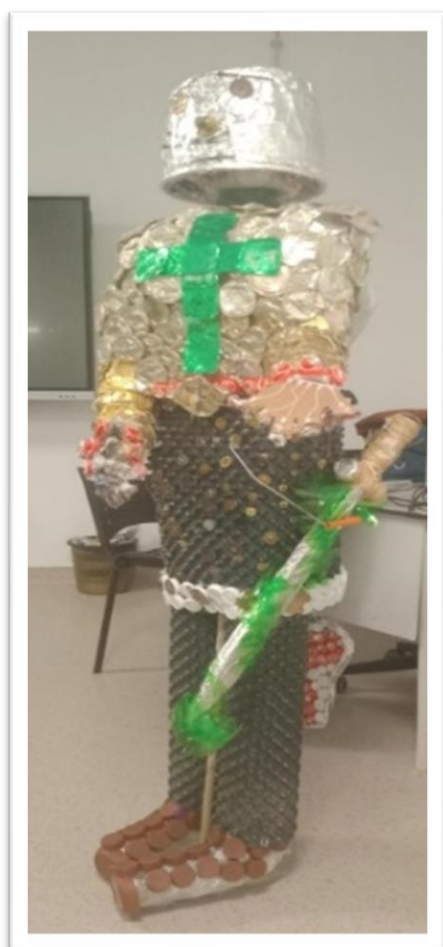


Figura 71 - Finalização do Cruzado Raul
Fonte: Autora

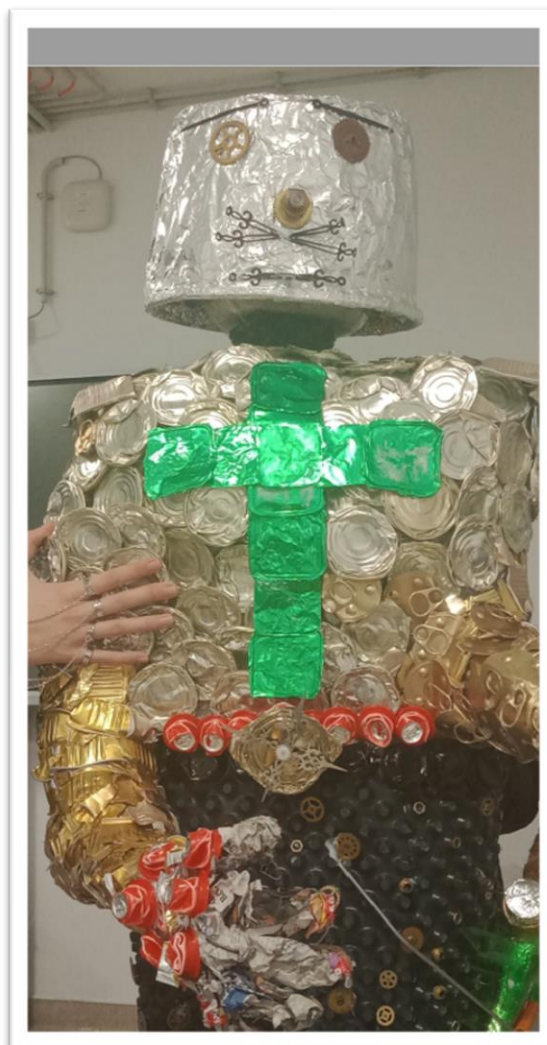


Figura 72 - Cruzado pronto

Fonte: Autora

A cara do Cruzado Raul foi formada a partir de peças de relógios antigos. Estas simbolizam o tempo – no conceito dos alunos estas peças fazem a ligação do passado com o presente.

Para o revestimento da parte inferior do Cruzado usaram um material polimérico usado em obra para isolamento.

Fase IV do projeto

Nesta fase, com a escultura representando um Cruzado finalizada, os alunos foram desafiados a preparar a apresentação do projeto do Cruzado ao público, tendo-lhes sido proposto um poster, um filme ou um PowerPoint. Os alunos escolheram fazer uma apresentação em PowerPoint pois sentiam-se mais à vontade a apresentar o projeto com o auxílio de imagens para que melhor pudessem controlar a sequência da apresentação. Foi-lhes pedido que pensassem que papel/função teria o Cruzado na escola, para além de ser uma figura de convite? Que valorização poderia ele trazer para os alunos?

Após debate na turma, mediado pela investigadora, os alunos decidiram dar como função ao Cruzado o de ser um fiel depositário de livros, sebatas e trabalhos escolares dos alunos que se encontram em anos mais avançados, permitindo assim aos mais novos o acesso aos mesmos como material de apoio e partilha de aprendizagem.

Os alunos empenharam-se na elaboração da apresentação. O treino da apresentação e a ideia de irem apresentar em público foi o que suscitou maior insegurança nesta turma, uns porque tinham vergonha, outros porque se sentiam mal por estarem expostos perante o público, outros ainda que alegavam que com os nervos gaguejavam, especialmente porque sabiam que iam apresentar perante colegas e professores de outras turmas. A investigadora e a professora cooperante partilharam histórias de momentos em que estiveram frente ao público, tendo-lhes sido dito que a ansiedade era normal. Foram partilhadas dicas, tais como treinar em frente ao espelho quando estivessem sozinhos em casa, pois permitia corrigir posturas, efetuar uma autoavaliação e ficarem mais autoconfiantes. Por outro lado, foi-lhes dito que o facto de terem sido eles a arranjar soluções para os vários problemas que foram surgindo no decorrer dos trabalhos lhes deu um conhecimento que mais ninguém tinha e como tal ninguém saberia melhor do que eles, apresentar o projeto. Toda esta preparação deu-lhes confiança e na apresentação, embora tenham pedido para apresentar sentados demonstraram grande segurança e fluidez na defesa e apresentação do projeto.



Figura 73 - Capa de Apresentação do Projeto "Cácem o Lixo"

Fonte: Alunos do 1º Ano TDIE



Figura 74 - Contracapa da Apresentação do Projeto "Cácem o Lixo"
Fonte: Alunos do 1º Ano TDIE



Figura 75 - Apresentação do Projeto Cácem o Lixo no Auditório da EPRPS
Fonte: Fonte: Liz Bonifácio – aluna do 3º ano do Curso de Fotografia da EPRPS



Fonte: Fonte: Liz Bonifácio – aluna do 3º ano do Curso de Fotografia da EPRPS

Fonte: Fonte: Liz Bonifácio – aluna do 3º ano do Curso de Fotografia da EPRPS



Figura 78 - Final da Apresentação do projeto "Cácem o Lixo"
Fonte: Fonte: Liz Bonifácio – aluna do 3º ano do Curso de Fotografia da EPRPS

Este projeto foi desenvolvido como projeto extracurricular e como auxiliar aos conteúdos dos módulos Evolução dos Materiais, Ergonomia/Antropometria e Metodologia Projetual, No fundo tratou-se de uma articulação entre o saber saber/fazer/ser/estar com o outro, sem a carga de uma avaliação de conteúdos, uma vez que em todos estes módulos eles fizeram outros trabalhos, embora tenha tido peso na avaliação das atitudes e valores. Teve como principal fundamento trabalhar questões ambientais, a identidade do lugar – espaço escolar e espaço ambiental, bem como a resolução de problemas através da experimentação e o desenvolvimento da criatividade, uma vez que os alunos escolheram e decidiram o que queriam desenvolver. Segundo Alencar & Fleith, estes são fatores que podem levar ao incremento da criatividade (Alencar & Fleith, 2003). Da mesma forma, a tomada de decisões e a procura de soluções pretenderam o desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia e por fim sensibilizar os alunos que o trabalho que serve uma comunidade e que tem como troca o bem-estar de todos, é tão ou mais especial do que os trabalhos comuns que são compensados através de bens materiais.

Este tipo de trabalhos, para além de uma aprendizagem prática, que permite aos alunos aplicar o que estão a aprender em aula, mas envolvidos em projetos extracurriculares, abordam questões importantes para a comunidade. Envolver os alunos em torno daquilo que é percebido

como “comum” permite que desenvolvam valores como a consciência social, a sustentabilidade, a solidariedade, a generosidade e o respeito pelos outros, tornando-se cidadãos mais conscientes e comprometidos com a sociedade. Permite também que desenvolvam hábitos de trabalho em equipa e liderança.

Da mesma forma, trabalhar em conjunto (alunos e professoras) para uma causa, neste caso, a sensibilização para fatores ambientais e uma compreensão profunda do lugar do Cacém, reforçou a escola como espaço de convivência e de entreajuda, criando um ambiente mais inclusivo, para que todos se sentissem participantes, ativos e valorizados. A apresentação dos alunos foi utilizada como uma “campanha” que organizaram para a sensibilização dos colegas para a questão ambiental. O trabalho dos alunos encontra-se na íntegra no Anexo VII.

8.4. Projeto em fase de desenvolvimento no ano letivo 2023/2024

O Projeto “Os laços das nossas Raízes, são os nós que nos unem”, é um projeto que está em desenvolvimento com a turma do projeto anterior, que este ano se encontra no 2º do Curso Técnico de Design de Interiores e Exteriores. Este projeto surgiu da consciência e da crença de que um professor deve estar em constante trabalho de investigação, no sentido de melhorar as suas práticas e a partir dessas melhorias ir ao encontro da formação integral dos alunos.

Tendo em conta o afastamento natural dos alunos na idade da adolescência do núcleo familiar e em especial dos pais, demonstrando conflitos na forma de pensar e de estar, pois são comuns expressões “*São uns chatos*”, “*Só ralham*”, “*Estão velhos*”, entre outros, levou-me a desenvolver um projeto tendo como objetivo social duas dimensões:

- Promover a inter-relação pais e filhos através do diálogo, partilha de vivências e dos diferentes contextos das gerações e realidades sociais, procurando que os alunos percecionem e compreendam o porquê das diferenças
- Promover a participação ativa dos pais em projetos académicos, contribuindo com a sua experiência e com a sua participação quer na feitura do projeto, como com a presença física na apresentação do projeto na escola.

Assim, este projeto pressupõe a participação dos pais quer nas ideias conceptuais, quer até na montagem de algumas peças que possam ser construídas em casa contribuindo com o seu saber fazer e no final, com a sua presença na escola, na apresentação do projeto. Desta forma pretende-se promover um reforço e incremento do sentido de pertença à família, a compreensão e respeito por opiniões diversas, bem como das relações e dos afetos entre pais e filhos, e ao mesmo tempo envolver a comunidade escolar e familiar.

Esta abordagem metodológica é a aprendizagem baseada em projetos e conta com a interdisciplinaridade de três disciplinas (Polímeros e Compósitos, Fibras e Design de Exposição). O projeto encontra-se de momento em fase de finalização e tem a sua apresentação ao público planeada para a última semana do primeiro semestre (início do próximo mês de fevereiro).

Com a utilização de materiais polímeros, compósitos e fibras, os alunos, em equipas de dois, foram desafiados a criar uma peça/instalação que fosse simbólica e unificadora das suas raízes. As instalações resultantes do projeto serão expostas na escola e o planeamento e

estruturação da exposição encontra-se a ser desenvolvido pelos alunos na disciplina de Design de Exposição, com a elaboração de planta e levantamento em 3D.

Numa primeira fase do desenvolvimento do projeto, os alunos fizeram a recolha de informação dos pais sobre a sua juventude, locais de vivência, hábitos e costumes, experiências, relações familiares e escolares. Na posse desta informação, cada aluno escolheu um símbolo que representasse as suas raízes familiares. Em pares, desenharam uma peça que unisse os dois símbolos. Na fase de esboçar os desenhos, os alunos revelaram alguma dificuldade em soltar a criatividade, estando presos às linhas identificadoras dos símbolos escolhidos. Nesta fase foram-lhes dadas algumas orientações, mas também sugerido que conversassem com os pais e lhes pedissem dicas para a elaboração do objeto.



Figura 79 - Esboços das alunas (Grupo - Madalena R/Sofia P)
Fonte: Autora

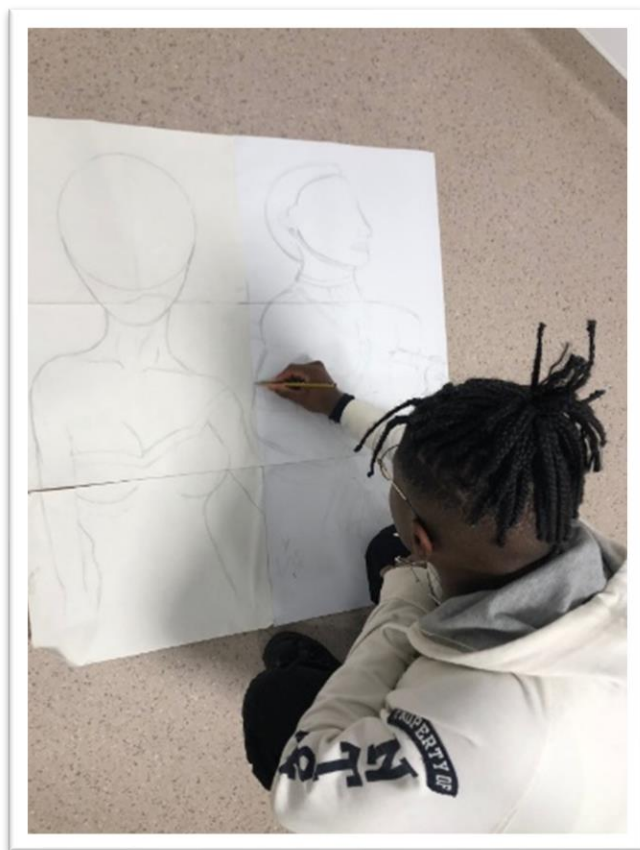


Figura 80 - Esboços dos alunos (Grupo – Lissandro S/ Ana A)
Fonte: Autora



Figura 81 - Esboços das alunas (Carolina E/ A. Tetis)
Fonte: Autora



Figura 82 - Esboços das alunas (Lúcia/ Isis R.)
Fonte: Autora

Figura 83 - Esboços das alunas (Grupos Laura C/Margarida Q)
Fonte: Autora



Figura 84 - Esboços dos alunos (Grupos Inês M/Valdir C)

Fonte: Autora

A partir de estímulos e com a materialização da peça, começaram a soltar-se e a experienciar alternativas, permitindo-lhes perceber novas formas de representação.

Durante o desenvolvimento das peças/instalações, os pais participaram com as suas vivências e histórias, com a criação conjunta de algumas partes da instalação e com objetos e materiais que tinham em casa (polímeros e compósitos, tecidos, peças metálicas, MDF, estruturas em aço, gesso, palha de aço, etc.).

African Pig – Trabalho de Isis R e Lúcia C



Figura 85 - Desenvolvimento do Trabalho das alunas Lúcia C. e Isis R.
Fonte: Autora

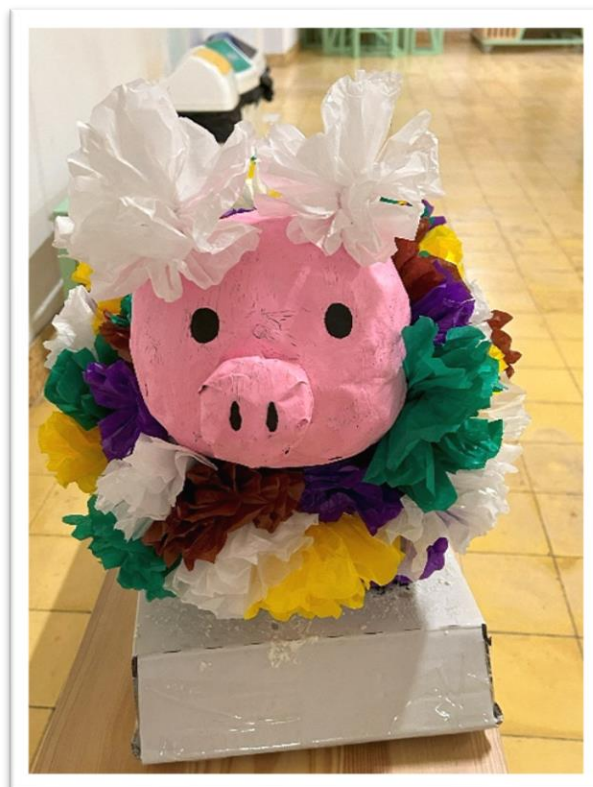


Figura 86 - Finalização da African Pig
Fonte: Autora



Figura 87 - Trabalho das alunas Isis R e Lúcia C
Fonte: Autora



Figura 88 - Poster que acompanha a instalação

Fonte: Alunas Isis e Lúcia

As alunas encontram-se a desenvolver os desenhos técnicos – Planta do Piso da EPRPS onde vão ser expostas as instalações, bem como o levantamento do espaço em 3D e a sua renderização. Posteriormente essas imagens irão entrar nos espaços em verde do Poster.

Feedback das alunas sobre o trabalho:

“O nosso projeto envolve um leitão (típico de Cantanhede, cidade dos pais da Lúcia) e cores da bandeira de África do Sul (país de origem da mãe da Isis).

Lúcia: Neste projeto eu pedi ajuda aos meus pais e à minha família nomeadamente à minha avó, eles contaram-me um pouco de como a nossa família era antigamente e as tradições que eram realizadas. Como por exemplo tenho uma foto onde membros da minha família estão presentes na matança do porco.” (Lúcia L.)

“Isis: Para fazer este projeto tive ajuda da minha mãe, contou-me algumas coisas típicas do seu país que me ajudaram a conhecer melhor a cultura e a trabalhar mais no cartaz que caracteriza a sua origem, deu-me ideias para fazer o projeto.” (Isis R.)

A Ovelha Cerise – Sofia P e Madalena R.

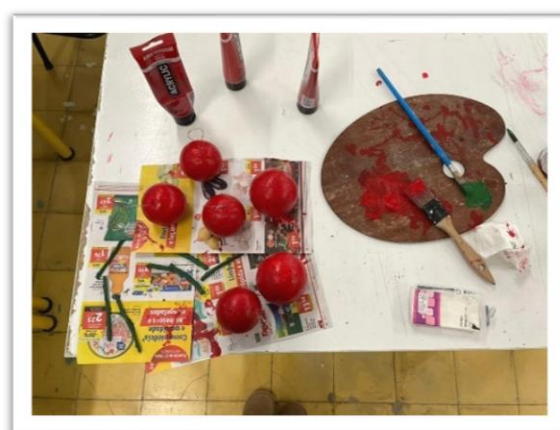
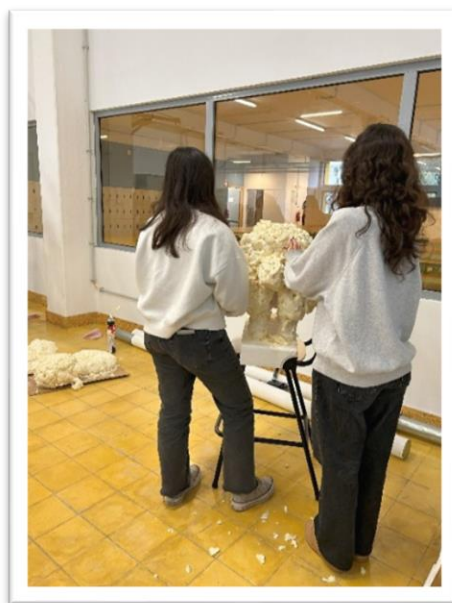


Figura 89 - Trabalho das alunas Madalena R. e Sofia P.
Fonte: Autora



Figura 90 - Final do trabalho e poster de apresentação
Fonte: Alunas Sofia P. e Madalena R.

Materiais: Corpo em espuma expandida de poliuretano; Cabeça da ovelha com papel reciclado no interior revestida com flanela; Base e cerejas em Poliestireno Expandido (*esferovite*), flanela; Pernas: interior ripas de madeira e exterior em espuma de poliuretano.

Desenhos técnicos

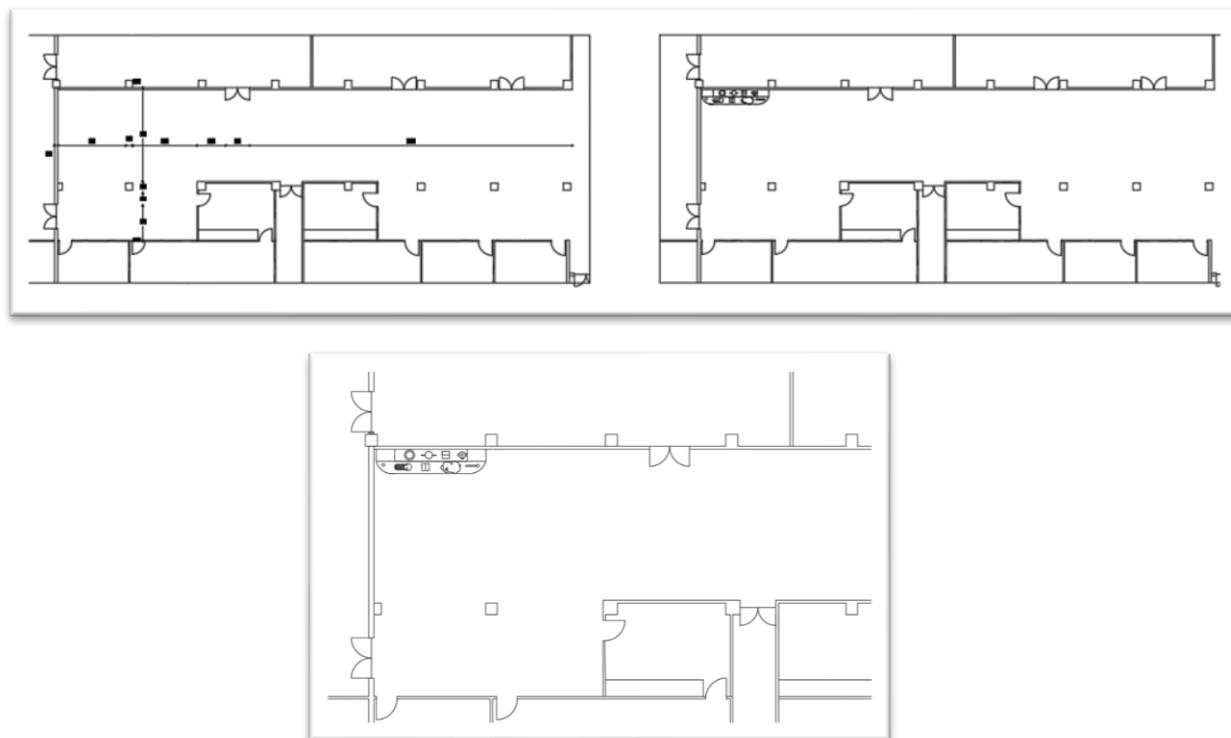


Figura 91 - Planta Geral e Planta de Pormenor com estruturação da Exposição
Fonte: Ficheiro das alunas



Figura 92 - Levantamento em 3D do espaço - Expositor para as peças
Fonte: Ficheiro das alunas

Feedback das alunas:

“Este trabalho ajudou-nos a falar mais com os nossos pais, para discutir as ideias que tivemos e conseguirmos chegar a uma conclusão. Aprendemos sobre as nossas origens e conseguimos adaptá-las para uma exposição.” Sofia P e Madalena R.

Uma Branda Senhora – Valdir C. e Inês M



Figura 93 - Trabalho dos alunos Inês M e Valdir C
Fonte: Autora

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Elsa Cristina Teixeira Bandeira





TRAJE DO MINHO



LENÇO DOS NAMORADOS



VIANA DO CASTELO- VILA VERDE

MASCARAS AFRICANAS







UMA BRANDA SENHOR(A) OBRA DE EXPOSIÇÃO)

É UMA PEÇA DE ARTESANATO E VESTUÁRIO TÍPICO DO MINHO, SENDO USADO POR MULHERES COM IDADE DE CASAR. ERA HABITO A APARAR APANHADA BORDADA O SEU LENÇO E ENTREIA-LO AO SEU AMARADO QUANDO ESTE DE FOSSE AUGUSTAR INICIALMENTE COMEÇOU NO SÉCULO XVII MAS AS PESSOAS NÃO FALAVAM MUITO OSSO, AS MENINAS COMEÇARAM A IMITAR OS "LENÇOS DOS FIDALGOS", COMEÇOU NUNCA PENSAR TERA CHAMADA VILA VERDE. AS CORES UTILIZADAS SÃO DA BANDEIRA NACIONAL, PORTUGUESA, COMO AZUL, PRETO, BRANCO, VERMELHO, VERDE E AMARELO.

AS MASCARAS AFRICANAS SÃO UMA CULTURA RITUAL NA AFRICA, QUE SERVE PARA APROXIMAR AS PESSOAS DA ESPIRITUALIDADE E DOS DEUS ANTEPASSADOS, SÓRDIDA POR VÁRIAS TRIBOS. UMA CULTURA BEM ANTIGA DE ÉPOCA DESCONHECIDA, DE ACORDO COM A SUA EXPRESSÃO E INDICAÇÃO PARA O PAISAGIO DE CADA POVO QUE AS PRODUZ. PRODUZIDAS PELAS MESTRES EM FLORESTAS. HOJE EM DIA SÃO MAIS USADAS PARA DECORAÇÃO.

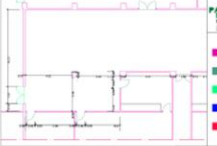


ÁFRICA CENTRAL

A SAIA TEM VÁRIAS CORES DA BANDEIRA NACIONAL, PORTUGUESA, TAMBÉM TEM UM COLAR TRADICIONALMENTE USADO NO NORTE, E DESIGNADO DE CORAÇÃO DE VIANA. O MATERIAL UTILIZADO FOI PAPEL, CARTÃO PARA FAZER A ESTRUTURA, O CORAÇÃO DE VIANA PARA PRENDER NA MASCARA, COLA PARA OS TECIDOS E TAMBÉM VÁRIAS CORES DE TECIDO PARA SIMULIZAR A BANDEIRA DE PORTUGAL. EM ESCOLA E CASA PODEMOS FAZ PARTE DAS TRADIÇÕES DO MINHO E TAMBÉM ACHO BASTANTE INTERESSANTE SABER MAIS SOBRE A CULTURA ONDE O MEU AVÓ NASCEU.

A MASCARA E PARTE DA CULTURA ANGOLANA, QUE COM A AJUDA DE FAMILIARES, ESCOLU FAZER ESTE A MASCARA, A ESTRUTURA TAMBÉM FOI FEITA DE PAPEL, CARTÃO, PINTADO EM CORES QUENTES COMO O CABELLO E FEIÇÕES FACIAIS, QUE IMITAM BEM AS MASCARAS PRODUZIDAS EM ANGOLA, E POR TODO O DIA DE AFRICA, SENDO ESTA UMA REPRESENTAÇÃO FEMININA, QUE COM AS SUAS FEIÇÕES DEMONSTRA PARECER CALMA E BRANDA.

PLANTA DO LOCAL DE EXPOSIÇÃO AUTOCAD/SKETCHUP



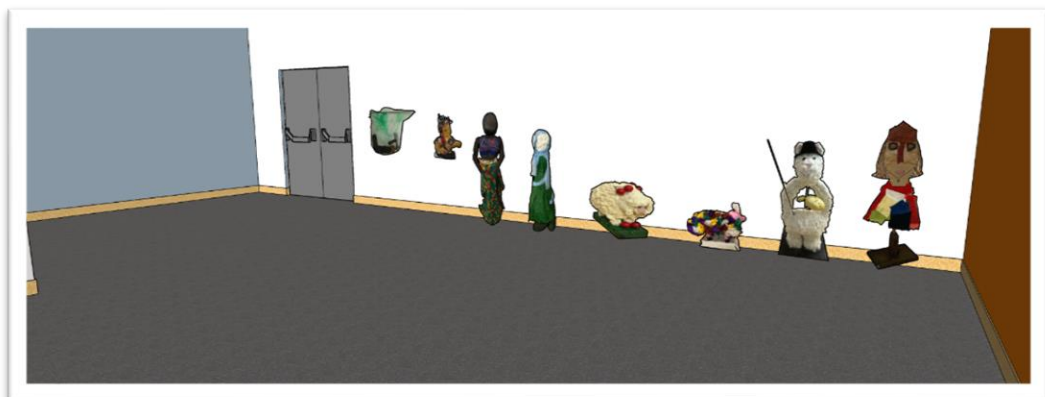
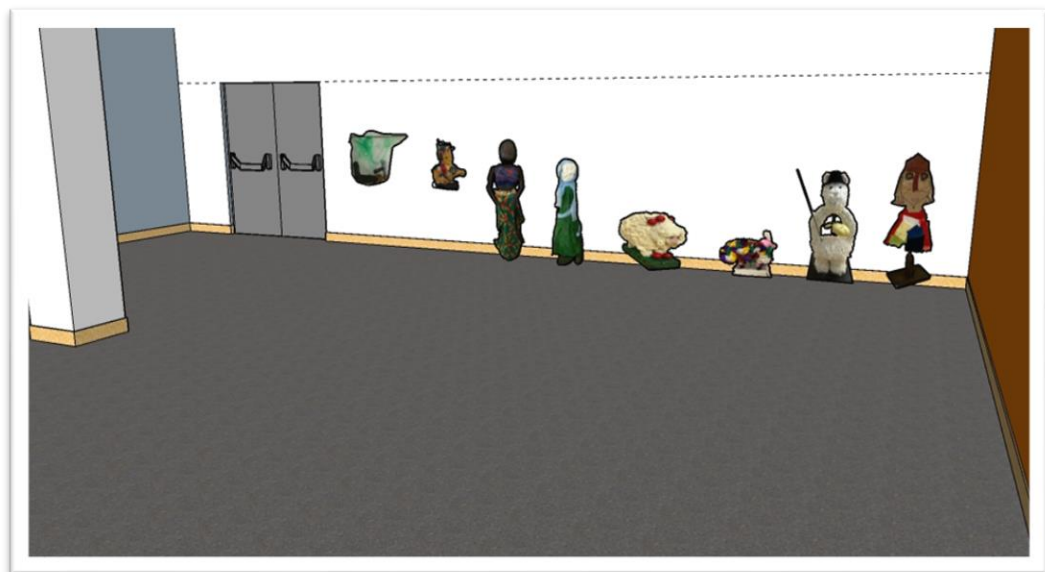
Fonte: Foto- autora / Poster – alunos

Diagrama de planta de un edificio que muestra la distribución de las áreas de evacuación y los puntos de salida. El diagrama incluye una leyenda con los siguientes ítems:

- Paredes Cor (Paredes Corrientes)
- Puertas (Puertas)
- Puertas Emergencia (Puertas Emergencia)
- Aduelas (Aduelas)
- Limite (Límite)

Las dimensiones de las áreas y los pasillos están indicadas en metros.

Fonte: Ficheiro Autocad alunos



Fonte: Ficheiro dos alunos

Feedback dos alunos:

“Foi um trabalho gratificante, adorei produzir a máscara africana com um pouco de cultura portuguesa. Senti-me como um projetista, um artista! Eu adoraria fazer mais trabalhos de projetos na área de Design de interiores e exteriores.

Aprendi um pouco mais sobre a cultura Portuguesa e Africana, com a construção deste projeto por meio da pesquisa e com a ajuda dos meus familiares, que me deram a ideia de fazer a máscara. Espero fazer grandes obras futuramente, então acho que fazer este trabalho ajudou a nível cultural e a desenvolver a minha criatividade.”
(Valdir C.)

“Este trabalho foi feito para falar das nossas culturas, tradições e vestuário. Este trabalho aproximou-me mais da minha mãe do que do meu pai, porque é sobre o avô da parte da minha mãe. Ele é de Viana do Castelo, de uma pequena vila Monção. A minha mãe ajudou-me com várias ideias, de como fazer o trabalho. Aprendi que todos têm culturas e tradições diferentes. Aprendi que as pessoas vêm de sítios muito diferentes e por isso têm hábitos diferentes dos nossos.

Estou a adorar fazer este projeto com o meu colega, temos muitas ideias para pôr em prática, e a minha mãe ajudou-me imenso.” (Inês M.)

URSEIA – A. Tetis e Carolina E.

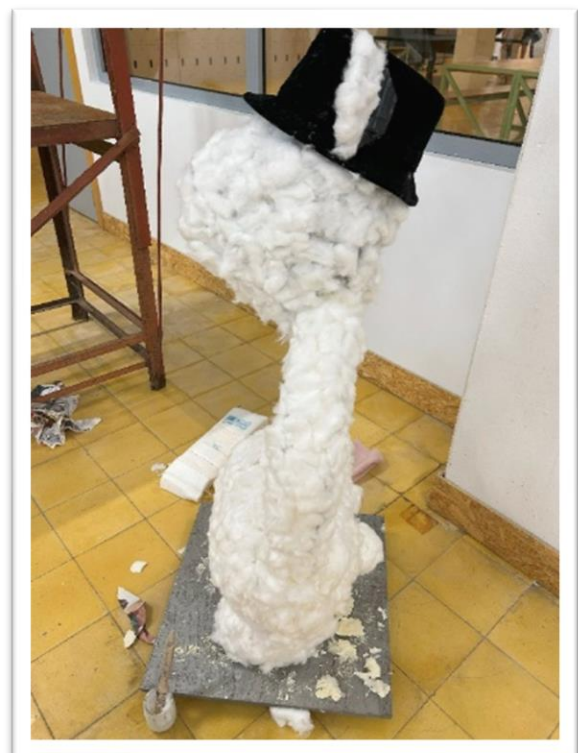


Figura 97 – Desenvolvimento do trabalho das alunas Carolina E e A. Tetis
Fonte: Autora



Figura 98 - Desenvolvimento do trabalho das alunas Carolina E e A. Tetis
Fonte: Autora



Figura 99 - Trabalho finalizado das alunas Carolina E e A. Tetis
Fonte: Autora



Figura 100 - Poster do Trabalho

Fonte: Alunas Carolina e Tetis

Desenhos Técnicos

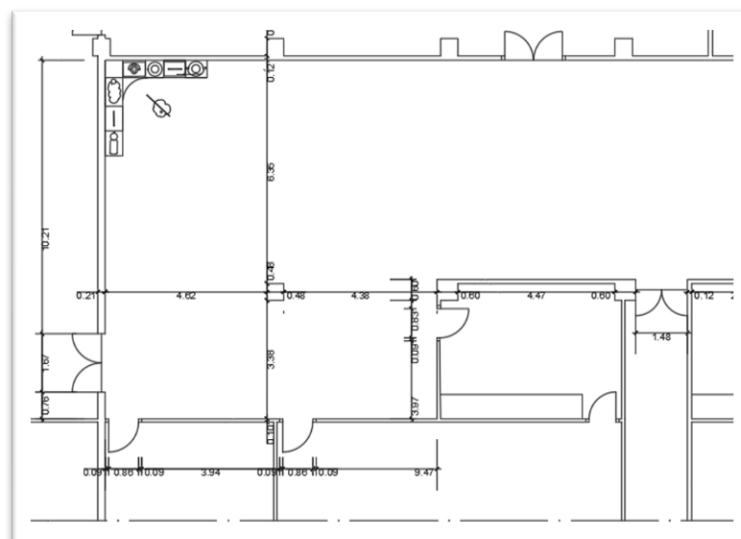


Figura 101 - Planta do 1º Piso da EPRPS - Espaço de alunos

Fonte: Ficheiro Autocad dos alunos

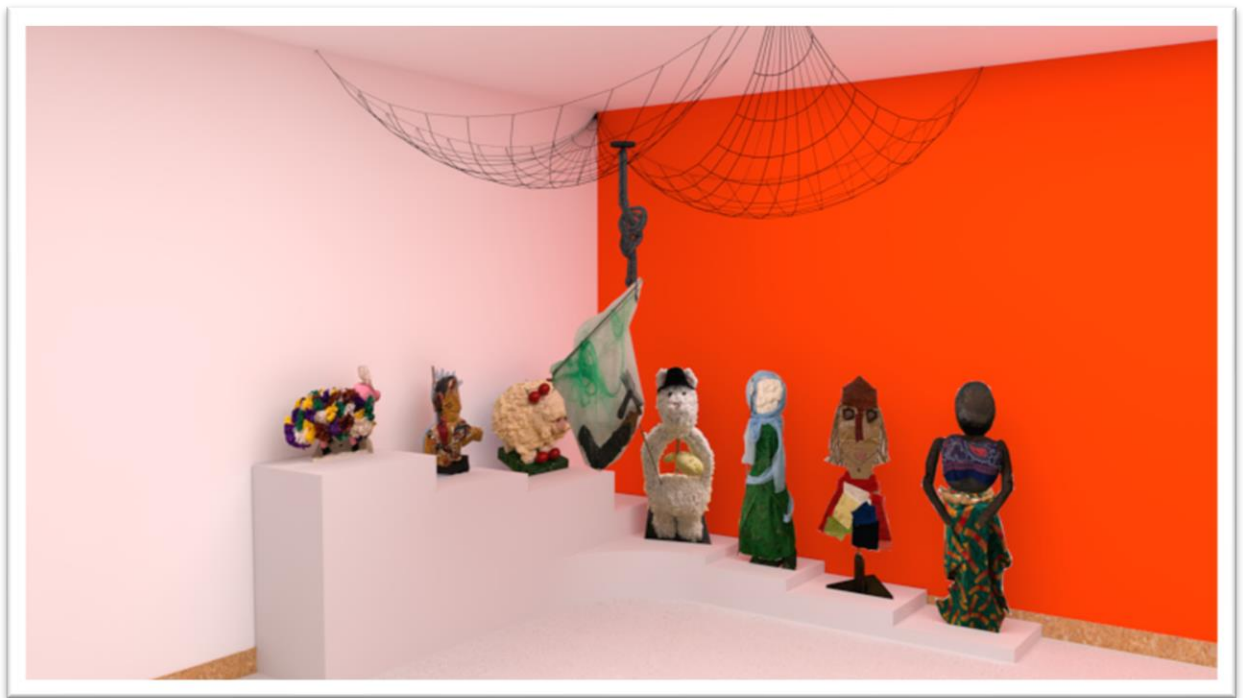


Figura 102 - Renderização do levantamento em 3D do espaço de exposição
Fonte: Ficheiro de Sketchup dos alunos

Materiais: Base: Placa em aço com vara de aço soldada (base feita por uma das alunas com o pai); Corpo do Urso e queijo em espuma de poliuretano mondada e esculpida depois de seca pelas alunas; Cabeça do Urso em algodão dentro de um saco/Revestimento da cabeça e corpo em algodão; chapéu e orelhas em flanela preta e rosa (costurados pela avó e aluna).

Feedback das alunas:

“Este projeto aproximou-me bastante da minha colega e da minha família. O meu pai ajudou-me com a base do trabalho. Levou-me para a oficina e ensinou-me a soldar o aço. Falámos sobre as minhas origens e formas de a representar e para além disso acabei por conhecer mais histórias e factos tanto da vida dos meus pais como do país onde nasceram (Roménia). Eu e a minha colega também nos unimos para conseguirmos mostrar ambas as origens no mesmo projeto.” (A. Tetis)

“A minha avó, sendo costureira, ajudou-me e mostrou-me os vários tipos de roupas e tecidos típicos da origem dela. Também me aproximei muito da parte materna pois são todos do mesmo sítio, e aproximei-me da minha colega pois soube mais sobre a cultura dela.” (Carolina E.)

BAKONGO – Ana Amaral e Lissandro C.



Figura 103 - Desenvolvimento do trabalho dos alunos Lissandro e Ana
Fonte: Autora



Figura 104 - Trabalho dos alunos Ana A e Lissandro C

Fonte: Autora

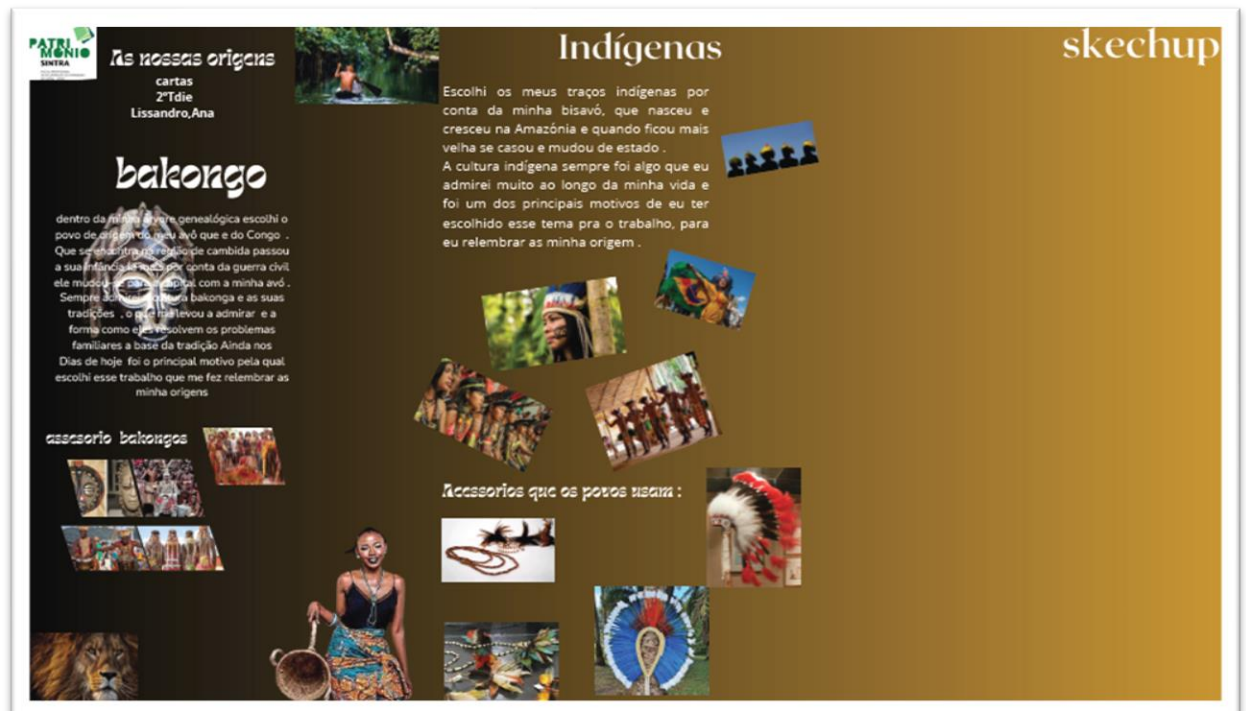


Figura 105 - Poster dos alunos Ana A e Lissandro C

Fonte: Autora



Figura 106 - Levantamento em 3D do espaço de exposição
Fonte: Ficheiro dos alunos

Materiais: Base em cartão; busto masculino e feminino em espuma de poliuretano; revestimento: papel de revista; tintas acrílicas; top do musco feminino em tule.

Feedback dos alunos:

“Ao realizar este trabalho de Design, eu e o meu parceiro de trabalho Lissandro nos conectámos bastante com as nossas raízes familiares, principalmente com os nossos Avós. Ao elaborar esse trabalho me conectei bastante com o lado indígena da família, pois sempre gostei muito desse lado. Sempre me interessei muito pelo assunto, principalmente pela cultura que sempre achei muito linda; como por exemplo: músicas, danças, arte, moda, etc. Já o meu colega Lissandro disse que o trabalho levou a uma grande aproximação com seus familiares e que descobriu muitas coisas que não sabia como cultura, dança, comida, modos de vestir e de vivência familiar. Observamos que não sabíamos muito sobre nossas raízes e gostámos de elaborar o trabalho pois permitiu que nós os dois nos conhecêssemos e que soubéssemos de onde viemos.” (Ana A. e Lissandro C.)

À Pesca das Raízes – Martim

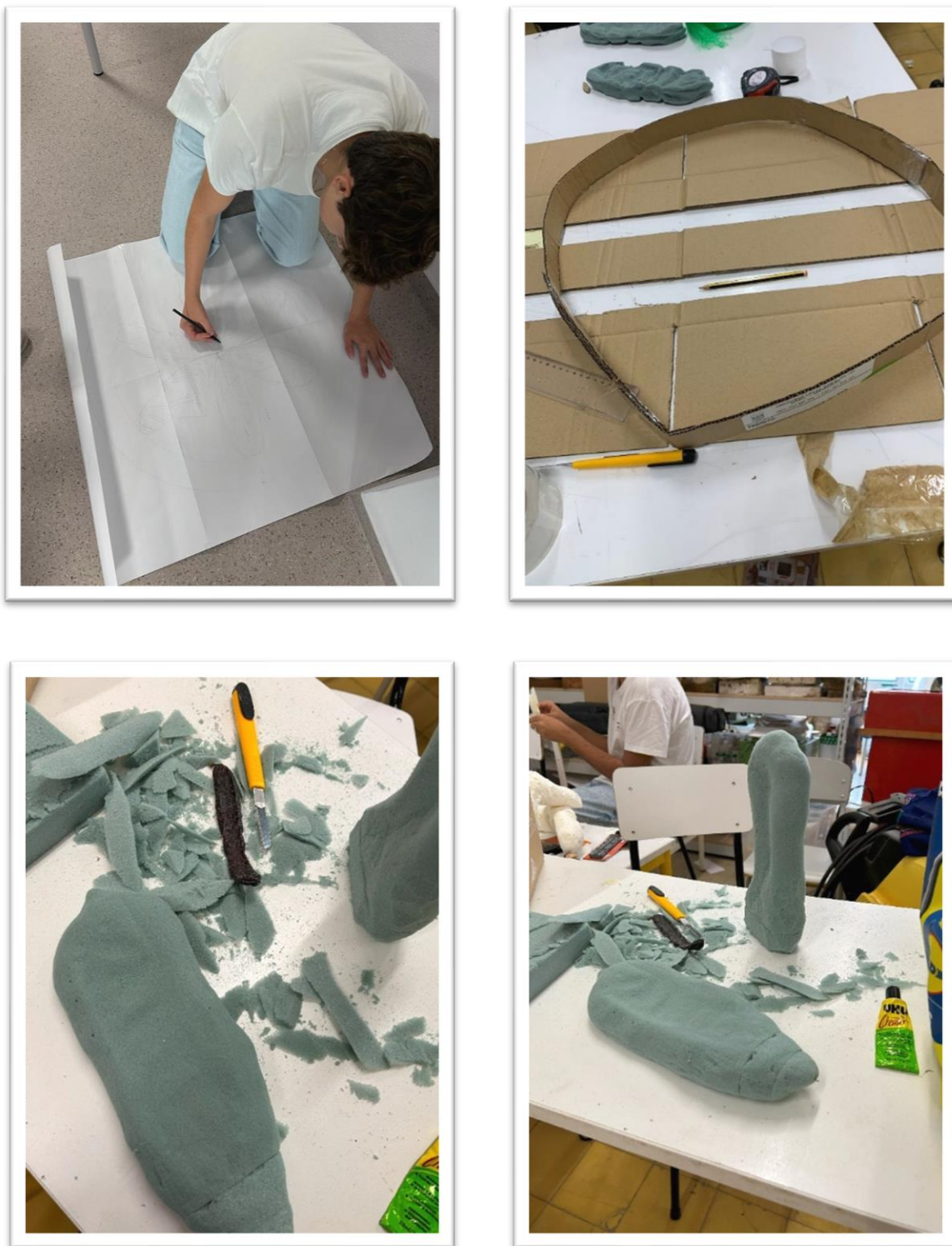


Figura 107 - Trabalho do aluno Martim
Fonte: Autora



Figura 108 - Trabalho do aluno Martim
Fonte: Autora



Figura 109 - Poster do trabalho do aluno Martim

Fonte: Aluno

Desenhos Técnicos

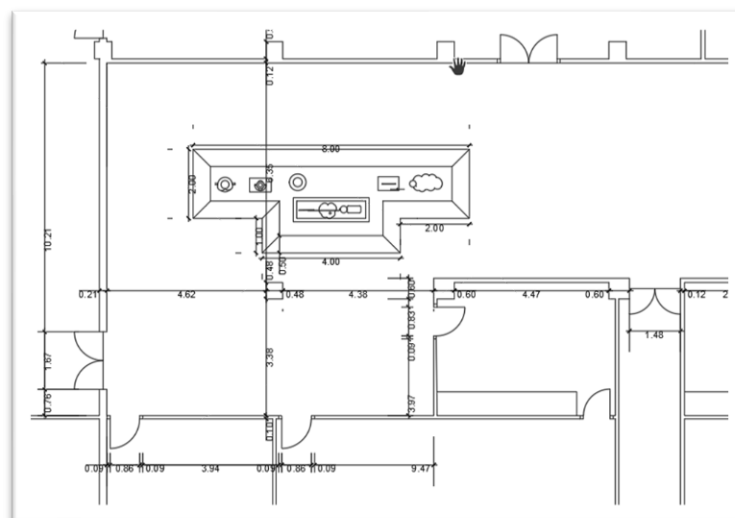


Figura 110 - Planta do espaço expositivo

Fonte: Ficheiro do aluno - Autocad



Figura 111 - Espaço da exposição em 3D

Fonte: Ficheiro do aluno

Materiais: Cartão; espuma floral de poliuretano; tinta acrílica de várias cores, rede de pesca, vareta de madeira para suporte.

PowerPoint para a apresentação final (Em fase de elaboração)



Índice



Como cheguei ao pretendido



O pensamento

Queria uma peça que me lembrasse dos dois lados da minha família dois sítios bastante afastados um do outro um lado algarvio e um albicastrense. Afastados mas com algumas semelhanças. nesse momento lembrei-me de fazer algo que apanha-se tudo o que eu queira e daí surge a pesca.

A localização das minhas origens

Di junção destes dois sítios surge a lembrança dos meus avós última geração a morar nos locais do lado albicastrense somos uma família campestre com gado e horta e que mesmo para arranjar água tínhamos que ir à fonte lembranças sempre reforçadas pelos meus avós e pai. Do lado algarvio as lembranças são da pesca, pesca submarina e também de campo aí as semelhanças.

SÍMBOLOS

Das raízes eu faço uma junção coesa dos dois lados da família e pesco a cultura que me foi passada pelos meus antepassados.



Materiais utilizados



Para este trabalho eu usei diferentes tipos de materiais, para fazer os símbolos usei espuma de vidro que é um material usado frequentemente para manter plantas. Pinte com tinta acrílica, para recriar a rede de pesca usei rede de proteção de árvores geralmente de fruto.

PROCESSO DE CRIAÇÃO



Comecei por cortar as peças e desbastar com o x-ato para ganharem um formato proporcional ao pretendido para as alfarabas usei o exemplo de uma verdadeira, para o Cântaro e a inchada fiz de cabeça mais ao menos com a memória do que tinha visto na aldeia pois a minha família guarda os pertences dos meus antepassados foram guardando, uma vez o formato fiz a mistura de cores de tinta acrílica para dar vida aos objetos uma vez pintados e secos coloquei-os na rede de pesca.



Feedback do aluno:

“Este é um trabalho sobre as nossas raízes que nos ajuda a fortalecer os laços familiares, e a relembrar o quão bom é conhecer o passado. Graças ao mesmo consegui discutir com a minha avó sobre o nome de cada objeto usado e para que cada um servia e relembrámos o quão foi importante passar pelos mesmo para agora estarmos evoluídos. Com o meu pai fizemos representações dos objetos usados e escolhidos.” (Martim S.)

A Dama dos Ventos – Laura C. e Margarida Quintela

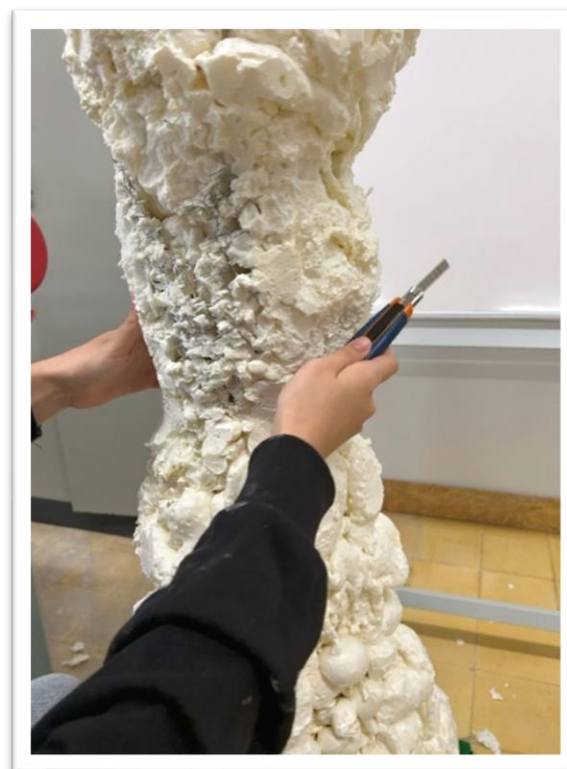


Figura 112 - Trabalho das alunas Laura C. e Margarida Q.
Fonte: Autora

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

A person in a green and blue costume with a white mask, holding a long stick. The costume appears to be made of fabric or paper, with a green body and blue head covering. The mask is white and has a large, dark, circular opening for the eyes. The person is holding a long, thin stick or pole.

Fonte: Alunas

[illegible]

Fonte: Ficheiro das alunas Autocad



Figura 115 - Levantamento em 3D do Espaço de Exposição
Fonte: Ficheiro das alunas

Materiais: Base em poliestireno; Barra vertical em madeira colada na base com cola quente; Parte inferior da boneca; arame galinheiro; Parte superior e cabeça: Espuma de poliuretano; Vestido: sarja verde; Lenço: algodão azul; Tinta acrílica.

Feedback das alunas:

“Eu perguntei à minha mãe sobre as raízes e antepassados dela, mesmo que, de certa forma, já soubesse com as histórias que fui ouvindo ao longo da infância. Também lhe pedi ajuda sobre como podia representar os nossos antepassados no projeto e fomos fazendo esquiços juntas para entender quais seriam melhor.” (Laura C.)

CHANIYA – Leandro e Beatriz



Figura 116 - Trabalho dos alunos Leandro A. e Beatriz B.
Fonte: Autora

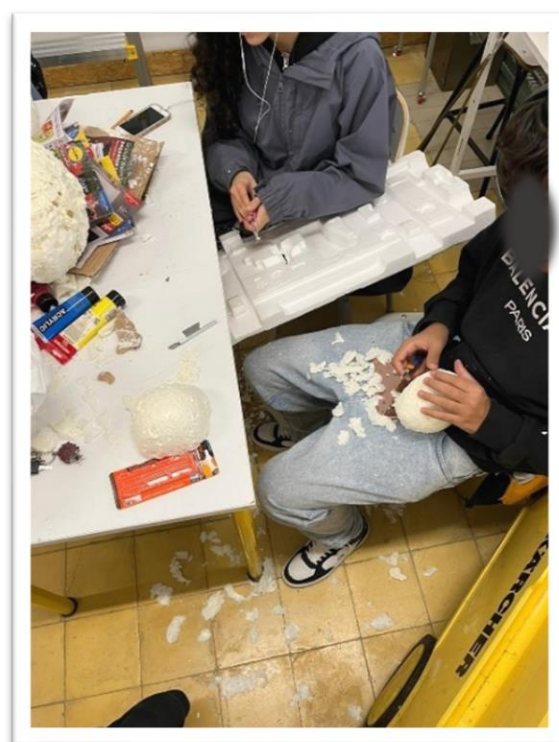
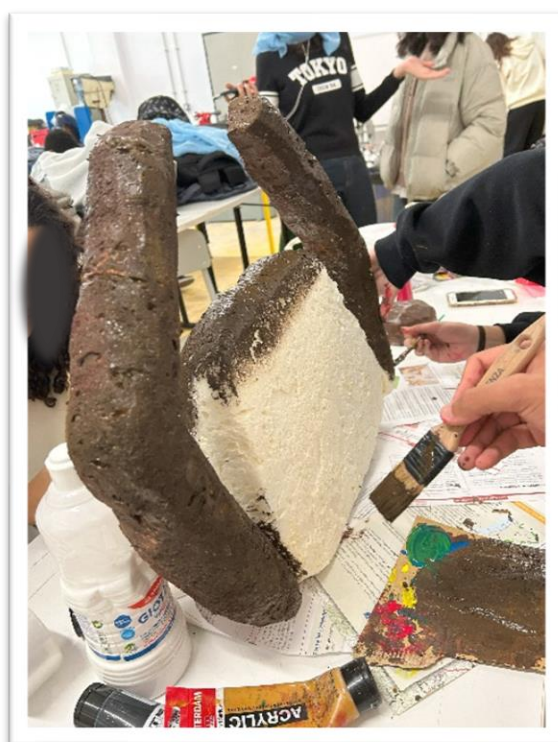


Figura 117 - Trabalho dos alunos Leandro A. e Beatriz B.
Fonte: Autora

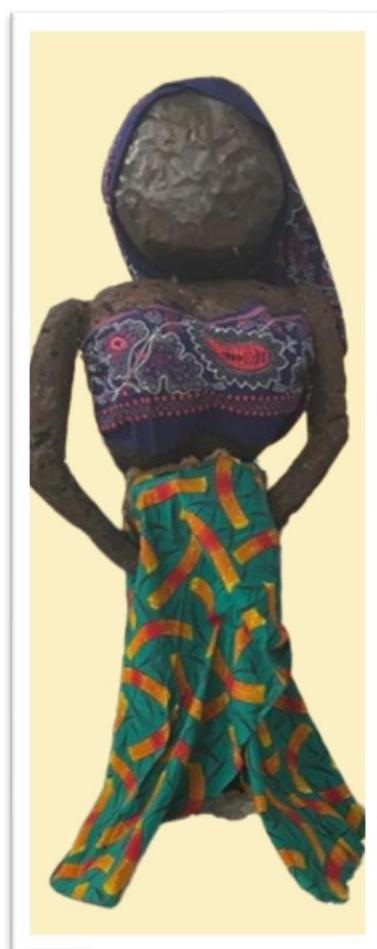
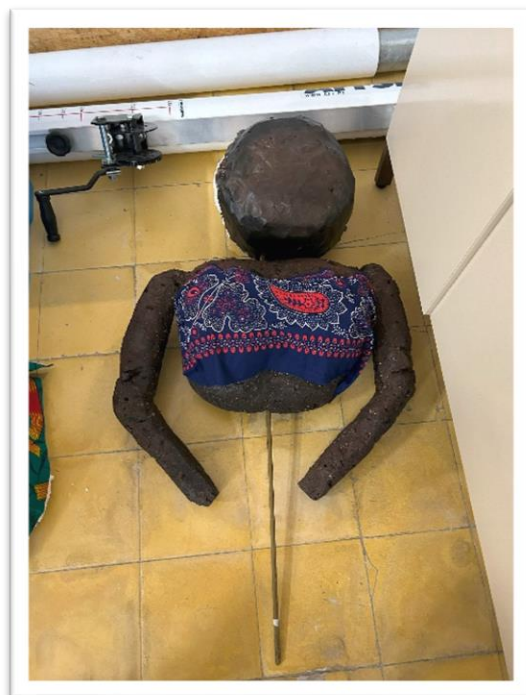
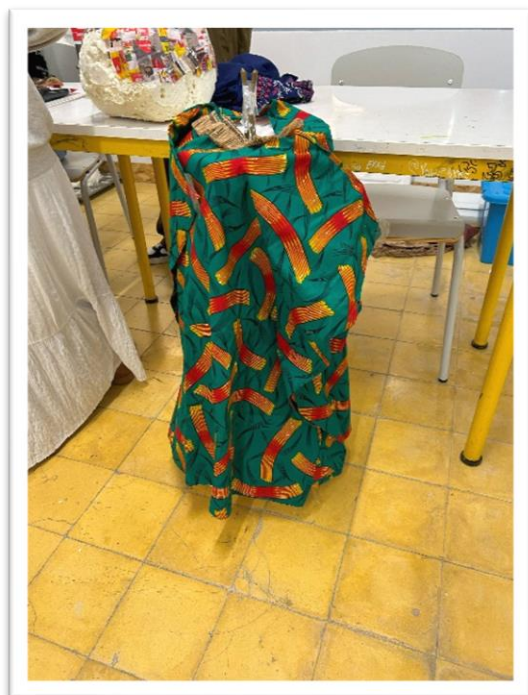


Figura 118 - Trabalho final dos alunos Leandro e Beatriz
Fonte: Autora



Figura 119 - Poster do trabalho

Fonte: Alunos

Desenho Técnico

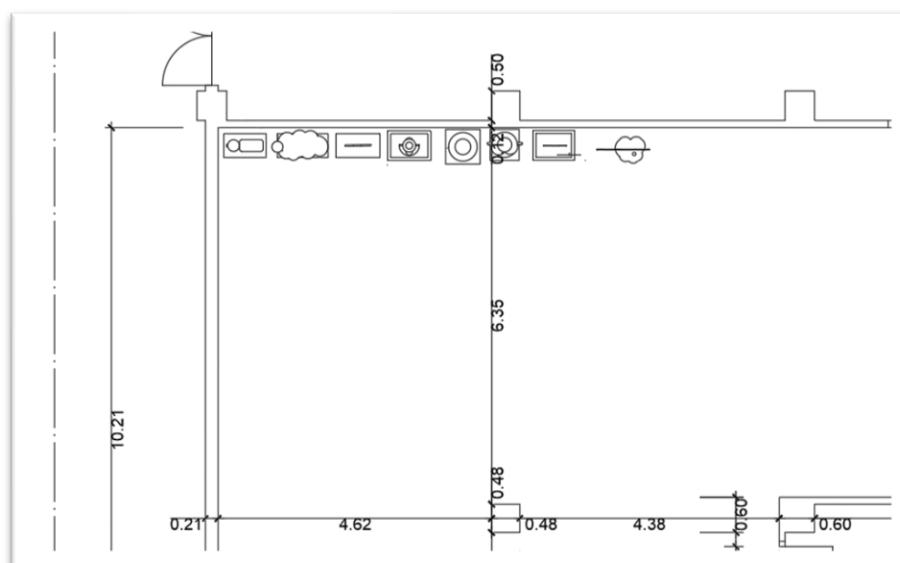


Figura 120 - Planta do 1º Piso da EPRPS - Zona dos alunos

Fonte: Ficheiro dos alunos - Autocad



Figura 121 - Levantamento em 3D do Espaço Expositivo
Fonte: Ficheiro dos alunos

Materiais: Boneca toda esculpida em espuma de poliuretano; Vara em aço para sustentação da boneca; Tinta acrílica; Tecidos: Tecidos africanos em algodão;

Feedback dos alunos:

“Para fazermos este trabalho, tivemos que falar com os nossos pais para perceber melhor as suas origens. A mãe da Beatriz é de Lisboa, e o pai é da Beira (Moçambique). Após perguntar de onde eram, fui pesquisar mais sobre os locais e a sua cultura. Achei interessante saber mais sobre o local onde os meus pais nasceram. O meu pai veio para Portugal com 9 anos, para fugir da guerra e contou-me várias histórias”. (Beatriz B.)

“A mãe do Leandro nasceu em Portugal e o pai é de Angola. Leandro: Eu não cheguei a perguntar nada pois já sabia de onde o meu pai era, a minha avó contou-me tudo já há muito tempo, ela em 1900 e tal, na época da guerra civil em Angola, Luanda, a minha avó fugiu para Portugal com a minha tia Marla que agora é falecida infelizmente, após esses acontecimentos, cá em Portugal outra tia minha nasceu, Stella, entretanto nasceu o meu pai que tem etnia angolana porém nacionalidade portuguesa. (Leandro A.)

Este trabalho aproximou-nos da nossa família de certa forma, não perguntámos diretamente aos nossos pais, mas chegámos a descobrir um pouco mais sobre eles” (Beatriz B e Leandro A.)

A boa relação com os professores e um bom ambiente da sala de aula podem ter uma enorme relevância para o êxito académico dos alunos, bem como para o aumento da satisfação dos alunos por permanecerem na sala de aula, evitando ou mitigando o absentismo.

Segundo (Paiva & Lourenço, 2011, p. 20) “... a realização do indivíduo é o ponto de partida fundamental para o seu crescimento. Alguém diz-se realizado quando se sente feliz, alegre, bem-disposto, otimista, entusiasta, com sensações de bem-estar, amado...”. Desta forma, procurou manter-se sempre um ambiente confortável, alegre, motivador e afetivo na sala de aula. Da mesma forma e tendo em conta que os alunos gostam de trabalhar ao som da música, em todas as aulas eles colocavam no LCD a sua *playlist* com as músicas que gostam de ouvir. Os alunos mostraram-se sempre bem-dispostos, alegres, capazes de resolver os problemas à medida que iam surgindo, solicitando apenas ajuda em pormenores mais técnicos, mas sempre muito motivados, empenhados e autónomos.



Figura 122 - Ambiente em Sala de Aula - Oficina EPRPS

Fonte: Autora



Figura 123 -Ambiente da sala de aula
Fonte: Autora

As atividades familiares também proporcionaram experiências conjuntas muito valiosas. Através dos seus saberes individuais, pais e avós contaram histórias, falaram das suas origens e de tradições, deram dicas, contribuíram com materiais que tinham em casa, sendo que alguns ajudaram na construção de algumas partes dos modelos, tais como a base de sustentação do modelo, almofadas feitas com a ajuda da mãe, tecidos, rendas entre outros, tendo promovido a aproximação e a partilha entre os pais e os filhos, tal como testemunharam os alunos por escrito:

No início os alunos não revelavam qualquer interesse em ter os pais a assistir à apresentação do trabalho e à inauguração da exposição, contudo hoje, a partir de certas expressões que utilizam e brincadeiras, já têm como certa a presença dos pais, bem como vão em exercício de adivinhação procurando antecipar as expectativas dos mesmos em relação a eles. Se, por um lado, isso poderá ser indicativo de uma maior relação e aproximação entre eles, por outro lado, fica o receio de que no dia da apresentação alguns pais não possam comparecer, o que pode vir a criar nos alunos alguma desilusão.

Com este projeto pretendo promover uma aproximação entre os pais, filhos, escola, professores e a transformação do espaço escola em lugar escola (identidade), um lugar que seja o prolongamento da casa, um lugar acolhedor e que transmita o sentimento de segurança, pois acredito que o trabalho conjunto entre todos promove a construção de identidades individuais, sociais e coletivas, contribuindo para a qualidade de relações sociais, promovendo sentimentos de bem-estar, de afinidade e de pertença.

CAPÍTULO IX – RESULTADOS

9.1. Apresentação e análise dos Resultados dos Questionários

Para uma compreensão do impacto que os dois projetos desenvolvidos na prática supervisionada tiveram para os alunos, quer a nível da construção do seu conhecimento, como a nível da construção da identidade, foi elaborado um inquérito, disponibilizado tanto aos intervenientes como aos que assistiram e que pertencem ao mesmo curso do 1º e 3º anos TDIE que se encontram no (Anexo VIII). Foram feitas duas entrevistas (Anexo IX), uma à professora de português Sofia Fernandes presente na apresentação e outra à professora de inglês Annie Dinis. Devido à incompatibilidade de horários, não foi possível fazer mais entrevistas a outros professores.

Quanto aos resultados do questionário aos alunos da turma do 2º ano, intervenientes diretos no projeto “O Plano da tua Pele”, dos três elementos que responderam, todos eles já ficaram retidos em algum momento do seu percurso escolar e os principais motivos foram as más influências e o mau ambiente na turma, sendo que apenas um revelou não gostar de estudar. (Anexo XI)

A falta de afetos entre os elementos da turma continuou a ser visível, pois embora se tenha notado uma melhoria do relacionamento em sala de aula, a turma manifestou-se dividida fora da sala de aula. Um dos alunos escreveu no questionário “Quando só era eu e a stora é giro mas é chato porque demoramos mais tempo para fazer os afazeres” ou “pouco trabalho em grupo, muita competitividade entre alunos”. Tendo em conta a aproximação verificada entre os elementos da turma em sala de aula, indica que a continuação de trabalhos em grupo e cooperação com e entre estes alunos poderá promover o desenvolvimento de laços e respeito entre eles, de forma a desenvolver-se a aprendizagem colaborativa, em que os vários elementos partilhem as suas competências e vivências e desta forma todos possam lucrar em prol de um desenvolvimento profícuo.

No que diz respeito à relação deles com as professoras, e em resposta à pergunta “*O trabalho em projeto e interdisciplinar levou ao aumento dos laços com os professores intervenientes?*” dois dos alunos revelaram ser muito bom e um disse que era normal. Na observação efetuada, tendo em conta os comportamentos comuns na turma (falta de assiduidade, pontualidade, falta de material e de finalização dos trabalhos) e as características heterogéneas de cada um deles, (competitividade, falta de atitude, pouca autonomia), notou-se, apesar de tudo, um incremento no investimento dos alunos nos trabalhos, bem como gosto pelo

desenvolvimento do projeto, tendo existido uma aproximação entre os alunos e professoras, tendo-se estabelecido uma relação mais afável, o que contribuiu para que os trabalhos fossem progredindo, pois segundo (Delors, 2005, p.134) “A forte relação estabelecida entre o professor e o aluno constitui o cerne do processo pedagógico”. Também no questionário de autoavaliação das disciplinas envolvidas (Anexo V), os alunos escreveram como ponto positivo “O que aprendemos com o trabalho sobre a cultura africana e o tempo que passamos a trabalhar todos juntos com a professora.”.

À pergunta 4.6 “*A apresentação do Projeto – O Plano da tua Pele – junto da comunidade escolar (auditório da escola) teve um papel fundamental para a valorização da tua identidade?*”, dos três alunos que responderam ao inquérito dois disseram que sim e outro respondeu que não. A mesma resposta foi obtida à questão 4.5 “*Projetos que trabalhem a Identidade cultural, aumentam o interesse e motivação, bem como a autoestima?*”

No entanto, segundo a nossa observação no dia da apresentação do projeto, todas os alunos se mostraram confiantes, seguros e extremamente estimulados na apresentação, justificando o trabalho e promovendo a interação do público a assistir, assim como revelaram o seu interesse no tema e como o explorar do tema teve um significado afetivo importante para eles.

No que diz respeito à construção do conhecimento nos conteúdos dos módulos intervenientes no projeto, os três responderam que o mesmo foi importante para a compreensão dos conteúdos.

Quanto a temas que gostariam de ver abordados referiram: o feminismo, a homossexualidade, ambiente, diferenças culturais.

Quanto à autoavaliação que os alunos fizeram dos módulos de Fibras e Desenho de Comunicação, os alunos referiram que se empenharam o suficiente e que sentiram autonomia para a resolução dos problemas surgidos ao longo do projeto. A nível do comportamento, no geral referiram que sentiam sentimento de respeito pelos professores e colegas. No que concerne aos pontos positivos referiram ainda: “O que aprendemos com o trabalho sobre a cultura africana, e o tempo que passamos a trabalhar todos juntos com a professora”; “Talvez os dias em que estivemos todos a trabalhar ou pelo menos parte da turma”; “Juntar duas disciplinas para simplificar o trabalho para ambas” e “Nova matéria de interesse”. Quanto aos pontos negativos: “Não vejo pontos negativos na disciplina”; “Quando só era eu e a stora é giro mas é chato porque demoramos mais tempo para fazer os afazeres”; “Pouco trabalho em grupo, muita competitividade entre alunos”; “Integração”; “Não lembro” e “Não sei”.

Quanto às evidências obtidas através do inquérito aos alunos do 1º e 3º anos do curso de Design (Anexo VIII) que assistiram à apresentação do projeto foi unânime a importância do projeto para uma melhor compreensão dos conteúdos dos módulos, para a valorização da identidade cultural e social, assim como para a motivação dos alunos. Como sugestão de temas a trabalhar para futuros projetos, os alunos do 1º ano manifestaram interesse em: racismo, alimentação, associação de estudantes, autoestima, a vida adulta e um tema muito curioso relacionado com autoexpressão “Uma tela onde cada um se poderia expressar da maneira como quisesse”. Os alunos do 3º ano deixaram como sugestão de temas: liberdade de expressão através da pintura, literatura e animação; problemas da adolescência – depressão; família e culturais.

Quanto ao *feedback* da entrevista com a professora de português, na íntegra em anexo (Anexo IX) a mesma deu especial relevância à multidisciplinaridade do projeto:

“Não sou da área, mas sem dúvida que o trabalho em questão quer pela multidisciplinaridade que revela quer pela riqueza do projeto apresentado terá contribuído para a aquisição de conhecimentos dos alunos, mas também para o desenvolvimento da sua criatividade. Algumas das turmas que assistiram à apresentação do projeto comentaram precisamente isso comigo. S.F.

Questionada sobre o trabalho em cooperação e colaboração, a mesma respondeu:

“Gostaria imenso de participar num trabalho deste género em interdisciplinaridade. Todos os meus módulos terminam sempre com trabalho de projeto e, se o mesmo pudesse ser realizado nestes moldes, seria muito gratificante para mim e extremamente enriquecedor para os alunos. S.F.

Foi solicitada uma breve reflexão sobre os dois projetos apresentados, este “O Plano da tua Pele” e o a seguir descrito “Cácem o lixo”, uma vez que foram apresentados no mesmo dia e a mesma referiu:

“Mais uma vez deixo claro que os projetos não são da minha área, nem tão pouco possuo conhecimentos técnicos e artísticos que me permitam avaliá-los com a seriedade que merecem. Dito isto, gostei muito de ambos os projetos. Estão esteticamente muito apelativos, sendo que o projeto de 2º ano está lindíssimo. Acima de tudo gostei imenso de testemunhar o entusiasmo dos miúdos que apresentaram os trabalhos e o interesse dos que assistiram às apresentações.” S.F.

Da mesma forma, a professora de inglês deu especial importância ao trabalho em projeto para a construção das aprendizagens, tendo referido:

“Projetos como estes são sempre importantes para a construção do conhecimento dos alunos e o desenvolvimento da criatividade deles. É uma forma de pôr mãos à obra e mostrar como são capazes de pôr em prática o que aprendem em aula, num projeto ao gosto deles, e que tem muito a ensinar à sociedade.” A.D.

À semelhança da professora de português evidenciou vontade e estar disponível para trabalhar em futuros projetos interdisciplinares, focando a importância da interdisciplinaridade com o inglês para a comunicação universal dos alunos:

“Sim, é muito importante discutir temas como estes em diferentes contextos e diferentes disciplinas. No inglês, seria muito interessante aplicar/articular estes temas pois seria uma forma dos alunos melhorarem a sua oralidade na língua inglesa e poderem aprender a exprimir as opiniões que têm noutra língua.” A.D.

Como reflexão sobre os projetos apresentados, a professora de inglês (Annie Dinis) conclui:

“Apenas vi o projeto “O Plano da Tua Pele” e na minha opinião está excelente. Conseguimos ver o multiculturalismo na obra e até reconhecer as personagens (alunas) recriadas. Os alunos deviam desenvolver mais projetos deste tipo, pois o painel exposto mostra bem a cultura africana e utiliza materiais que recuperaram de uma forma muito interessante. Conseguiram de uma forma artística aplicar diferentes texturas de materiais agradáveis ao olhar e que para pessoas invisuais torna possível, ao toque, poderem “ver” a obra.” A.D.

Tendo em conta estes testemunhos, estes trabalhos de projeto interdisciplinares, baseados em problemas que eram do interesse dos alunos, foram uma ferramenta importante para a aquisição de conhecimentos, compreensão dos conteúdos, para o desenvolvimento da criatividade, bem como para o aumento da motivação, da autoestima e da autonomia dos alunos.

Por outro lado, ambas focaram e manifestaram o interesse de participar num projeto como este, mostrando que alguns professores estão cientes da relevância destes projetos e do trabalho colaborativo e cooperativo entre professores, permitindo uma aprendizagem contínua dos professores, bem como a gratificação e satisfação que deles resulta.

Em resumo e tendo em consideração as características desta turma, penso que a estratégia adotada, através de métodos ativos, trouxe resultados positivos no que diz respeito ao compromisso, à construção do conhecimento, na promoção da confiança, bem como na construção de empatia e cumplicidade com os professores. Observou-se também um aumento da autonomia para a capacidade de escolha de alternativas, bem como na tomada de decisões, mostrando algumas vezes participação ativa nos trabalhos. Por outro lado há ainda um longo caminho a percorrer no domínio do saber estar com o outro, especialmente no respeito pelas diferenças, na ajuda e no sentido do autoconhecimento. Apesar de se ter implementado o trabalho cooperativo e de revelarem que se sentiam bem na sala a desenvolver o projeto, não se desenvolveu a unidade de grupo entre os alunos, tendo existido pouca tolerância entre eles.

No que diz respeito à análise dos questionários dos alunos do 1º TDIE quanto ao projeto interdisciplinar “Cácem o Lixo”, pode-se aferir conforme (Anexo X) que todos acharam importante para a compreensão dos conteúdos, bem como perceberam as vantagens da articulação entre as disciplinas, uma vez que esse fato os ajudou na compreensão das matérias. Da mesma forma, os alunos referiram que o projeto foi importante para eles, no sentido do aumento do interesse, motivação, autoestima e entreajuda, bem como aumentaram os laços com os professores. Observou-se que os problemas que foram surgindo e que foram resolvidos através do trabalho em grupo levou-os a experienciar novos papéis, outras formas de ver e de pensar sobre os mesmos assuntos, tendo-os levado ao debate e à negociação. Se inicialmente foi preciso por vezes intervir como mediadora, no final os alunos conseguiam gerir os conflitos de relacionamento de forma positiva, com mais responsabilidade e tendo respeito pela opinião dos outros. Também se observou o desenvolvimento de uma dinâmica de trabalho entre os alunos que se foi fortalecendo à medida que o projeto se foi desenvolvendo.

Esta turma tem cinco alunos com mobilização de medidas universais e seletivas, que no início do ano passado revelavam receio e dificuldade nas apresentações orais, bem como vergonha de apresentar em frente aos colegas. Tendo consciência da importância da interação de todos, utilizou-se a criatividade e as artes cénicas em sala de aula e em forma de um teatro divertido treinaram primeiro consigo e a sós e quando se sentiram com segurança para treinar com os colegas integraram o grupo, pois segundo a UNESCO “Ver as diferenças individuais não como um problema a ser resolvido, mas como uma oportunidade para democratizar e enriquecer a aprendizagem”. (UNESCO, 2019, p.13).

No que diz respeito à apresentação do projeto à comunidade escolar, e na opinião dos alunos esta foi muito importante para a sensibilização generalizada de todos os colegas da escola. Por último, todos os alunos referiram que ações e projetos que trabalhem a identidade do lugar, ajudam a promover esses lugares e enaltecem e valorizam a sua população.

Quanto à opinião deles em relação ao Projeto “O Plano da tua Pele” apresentado pelos colegas do 2º ano, todos eles acharam importante trabalhar a temática da Identidade cultural devido à diversidade de culturas existentes na escola.

9.2. Reflexão final

No desenvolvimento destes projetos foram criados laços afetivos, o que possibilitou uma dinâmica saudável na sala de aula. Este percurso levou a consolidar e desenvolver laços coletivos no caso da turma do 1º ano e a melhorar os laços que já tinham sido criados entre os alunos e os professores com os do 2º ano. Desenvolveu-se uma maior cumplicidade e com ela a oportunidade de abordar muitos temas que os alunos queriam ver esclarecidos na sala de aula, promovendo reflexões contínuas e que aproveitava para estimular a promoção do conhecimento entre eles, para a partilha das suas vivências levando à compreensão e ao respeito pelas diferenças de opinião. Este facto permitiu perceber que os alunos desenvolveram maior confiança em nós e criou-se neste ambiente de atelier, onde todos trabalhávamos para o mesmo fim, um sentimento de cumplicidade e de maior coesão grupal.

Quanto à turma do 2º ano, o projeto conseguiu, por vezes, unir os alunos da turma, mas não criou ainda laços sólidos. Apesar de terem sido assíduos, continuaram a manifestar falta de pontualidade especialmente ao primeiro tempo da manhã e durante o período de intervalo. A aluna S. foi um outro motivo de preocupação, pois confidenciou ter problemas em casa e que iria começar a trabalhar à noite, na aplicação de tranças (a aluna S. é uma aluna com muitas capacidades, com grande criatividade e sensibilidade estética). A partir do momento em que iniciou uma atividade laboral paralela, o seu percurso escolar ficou comprometido. Contudo, no dia da apresentação a sua presença e entrega perante o público, com um entusiasmo contagiante, promovendo o diálogo com o público a assistir, permitiu aferir que a aluna estava segura, autoconfiante e motivada. A motivação e a autoestima foram os pontos cruciais a desenvolver com esta turma, uma vez que dadas as suas características, seria o ponto mais frágil.

No geral pode afirmar-se que a turma se manteve participativa e interessada na compreensão dos conteúdos, pois o saber que os mesmos iriam ter uma aplicação final através da apresentação e divulgação de um problema social que alguns elementos da turma queriam explorar, ajudou a “ligar” mesmo nos momentos em que se encontravam mais cansados e desmotivados.

Enquanto coordenadora do curso, continuo a acompanhar estes alunos, que à data se encontram a frequentar o 3º ano. Este é um ano de Formação em Contexto de Trabalho que culmina com a Prova de Aptidão Profissional, o que exige já um certo nível de maturidade, de responsabilidade e cooperação entre pares. Apesar do longo caminho a percorrer até ao final, alguns destes alunos têm revelado uma mudança, evidenciando ter feito uma escolha e estarem

a investir nela, ou seja, com o propósito de terminar o curso. Também as suas atitudes em sala de aula se mostram mais solidárias, o que poderá indiciar uma melhor compreensão dos restantes elementos do grupo e consequentemente de cada um sobre si mesmo. Não é possível concluir com razoável grau de confiança que o trabalho feito com esta turma contribuiu para esta evidência de transformação e de formação da identidade destes alunos, contudo pode ter contribuído para a compreensão do outro, para o aumento da motivação, da autoestima e da reflexão sobre a necessidade de construção de uma perspetiva sólida para o futuro.

Já a turma do 1º ano mostrou-se muito interessada e motivada. Revelaram que procuraram caminhar sozinhos com autonomia, indo à procura de meios para que por eles próprios pudessem construir as suas aprendizagens. Estes alunos definiram escolhas e metas, e, sob orientação, resolveram por eles próprios o problema que queriam ver resolvido. Esta autonomia para ultrapassar desafios prepara-os para os desafios da vida real, tornando-os mais responsáveis e capazes de dar o seu contributo para a sociedade.

Estes alunos também evidenciaram ter desenvolvido relações significativas com o grupo, pares e professores, tendo desenvolvido laços identitários que dão significado ao lugar escola.

Por outro lado, enquanto professora também foi um desafio estimulante e enriquecedor, especialmente na gestão das divergências que se criaram dentro dos próprios grupos no início do processo projetual. Algumas interrupções tiveram de ser feitas, especialmente para falarmos de respeito mútuo e apelando à escuta ativa, ao diálogo, à reflexão e à importância de termos perspetivas diferentes, pois são aspetos que levam a novas aprendizagens, bem como a que houvesse uma negociação e compromissos entre eles e especialmente incentivando à colaboração e entreajuda.

Quanto ao Projeto “Os Laços das nossas Raízes, são os Nós que nos Unem” e apesar de não ser objeto da Prática de Ensino Supervisionada e de não estar à data concluído, permitiu através do registo de observação tirar algumas conclusões. As histórias de família partilhadas entre os alunos contribuíram para um incremento do respeito pelas diferenças culturais, bem como para a valorização da sua identidade individual, adensando os laços de afetividade e de compreensão entre alunos, com os professores e com a comunidade em geral. Assim, tornaram-se mais tolerantes e mais condescendentes. Da mesma forma, ao serem desafiados a trabalhar com os pais, nomeadamente na pesquisa das raízes familiares e na elaboração de algumas partes da instalação para o projeto, promoveu a comunicação, a partilha de experiências e de conhecimento, e a troca de afetos, o que contribuiu para que a grande maioria dos alunos

apresentassem os trabalhos vindos de casa com orgulho. Uma aluna que vive apenas com a mãe e não comunica com o pai, aproveitou este trabalho para perguntar à mãe sobre as raízes do pai, tendo confidenciado que foi um trabalho que promoveu e facilitou essa partilha de memórias entre as duas. Assim, tendo em conta que estes alunos estão na fase da adolescência, o que leva a um natural afastamento da família, pode-se concluir que o projeto promoveu a participação e envolvência ativa dos pais em práticas escolares, o diálogo entre pais e filhos, a valorização das raízes e o entrelaçamento de identidades.

Este projeto é interdisciplinar (Polímeros, Fibras e Design de Exposição). O desenvolvimento da instalação física permitiu conhecer e utilizar alguns polímeros, as suas características físicas e químicas e o seu comportamento em relação à temperatura e aos ácidos e básicos. Quanto ao módulo de Design de Exposição, os alunos fizeram o levantamento do espaço comum do 1º piso da escola e procederam ao desenho técnico da planta, bem como fizeram uma planta proposta com a estruturação da exposição. Fizeram o levantamento do espaço em 3D e encontram-se neste momento em fase de renderização de imagens e de finalização da apresentação final. O fato de estarem a desenhar um espaço expositivo para a colocação das peças desenvolvidas por eles (uma exposição que vai acontecer na realidade) tem sido um estímulo adicional, uma vez que habitualmente o módulo design de exposição é aquele que os alunos menos gostam, talvez por ser uma arquitetura efêmera e mais abstrata. Este é um projeto que pela sua grandeza implica muito trabalho e dedicação (levantamento do espaço – Elaboração da planta do existente, elaboração da planta proposta, levantamento em 3D e ainda a construção da instalação) e que tem obrigado a cumprir *timings* para que as etapas sejam finalizadas no tempo planeado. Mais uma vez esta turma demonstrou estar motivada, ter um grande sentido de responsabilidade e um grande grau de autonomia permitindo-lhes caminhar atrás das melhores alternativas e soluções.

Já no decorrer do presente ano letivo esta turma de forma completamente espontânea e autónoma decidiu apresentar uma proposta por escrito à Direção da escola, no sentido de serem eles os responsáveis pelo planeamento da festa de Natal. Este fato demonstra que possuem autonomia, segurança e que são elementos ativos e participativos na comunidade escolar, fazendo escolhas, tomando decisões e investindo sobre as mesmas para as realizar. Da mesma forma demonstram afeto pela escola, sentindo-a como um espaço seu e onde se sentem bem e integrados. Pela observação pode dizer-se que existe uma identificação, um sentimento de pertença a um grupo com o qual se identificam e com o qual partilham códigos e sentimentos comuns, tendo-se construído uma identidade de lugar, coletiva e social. De referir que a Diretora

da escola anuiu à proposta, tendo-lhes pedido que elaborassem convites e os estendessem a toda a comunidade escolar. Esta atuação escolar revela que a EPRPS, na figura da sua Diretora, pratica um modelo de gestão aberto e colaborativo. A escola como um espaço onde todos tenham intervenção, quer comunidade escolar, quer exterior (pais, parceiros e comunidade) no sentido de fomentar o sucesso escolar dos seus alunos, bem como formar cidadãos com sensibilidade social e moral.

Este diálogo que se constrói entre alunos, professores e direção e vice-versa promove uma relação amigável. O facto da direção ser de fácil acesso permite uma comunicação e relacionamento facilitados. A Diretora da escola está diariamente na escola e fala com todos os alunos nos corredores, à hora do almoço na cantina, local onde almoça junto com os alunos e professores, sendo uma figura muito presente. Esta é segundo Ghilardi e Spallarossa (1991, p. 199), é uma boa estratégia, pois a Diretora não deve aparecer apenas e só na resolução de conflitos, mas estar presente, atenta e elogiar os alunos nas suas atitudes sociais. Esta abertura para a participação responsável dos alunos na organização de eventos estimula a troca de ideias, o debate de opiniões e a tomada de decisões, contribuindo para o sentimento de pertença. Esta interação entre a direção e os alunos é promotora do desenvolvimento da Identidade.

Atendendo à pergunta de partida, os dois projetos foram encaminhados no sentido da construção da Identidade e para o entrelaçamento de Identidades – a formação da Identidade individual para se chegar à Identidade coletiva e por fim alcançar a Identidade social. Fazendo a triangulação dos dados, a investigação bibliográfica, a minha observação e reflexão sobre a ação e a opinião dos alunos, creio que a metodologia utilizada, a relação construída tendo como base a confiança, a responsabilidade, o respeito e a afetuosidade entre todos, poderá ter contribuído para a formação e consolidação da Identidade dos alunos e do grupo, especialmente na turma do 1º ano.

Em fase de finalização desta investigação-ação, e como reflexão, deixo duas das limitações encontradas ao longo desta caminhada: a escassez de tempo e a perceção da necessidade do trabalho mais cooperativo e colaborativo entre os vários professores. Assim, os projetos prolongaram-se um pouco mais do que o previsto, especialmente com o projeto “O Plano da tua Pele”, o que poderá estar relacionado com a dificuldade da planificação e gestão de tempo, mas também devido às características da turma. Este seria efetivamente um aspeto a melhorar. Da mesma forma, a aprendizagem baseada em projetos deve contemplar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, sendo necessário implementar uma cultura

colaborativa transversal à estrutura escolar, o que para além de promover a partilha de experiências e práticas entre professores, conduz a uma maior formação e capacitação de todos. Segundo Nóvoa (2009, p.45) essa formação deve ser feita dentro da escola, entre professores, para que todos se sintam mais seguros e acompanhados na sua prática.

Este trabalho teve como referência os alunos em idade da adolescência, uma fase de crescimento e maturação que os leva a uma separação e a uma alteração na forma como se relacionam e veem os pais, e em que, na sua procura de autonomia, caminham em direção a novos relacionamentos, que lhes permitam a construção de uma identidade pessoal.

Contudo, a família continua a ser um pilar fundamental em todo o processo de desenvolvimento dos adolescentes, pois as relações apoiadas no afeto são fundamentais para o desenvolvimento emocional, para o sucesso escolar, bem como na construção de uma perspetiva para o futuro. A escola e os professores têm uma grande influência no desenvolvimento dos alunos. Assim, sugiro como proposta para uma investigação futura, a avaliação de uma abordagem pedagógica que possa contemplar a inclusão de modelo de ensino com a participação dos pais dos alunos (e.g. palestras sobre as suas atividades/expertise profissional que possam ter relacionamento com as artes, o ambiente, a comunicação inter-relacional e outros de interesse similar).

É necessário “instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola” (Nóvoa, 2009, p.13), potenciando o relacionamento família/escola/aluno, responsabilizando todos e a participação efetiva destes, em conjunto com alunos e professores no espaço escola, como contributo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos jovens nesta fase de vida, assim “abrindo para a possibilidade de um novo contrato educativo, cuja responsabilidade é partilhada por um conjunto de atores e de instâncias sociais, não ficando apenas nas mãos dos educadores profissionais” (Nóvoa, 2009 ,p 15).

Tendo presente os objetivos propostos para este estudo, pode concluir-se que os mesmos foram atingidos e cumpridos. A utilização de metodologias ativas permitiu criar alternativas de estudo e de trabalho com um ambiente mais colaborativo e menos formal em sala de aula, o que facultou o diálogo e fomentou relações de afeto entre todos, bem como a participação mais ativa dos alunos. O facto de terem sido dada a oportunidade aos alunos para escolher os temas a desenvolver foi uma estratégia de abordagem fundamental para os motivar e desafiar, e para estimular e desenvolver a sua autonomia e procura de alternativas e soluções para dar resposta aos problemas. Assim, na generalidade os alunos revelaram autonomia na resolução dos problemas que foram surgindo ao longo da realização dos trabalhos, assim como

responsabilidade e sensibilidade para questões sociais e ambientais. O facto de termos trabalhado a identidade e fatores de culturalidade que eram do interesse dos alunos tornou a aprendizagem mais significativa, o que desencadeou pensamento crítico e o aumento da comunicação entre pares.

Da mesma forma e considerando a observação efetuada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e a resposta ao questionário feito aos alunos das duas turmas, verifica-se que estes projetos artísticos contribuíram para a construção de emoções saudáveis, para o aumento da autoestima e para o sentimento de pertença, fatores importantes para a construção da identidade pessoal, de grupo e social. O *feedback* positivo, os momentos de partilha de emoções e o trabalho colaborativo foram também fatores essenciais para o envolvimento dos alunos nestes projetos artísticos, o que permitiu a construção de ligações afetivas entre os alunos, assim como entre alunos e professores. Apesar das características da turma do 2º ano TDIE, notou-se um aumento substancial na motivação e interesse dos alunos, tendo-se registado uma maior assiduidade, um aumento da confiança, da autoestima, bem como da cumplicidade entre alunos e professores.

Este é um caminho incompleto que tem de continuar. A cada passo sei que nunca saberemos tudo e, a cada passo há sempre muito para aprender, não é um caminho linear, mas é crescente. No nosso dia a dia e a cada passo que se entrelaça com outro, tudo é diferente e por vezes, tudo muda, mas é essa experiência e ligação que nos move na procura de novos caminhos para atingir novos conhecimentos e horizontes, novas alternativas e novas estratégias sempre com um fim, chegar a cada aluno, para conseguirmos chegar a todos.

Bibliografia

- Abreu, C.S.F. (2012). Educação para a Cidadania - O Caso de uma Junta de Freguesia em Sintra. [Mestrado em Educação E Formação]. Área de Especialização em Desenvolvimento Social e Cultura. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/47817>
- Afonso, A.J. (2010). Gestão, Autonomia e Accountability na Escola Pública Portuguesa. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. 26(1), 13-30. <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19678/11464>
- Aguirre, I. (2000). Teorias y Prácticas en Educación Artística – Ideas para una Revisión Pragmatista de la Experiencia Estética. Navarra. Espanha: Universidad Publica de Navarra
- Agrupamento de Escolas de Agualva e Mira Sintra. 2019. Projeto Educativo 2019-2022. [ebook] Agrupamento de Escolas de Agualva e Mira Sintra. <https://www.aeams.pt/agrupamento/2223/info/docs/Projeto%20Educativo.pdf>.
- Albuquerque, A., Graça, A. Januário, C. (2005). *A Supervisão Pedagógica em Educação Física. A perspetiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alencar, E., & Fleith, D. (2003). Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *Psicologia: Reflexão e crítica*, pp. 63-69.
- Almeida, A. & Vasconcelos, C. (2013). Guia prático para atividades fora da escola. Lisboa: Fonte da Palavra.
- Almeida, J. R. S. (2017). *A Teoria Do Desenvolvimento Psicossocial De Erik Erikson*. In Webartigos. <http://www.webartigos.com/artigos/a-teoria-do-desenvolvimento-psicossocial-de-erik-erikson/8668>.
- Alves, G. M. (2008). A Construção da Identidade do Adolescente e a Influência dos Rótulos na Mesma. Criciúma. [Trabalho de Conclusão de Curso grau de Psicólogo]. Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. <http://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/GabrielaMacileAlves.pdf>.
- Alves, J. M. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In: Palmeirão, C.; Alves, J. M. (orgs.). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Porto: Universidade Católica Editora. p. 6-14.
- Andrade, C. D. (2000). *Sentimento do mundo*. Rio de Janeiro: Record
- Araújo, M. A. (2017). Os Sentidos da Arte. *A Cor das Letras*. 13(1), 121. DOI:10.13102/cl.v13i1.1475. https://www.researchgate.net/publication/316721603_OS_SENTIDOS_DA_ARTE
- Arends, R. (1999). Aprender a ensinar. Amadora. Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Ausubel, D. P. (1973). Algunos aspectos psicológicos dela estructura del conocimiento. Buenos Aires: El Ateneo,
- Bandeira, E. (2022). A Metamorfose Educativa. Trabalho para a disciplina Metodologias de Investigação em Educação. Mestrado em Ensino das Artes Visuais do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Universidade Lusófona de Lisboa

- Bandeira, E. (2022). Relatório de Observação - Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra. Trabalho para a disciplina Currículo, Inclusão, Metodologias da Educação. Mestrado em Ensino das Artes Visuais do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Universidade Lusófona de Lisboa
- Bandeira, E.; Marques, J; Marinho, S; Maymone, A. (2023). Professores sobre pressão. Novos desafios para a ética da Docência. [Trabalho para a disciplina de Ética e Deontologia Profissional]. Curso de Mestrado em Ensino das Artes visuais do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Universidade Lusófona de Lisboa.
- Batista, P., Pereira, A. L., Graça, A. (2012). A (re)construção da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In: Nascimento, J. e Farias, G. (Org.). Construção da Identidade Profissional em Educação Física: Da formação à intervenção. Florianópolis: Universidade do Estado de Sta. Catarina. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4298829/mod_resource/content/1/Constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20identidade%20profissional%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica.pdf
- Bauman, Z. (2008). *Vida de Consumo*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. <https://cuaticocom.files.wordpress.com/2019/01/275.-vida-de-consumo-1.pdf>
- Becker, F. (2014). Jean Piaget e António Damásio: Ensaio de aproximação. Schème: *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*. Universidade Federal do Rio Grande de Sul <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2014.v6n0.p62-79>
- Bender, W. N. (2014). Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso. https://www.researchgate.net/publication/315590254_Aprendizagem_baseada_em_projetos_a_educacao_diferenciada_para_o_seculo_XXI_traducao_Fernando_de_Siqueira_Rodrigues_Porto_Alegre_Penso_2015_escrito_por_William_N_BenderAprendizagem_baseada_em_projetos_
- Berbel, N. A. N. (2012). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas. (S. l.). v. 32. n. 1. p. 25–40.
- DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 25 nov. 2023.
- Borges, T. S., Alencar, G. (2014). Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso de metodologias ativas como recurso didático na formação criticado estudante do ensino superior. Cairu em Revista. 3 (4). p. 119-143.
- Boudon, R. (2001). Les causes de l'inégalité des chances scolaires. In: Boudon, R. Bulle, N., Cherkaoui M. (dir.). École et société: les paradoxes de la démocratie. Paris: PUF, p. 151-170.
- Brandão, A. (2014) Uma Introdução à Abordagem Sociológica das Identidades. Universidade do Minho. Centro de Investigação de Ciências Sociais. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/75081/1/28-Uma%20introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20abordagem%20sociol%C3%B3gica_DIGITAL.pdf
- Brasil, M. S. (2021). Neurociência Cognitiva e Metodologias Ativas. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*. 7(7). 1017–1032. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i7.1742>

- Bruner, J. (1963). *El Proceso de la Educación*. México: UTHEA. <https://www.scribd.com/document/359544036/BRUNER-Jerome-El-Proceso-de-La-Educacion>
- Buoro, A. B. (2000). *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez.
- Campos, D. S. (1998). *Psicologia da adolescência: normalidade e psicopatologia*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes. P. 155.
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*. 12(2):73-81. <http://www.sossirb.jigsy.com/files/documents/Rui%20Can%C3%A1rio.pdf>
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Clube do Livro SIC.
- Cardoso, M.I.S.T. (2014). A (re)construção da identidade profissional do estagiário de educação física em comunidade de prática. [Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto]. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto <https://cifi2d.fade.up.pt/files/tese-ines-cardoso.pdf>
- Cardoso, M., Batista, P., Graça, A., (2016). A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira Educação*. 21 (65). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216520>
- Carvalho, L. X. de. (2003). Educar para valores universais: em casa e na escola. *Povos E Culturas*, (8), 95-106. <https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2003.8853>
- Conboy LA, Noggle JJ, Frey JL, Kudesia RS, Khalsa SB. (2013). Qualitative evaluation of a high school yoga program: feasibility and perceived benefits. *Explore (NY)*. 9(3):171-80. doi: 10.1016/j.explore.2013.02.001. PMID: 23643372.
- Conrad, D., Hedin, D., (1982). The Impact of Experiential Education on Adolescent Development School K-12 In <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcek12/20/>.
- Costa, M.E. (1997). *Desenvolvimento da Identidade em Contexto Escolar*. Cap. VII. Repositório Aberto da Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porto. <https://hdl.handle.net/10216/56476>
- Coutinho, C., Chaves, J. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). Monografias em Educação. Braga. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/7365>
- Coutinho, C. (2006). *Aspectos Metodológicos Da Investigação Em Tecnologia Educativa Em Portugal (1985-2000)*. Braga. Universidade. do Minho.
- Coutinho, C., Sousa A., Dias A., Bessa F., et all (2009) *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas práticas Educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*. XIII(2), 455-479. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cruz, I. M. S., Lopes, J. (2009). *Entre Estruturas e Agentes: Padrões e Práticas de Consumo em Portugal Continental*. [Dissertação de Doutor em Sociologia]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto: [Edição do Autor]. <http://hdl.handle.net/10216/20376>
- Damásio, A. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Damásio, A. (2000^a). O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano. 20^aed. Portugal: Fórum da Ciência.
- Decreto-lei 75/2008. Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et all. (1996). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto: Cortez Editora
- Delors, J. (2005). Educação, uma tesoura a descobrir. relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Cortez. http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Dewey, J. (1902). The child and the curriculum. Chicago. University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1976). Experiência e Educação (3^aed., Vol.131). São Paulo. Companhia Editora Nacional. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora. https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2018/09/Livro-dubar_claude_a_crise_das_identidades.pdf
- Eisner, E.E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?. Stanford University. Estados Unidos. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.5-17
- Erikson, E. (1968). Identity: youth and crisis. New York: Norton & Company.
- Elzo, J. (2000) El silencio de los adolescentes. La comunicación en el seno de las familias. Universidad de Deusto. https://www.adolescenciasema.org/ficheros/ComgresoPamplona/_PAMPLONA_CONFERENCIA_Elsilenciodelosadolescentes.pdf
- Ewald, A.P., Soares, J.C. (2007). Identidade e subjetividade numa era de incerteza. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Estudos de Psicologia. 12(1). P. 23-30. <https://www.scielo.br/j/epsic/a/gXGdqXgSsw4pnr75XFSb4rP/?format=pdf&lang=pt>
- Fabela, S. (2005). A vida toda para Aprender. In: *Portal dos psicólogos*. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0321.pdf>.
- Ferreira, T., Faria, M., Silves, E. (2003). A Construção da Identidade em Adolescentes. Um Estudo Exploratório. Estudos de Psicologia. 8(1). Natal-Brasil. P. 107-115. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100012>
- Fischer, E. (1987). A necessidade da Arte. 9 ed. Guanabara koogan S. A. Rio de Janeiro.
- Fischer, G. (2000). Lifelong Learning – More than training. In: *Journal of Interactive Learning Research*, Vol. 11 Issue (3/4). P. 285- 29.
- Follmann, J.I. (2001). Identidade Como Conceito. Ciências Sociais UNISINOS. São Leopoldo. 158.v 37.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.

- Galian, C. V. A. & Louzano, P. B. J. (2014). Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". *Educação E Pesquisa*, 40(4), 1109-1124. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014400400201>.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências Múltiplas – A Teoria na sua prática*. Porto Alegre. Brasil: Artes Médicas.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*. 25. P. 99-125
- Ghilardi, F. Spallarossa, C. (1991). *Guia para a Organização da Escola*. Porto. Edições Asa
- Giddens, A. (1994). A Modernidade e a Identidade Pessoal. (Trad. Miguel Vale de Almeida), Oeiras: Celta Editora. <https://posgradsoc.ufc.br/wp-content/uploads/2021/11/giddens-anthony.-modernidade-e-identidade.-1.pdf>
- Gonçalves, T. (2013). Educação dos filhos em famílias monoparentais femininas: o contributo do Educador Social no desenvolvimento de competências sociais: [Tese de Mestrado em Ciências da Educação]. Lisboa: Universidade Portucalense.
- Hall, S. (2000). Quem precisa de identidade? In: Silva, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- Hauser, A. (1982). *História social da Arte e da Literatura*. Mestre Jou.
- Heacox, D. (2006). Diferenciação curricular na sala de aula. Porto. Portugal: Porto Editora.
- Heilbrunn, B. (2005). La Consommation et ses Sociologies. Collection Sociologie. 128. Armand Colin.
- Hernandez, F. (1998). Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto alegre: Artmed <https://www.scribd.com/document/439206608/5-HERNANDEZ-Fernando-Transgressao-e-mudanca-na-educacao-os-projetos-de-trabalho-pdf>
- Hooks, B. (2013). Ensinando a Transgredir – A Educação como Prática da Liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora wmf Martins Fontes. <https://pdfcoffee.com/ensinando-a-transgredirpdf-pdf-free.html>
- Jerónimo. (2012). Ensino Profissional na Escola Secundária: Gestão Adequada A Um Resultado mais Eficaz. [Mestrado em Ciências da Educação e da Formação - Área de Especialização: Gestão e Administração Educacional]. Universidade Do Algarve - Faculdade De Ciências Humanas E Sociais. Faro <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/4367/1/Tese%20Final.pdf>
- Lacerda, C. A., Lacerda, M. P. (1998). Adolescência: problema, mito ou desafio. Petrópolis. Rio de Janeiro. ed. Vozes.
- Laranjeira, C. (2013). A Influência dos Modelos Educativos no Ensino das Artes Visuais. Um Estudo sobre a Construção da Identidade Docente. [Tese de Doutoramento]. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54572/1/ARAUJO_TESE.pdf
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Barcelona: Editorial Graó.
- LeDoux, J. (1998). O Cérebro Emocional: Os Mistérios Alicerces da Vida Emocional. 4 ed. Rio de Janeiro: Objetiva.

- Lopes, Amélia. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, v.11, n. 3, p. 1-25, 2007. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42604>
- Lopez, T. (1990). Pessoa por Conhecer - Textos para um Novo Mapa. Lisboa: Estampa. 2 vols. In-Fólio. P. 411.
- Marcia, J.E. (1966). Development and Validation of Ego Identity Status. Journal of youth and Adolescence, 17. P. 269-289.
- Marín, R. M. (2003). Didáctica de la Educación Artística. Pearson Prentice Hall. Madrid.
- Mata, J. J. T. (2015). A igualdade e a desigualdade na educação em Portugal [Tese de doutoramento]. Instituto Universitário de Lisboa. Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/12469>
- Mattoso, J. (dir. de). (2011a). *História da Vida Privada em Portugal*, Vol. 4, A Época Contemporânea, s.l., Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Mattoso, J. (dir. de). (2011b). *História da Vida Privada em Portugal*, Vol. 4, Os Nossos Dias. s.l., Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Mead, G. (1962). Mind, Self and Society. Chicago: The University of Chicago Press. <http://tankona.free.fr/mead1934.pdf>
- Morin, E. (2000). Os Sete Saberes para a Educação do Futuro. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002). O método 5: a humanidade da humanidade: a identidade humana. Porto Alegre: Sulina.
- Morris, W. (2003). Artes Menores, e outros Ensaio. Tradução: Isabel Donas Botto. Lisboa: Antígona. ISBN 972-608-166-1
- Munari, B. (1981). Das coisas nascem coisas. Porto: Edições 70
- Nascimento, T.J., Paim, M. W. (2022). Aproximações entre as metodologias ativas e as teorias da aprendizagem. Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora: UFJF, v. 12, n. 1, p. 1-16, e34655. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2022.v12.34655>
- Neves, M.R. (2014), *Organização do Espaço Educativo: «quebrar» a rotina*. Escola Superior de Educação Jean Piaget. Arcozelo. <http://hdl.handle.net/10400.26/24091>
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua Formação. Lisboa. Dom Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf
- Nóvoa, A. (2009). Professores – Imagem do Futuro Presente. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa. Educa.
- Núcleo Executivo da Comissão Social de Freguesia (CSF) de Agualva e Mira Sintra(2015). Comissão Social de Freguesia de Agualva e Mira Sintra. Diagnóstico Social. JF AMS Regulamento Comissão Social Freguesia (jf-agualvamisra.intra.pt)

- OCDE (2000). Knowledge Management in the Learning Society. OCDE. Paris.
- Oliveira, N. J. (2019). Riscos e Rabiscos: As Contribuições do Desenho Infantil no Processo de Aprendizagem. [Licenciatura em Pedagogia]. Universidade Federal do Tocantins. Campus Universitário de Miracema. Miracema do Tocantins. <http://hdl.handle.net/11612/2498>
- Oliveira, S. J. (2005). Desenvolvimento Psicossocial e Estilos de Vinculação: Convergência e Divergência de Percepções de Satisfação na Família. [Tese de Doutorado]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. <file:///C:/Users/elsac/Downloads/29835-3.pdf>.
- Paiva, M. O., & Lourenço, A. A. (2011). Ambiente da sala de aula: um estudo de caso. *Educação e Filosofia*, 25(49), 17–42. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v25n49a2011-01>
- Paiva, M., Parente, J., Brandão, I., Queiroz, A. (2016). Metodologias ativas de ensino aprendizagem: Revisão integrativa. *Sanare. Sobral*, v.15, n.2, p.145-153.
- Palacios, J., Sanchez-Espinosa, E. & Sanchez-Sandoval, Y. (1995). Entrevista sobre el Proceso de Adopción. Sevilla, España. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Palmeirão, C. & Alves, J. M. (2017). (Coord.). Construir a autonomia e a flexibilidade curricular. Os desafios da escola e dos professores. Universidade Católica do Porto.
- Papalia, D. E., Olds, S. (2000). Desenvolvimento humano. 7.ed Porto Alegre: Artmed, 684 p.
- Patrício. M. (1997). A edificação da pessoa do aluno in Ser Aluno. Actas do VI Seminário: A componente de psicologia na formação de Professores e outros agentes educativos. p.133-147. Universidade de Évora. Departamento de Psicologia e Educação.
- Pessoa, V. S. (2008). A Afetividade Sob a Ótica Psicanalítica e Piagetiana. Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas, [S. l.], v. 8, n. 1: 97-107. <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2731>. Acesso em: 6 nov. 2023.
- Piaget, J. (1962). A relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Texto retirado da Internet, traduzido do original “The relation of affectivity to intelligence in the mental development of teh child”, vol 26, n3.
- Pinheiro, A.P. (2021). Estratégias para o desenvolvimento urbano a partir das infraestruturas. Interface de Agualva-Cacém. [Projeto final de Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Arquitetura, especialização em Urbanismo]. Faculdade de Arquitetura de Lisboa. Lisboa.
- Pintassilgo, J. (2007). O debate sobre a Educação para a Cidadania: o contributo do período revolucionário português. In M. F. C. Sanches, F. Veiga, F. Sousa, & J. Pintassilgo (Org.). *Cidadania e liderança escolar* (pp. 59-70). Porto: Porto Editora / Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Pintassilgo, J. (2014). O 25 de Abril e a Educação: Discursos de professores em contexto revolucionário. In J. Pintassilgo (Org.). *O 25 de Abril e a Educação: discursos, práticas e memórias docentes* (pp. 11-27). Lisboa: Edições Colibri. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29422/1/O%2025%20DE%20ABRIL%20E%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DISCURSOS%20DE%20PROFESSORES%20EM%20CONTEXTO%20REVOLUCION%C3%81RIO.pdf>

- Pinto A. et al.(2013). Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula. *Revista Ciências da Educação, Americana*, ano 15, v. 2, n. 29, p. 67-79. <http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/288/257>.
- Pombo, O. (2006). *Unidade da Ciência: Programas, figuras e metáforas*. Charneca da Caparica: Duarte Reis Editores
- Ponce, A. (1991). *Educação e luta de classes*. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 11ª ed. São Paulo: Cortez. p.17 - 112.Coleção Educação Contemporânea.
- Portaria n.º 782/2009. Diário da República n.º 141/2009, Série I de 2009-07-23, páginas 4776 - 4778
- Portaria n.º 1279/2006. Diário da República n.º 224/2006, Série I de 2006-11-21, páginas 7988 - 7989
- Projeto Educativo da Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra 2018-2021. Sintra
- Ramos, G. (2013). A Escola Contemporânea e Sua Identidade. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº49, p.350-362. ISSN: 1676-258
- Read, H. (2001). *Educação pela Arte*. Trad. de Ana Maria Rabaça e Luís Filipe Silva Teixeira. Lisboa. Edições Setenta.
- Reid, A. et al. (2008). Identity and engagement for professional formation. *Studies in Higher Education*, v. 33, n. 6, p. 729-742. https://www.researchgate.net/publication/248963093_Identity_and_engagement_for_professional_formation DOI:10.1080/03075070802457108
- Relvas, A. (2000). *O ciclo vital da família: Perspectiva sistémica*. 2ª ed. Porto: Edições Afrontamento.
- Rousseau, Jean-Jacques, (1995). *Emílio ou da educação*. 3 ed. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/emc3adlio-ou-da-educac3a7c3a3o.pdf>
- Sequeira, M. (2004). Metodologia do Ensino das Ciências no Contexto Ciência- Tecnologia Sociedade, in L. Leite (org.). *Metodologia do Ensino das Ciências. Evolução e tendências nos últimos 25 anos*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia
- Simmel, G. (1950). The metropolis and mental life. In Wolff, K. (Ed.). *The Sociology of Georges Simmel*. London: Collier Macmillan.
- Simões, D. (2020). *Trajetórias de vida, Identidade e (Re)socialização de jovens sentenciados*. Dissertação de Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão social. Instituto Superior de Serviço Social do Porto. Porto
- Simões, P. F. (2020). A sociedade do consumo como o novo arquétipo da economia do individualismo. Coimbra Business School – ISCAC. *Cadernos de Geografia* nº 42. Coimbra: FLUC. pp. 117-124. <https://orcid.org/0000-0002-3685-9162>
- Silva, R.M.R. (2019) *Aprendizagem baseada em projetos: um olhar sobre a experiência da implementação da ABP em um curso de engenharia*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil. <http://hdl.handle.net/10183/203912>

- Silva, S. (2010). Para uma neurobiologia do eu: uma contribuição às teorias da subjetividade. *Revista Latinoam. Psicopat.* V. 13(1). Fund., São Paulo, p. 71-86. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/rkmdqL6Vm9R4WTgjWycM6tM/?format=pdf&lang=pt>
- Sprinthall, N.; Sprinthall, R. (1993). Erik Erikson: A sequência de Estádios e Tarefas de Desenvolvimento Pessoal. In *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGrawhill, p.p.140-162
- Sousa, A. B. (2003). Educação pela arte e artes na educação, 3º volume- música e artes plásticas. Lisboa: Instituto Piaget
- Sousa, A. B. (sd). Modelo de Educação pela Arte. <https://sites.google.com/site/albertobarrossousa/modelos-de-educacao/modelo-de-educacao-pela-arte>
- Stenhouse, L. (1983). *Theory Into Practice*. Heinemann Educational Books. <https://doi.org/10.1080/00405848309543064>
- Teodoro, A. (1994). Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores. Venda Nova: Bertrand Editora. <file:///C:/Users/elsac/Downloads/LibroBertrand.PolticaEducativaemPortugalSCH.pdf>
- T. Editors of Encyclopaedia (2023, February 9). Academy of Art. *Encyclopedia Britannica*. Acedido em 10/01/2024 em <https://www.britannica.com/art/academy-of-art>
- Trindade. R. (2002). Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas (2.ª Ed.). Porto: Asa Editores.
- Trindade R. & Cosme, A. (2010). Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- UNESCO (2005). Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final (do) Plano Internacional de Implementação. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937_por.locale=en
- UNESCO (2006). Roteiro para a Educação Artística. Trad. de Francisco Agarez. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>
- UNESCO (2015). Marco da educação 2030: *Declaração de Incheon*. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO.
- UNESCO (2016). Strategy for Technical and Vocational Education and Training (TVET) (2016-2021). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://en.unesco.org/sites/default/files/tvet.pdf>
- UNESCO (2019). Manual para garantir inclusão e equidade na Educação. *Unesdoc.unesco.org*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>.
- Vale, P., Brighent, S., Pólvara, N., Fernandes, M. e Albergaria, M. (2019). Plano Nacional das Artes: uma estratégia um manifesto. (2019-2024). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf
- Vasconcelos. C. (2022). Investigação-ação participativa. Aula de Metodologias de Investigação na Educação. PowerPoint.

- Veríssimo, R., (2002). *Desenvolvimento Psicossocial (Erik Erikson)*. Porto: Faculdade de Medicina do Porto
- Vygotsky, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes
- World Conference on Arts Education. (2010) .*Arts for Society, Education for Creativity*, 2nd, Seoul.
- Zagury, T.(1996). *O adolescente por ele mesmo: orientação para pais e educadores: como o jovem brasileiro vê a família, a escola, o lazer, a política, a profissão, o sexo, as drogas e a religião*. 7 ed. Rio de Janeiro: Ed. Record.

ANEXOS

ANEXO I

Planificação das Aulas - Projeto “O Plano da tua pele”

Planificação de aula – Módulo Fibras

Módulo: MT 3	Materiais e Tecnologias - FIBRAS – 2º Ano TDIE – 2022/2023						
N. T: 16							
Duração: 3 tempos							
Orientanda	Elsa Bandeira (Aula Supervisionada)						
Orientadora	Raquel Ribeiro						
Tempos	12 horas	Início Módulo:	20/09/22	Fim do Módulo:	08/11/2022	8.30/11.05	
Terça	Objetivos	Atividades/Conteúdos	Método Pedagógico	Técnicas Pedagógicas	RD/Materiais	Avaliação	Trabalho de casa
20/09 135 minutos	- Dar a conhecer quais os conteúdos a abordar no âmbito do módulo - Dar a conhecer os critérios de avaliação - Promover a reflexão e a criatividade para a abordagem no Projeto a desenvolver	Conteúdos programáticos. Critérios de avaliação. Introdução Histórica. Propriedades físicas e químicas das fibras: comprimento, espessura, resistência, elasticidade, porosidade, condutibilidade térmica e resistência ao fogo. Resistência aos ácidos e alcalinos.	Expos. Interrog. Ativo	Aula teórica /prática Power point Experimentação com vários materiais quanto à espessura e resistência	Computadores, LCD, powerpoint, cadernos e caneta Fios de vários materiais	Observ.	Trabalho de pesquisa sobre outros materiais que não foram experimentados em aula
27-09-2022 135 minutos	-Caracterizar, definir e classificar as fibras de acordo com a sua origem; _ Definir as propriedades físico-químicas e mecânicas das fibras têxteis;	Classificação das fibras têxteis. Fibras naturais e não naturais. Fibras animais. Fibras vegetais: Algodão, linho... Fibras não naturais – Artificiais e sintéticas Fibras regeneradas Classificação dos tecidos.	Expos. Interrog. Ativo	Aula teórica/prática Power point Visualização e jogo “A que animal ou vegetal pertence este tecido”	Computadores, LCD, Power point; Tecidos, cadernos e caneta	Observ. Perguntas de caráter aberto	Trabalho de pesquisa sobre os cabelos da mulher negra.
04-10-2022 135 minutos	_ Reconhecer as várias aplicações e técnicas complementares de acabamento.	Tecidos lisos, especiais e inteligentes Tecelagem Processo de produção de fibras Técnica fiação Produtos têxteis - Apresentação no mercado	Expos. Interrog. Ativo	Aula teórica/prática Computador/ LCD, Power point	Computadores, LCD, Power point; cadernos e caneta	Observ. Perguntas de caráter aberto	Organização dos apontamentos tirados em aula.
18-10-2022 135 minutos	_ Conhecer os diversos processos de fabrico; - Trabalhar com materiais reciclados permitindo de forma simplificada: saber caracterizar, definir e classificar as fibras, de acordo com a sua origem, bem como reconhecer as várias aplicações.	Identificação do problema – Projeto o “O Plano da tua Pele” com um brainstorming Elaboração de figuras geométricas para elaboração do painel revestido a materiais. Desenho gráfico das figuras de três alunas para o Projeto o PLANO DA TUA PELE	Interrog. Ativo	Brainstorming Elaboração de 2 grupos 1º grupo - Desenho de figuras geométricas 2º grupo - Pesquisa sobre os cabelos da mulher negra Tiragem de selfis para o trabalho	Computadores, cadernos e caneta Folhas A3 papel cavalete Aristo, compasso, lápis, borracha. Telemóvel	Observ. Particip. Emp.	Trabalho de pesquisa sobre os cabelos da mulher negra.
25-10-2022 135 minutos		Finalização do desenho em autocad. Vetorização. finalização das figuras geométricas para o projeto O PLANO DA TUA PELE Seleção de materiais para a construção do painel - O Plano da tua Pele.	Ativo	Escolha da fotografia a representar no painel. Desenho das figuras em autocad e vetorização da imagem. Desenho das figuras planas	Computadores, Autocad, Illustrator Folhas A3 papel cavalete Aristo, compasso, lápis, borracha. Desenho do retrato das alunas em folha formato A0	Observ. Particip. Emp.	Elaborar PowerPoint com o trabalho de pesquisa. Organização dos apontamentos tirados em aula
08-11-2022 135 minutos		Recorte das figuras geométricas. Conjugação das figuras planas no painel no âmbito do projeto “O Plano da tua pele”.	Ativo	Finalização do desenho de retrato. Colagem das figuras planas no painel A0	Tesoura, cola branca, cola quente, pistola de cola quente, lápis e caneta rotíng preta espessura 0.5, lápis e borracha	Observ. Particip. Emp. Visualiz. Caderno diário Visualiz. pesquisa	Entregar o powerpoint cadernos de apontamentos para avaliação

Planificação de aula – Módulo Técnicas de Apresentação

Módulo: DC MA4	Materiais e Tecnologias - FIBRAS- 2º Ano TDIE – 2022/2023						
N. T: 22							
Duração: 1 T - 45 minutos							
Orientanda	Elsa Bandeira (Aulas Supervisionadas)						
Orientadora	Raquel Ribeiro						
Tempos	16h50m	Início Módulo:	19/09/22	Fim do Módulo:	06/12/2022	11.15/12.00	
Terça	Objetivos	Atividades/Conteúdos	Método Pedagógico	Técnicas Pedagógicas	RD/Materiais	Avaliação	Trabalho de casa
19-09-2022 45 minuto	- Reconhecer a comunicação como processo que utiliza comportamentos e ações;	Conteúdos programáticos. Definição dos trabalhos a apresentar. Critérios de avaliação.	Expos. Interrog.	Powerpoint – Programa do módulo Critérios de avaliação	Computadores, LCD, powerpoint, cadernos e caneta	Observ.	
20-09-2022 45 minutos	- Analisar a omnipresença dos meios de comunicação social como fator de poder e relacionament	Técnicas de apresentação oral. Postura física.	Expos. Interrog. Ativo	Aula teórica/prática O teatro como elemento fundamental para as apresentações ao público. Pequeno teatro de improviso	Computadores, LCD, cadernos e caneta	Observ. Particip. Emp.	Trabalho de pesquisa sobre os cabelos da mulher negra.
26-09-2022 45 minutos	o entre os povos, pela via da circulação de ideias, modelos, estilos e modos de vida;	Programas online para apresentação dos trabalhos.	Expos. Interrog. Ativo	Aula prática Computador/ LCD Pesquisa	Computadores, LCD, cadernos e caneta	Observ. Perguntas de caráter aberto	Trabalho de pesquisa sobre os cabelos da mulher negra.
27-09-2022 45 minutos		Apresentação do trabalho de investigação sobre os cabelos da mulher negra no Prezi	Interrog. Ativo	Aula prática Computador/ LCD Prezi	Computadores, LCD, cadernos e caneta	Observ. Particip. Emp.	
03-10-2022 45 minutos	- Utilizar vários recursos de comunicação visual, escrita e oral.	Apresentação do trabalho de investigação sobre os cabelos da mulher negra no Canva e no Visme. Quais as principais diferenças e reflexão crítica	Interrog. Ativo	Aula prática Computador/ LCD Prezi	Computadores, LCD, cadernos e caneta	Observ. Particip. Emp.	
04-10-2022 45 minutos		Softwares para apresentação de trabalhos - videojogos. O Scratch como software de apresentação	Interrog. Ativo	Aula prática Computador/ LCD Canva e Visme	Computadores, LCD, cadernos e caneta	Observ. Particip. Emp.	Pesquisar peças curtas de teatro para apresentação em aula
10-10-2022 45 minutos		Ferramentas de apoio às apresentações orais. Técnicas de dicção e respiração.	Interrog. Ativo	Aula Prática de treino Teatro de improviso	LCD Youtube – Visualização de peça de teatro Experimentação	Observ. Particip. Emp.	
17-10-2022 45 minutos		Utilização de computador e projetor de vídeo	Interrog. Ativo	Aula prática – ferramentas de ligação ao LCD	LCD, computadores	Observ. Particip. Emp.	Pesquisar Ice-Breakers
18-10-2022 45 minutos		ICE-BREAKERS	Interrog. Ativo	Realização de jogos de quebra-gelo. O que são e para o que servem	Quebras-gelo Folhas A4	Observ. Particip. Emp.	Pesquisar peças curtas de teatro para apresentação em aula
24-10-2022 45 minutos		Utilização de ritmos variados. Formas de projeção de voz	Interrog. Ativo	Aula Prática de treino Teatro de improviso	LCD Youtube – Visualização de peça de teatro Experimentação	Observ. Particip. Emp.	
25-10-2022 45 minutos		Conteúdo e forma. Discurso objetivo e claro.	Interrog. Ativo	Cábulas para treino de apresentações orais	Cadernos e caneta	Observ. Particip. Emp.	
31-10-2022 45 minutos		Fusão do conteúdo com a forma. Domínios e clareza do discurso. Técnicas verbais. Continuação do desenho das figuras geométricas para o Plano da tua pela	Interrog. Ativo	A objetividade na apresentação. Continuação do desenho das figuras geométricas para o Plano da tua pela	Cadernos e caneta Folhas de papel cavalinho A3, Tesoura, aristo, compasso, lápis e borracha	Observ. Particip. Emp.	
07-11-2022 45 minutos		Importância do estilo no sucesso das apresentações	Interrog. Ativo	Estilos de apresentações-público-alvo. Continuação do desenho das figuras geométricas para o Plano da tua pela	Cadernos e caneta Folhas de papel cavalinho A3, Tesoura, aristo, compasso, lápis e borracha	Observ. Particip. Emp.	
08-11-2022 45 minutos		Importância do estilo no sucesso das apresentações	Interrog. Ativo	Estilos de apresentações-público-alvo. Recorte das figuras planas	Cadernos e caneta Folhas de papel cavalinho A3, Tesoura, aristo,	Observ. Particip. Emp.	Organização do caderno diário

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

					compasso, lápis e borracha		
14-11-2022 45 minutos		Apresentação de trabalho oral. Elementos de avaliação: postura e clareza do discurso. Colagem das figuras geométricas no painel	Interrog. Ativo	Breve apresentação do trabalho O Plano da tua Pele. Correções	Cadernos e caneta Folhas de papel cavaleiro A3, Tesoura, aristo, compasso, lápis e borracha	Observ. Particip. Emp. Cadernos e diários	
15-11-2022 45 minutos		Apresentação de trabalho oral. Continuação. Colagem das figuras geométricas no painel	Interrog. Ativo	Breve apresentação do trabalho O Plano da tua Pele. Correções	Cadernos e caneta Folhas de papel cavaleiro A3, Tesoura, aristo, compasso, lápis e borracha	Observ. Particip. Emp.	
21-11-2022 45 minutos		Treino de apresentação de projeto. Escolha e colagem dos tecidos no painel	Interrog. Ativo	Correção dos powerpoint. Treino de apresentação Colagens no painel	Computadores, powerpoints. Cadernos e caneta Folhas de papel cavaleiro A3, Tesoura, aristo, compasso, lápis e borracha	Observ. Particip. Emp.	
22-11-2022 45 minutos		Apresentação de trabalho de projeto – avaliação Escolha e colagem dos tecidos no painel	Interrog. Ativo	Apresentação do trabalho “O Plano da Tua Pele” contextualização histórica do cabelo da mulher negra, Colagens no painel. Pintura e retoques finais do painel.	Computadores, powerpoints. Cadernos e caneta Folhas de papel cavaleiro A3, Tesoura, aristo, compasso, lápis e borracha	Observ. Particip. Emp.	
28-11-2022 45 minutos		Elaboração de power point da Metodologia Projetual do Plano da tua pele para a apresentação do projeto Os planos da tua pele	Interrog. Ativo	Elaboração da apresentação da Metodologia projetual do projeto “O Plano da tua Pele”	Computadores, powerpoints.	Observ. Particip. Emp.	
29-11-2022 45 minutos		Elaboração de power point para a apresentação do projeto Os planos da tua pele	Interrog. Ativo	Finalização da apresentação da Metodologia projetual do projeto “O Plano da tua Pele”	Computadores, powerpoints.	Observ. Particip. Emp.	
02-12-2022 45 minutos		Elaboração de poster para a exposição o Plano da Tua pele	Interrog. Ativo	Tiragem de printscreen dos powerpoints das apresentações.	Computadores, powerpoints.	Observ. Particip. Emp.	
06-12-2022 45 minutos		Elaboração de poster para a exposição o Plano da Tua pele. Auto-avaliação	Interrog. Ativo	Elaboração de um filme no programa PROSHOW PRODUCER para a apresentação final ao público alvo no dia 24 de Janeiro	Computadores, powerpoints, programa PROSHOW PRODUCER		

Planificação do Projeto

Projeto “O Plano da tua pele”				
Disciplina/ Módulo	Conteúdos	Data e nº de tempos	Característica aula	Objetivos dos módulos
Geometria Descritiva M.4	• Interseções entre dois planos • Interseções entre reta e plano • Figuras planas I	21/09/2022 a 15/02/2023 90 minutos/semana quarta-feira 8.30/10.00 32 Tempos 24 Horas	Aula de Observação 32 Tempos 24 Horas	- Determinar a intersecção de uma reta com um plano, recorrendo, nos casos que o justifiquem, ao método geral da intersecção de uma reta com um plano. - Determinar a intersecção de quaisquer dois ou três planos, recorrendo, nos casos que o justifiquem, ao método geral da intersecção de planos. - Determinar a intersecção de um plano com os planos bissetores - Relembrar construções elementares de geometria plana. - Representar polígonos e círculos assentes em planos horizontais frontais e de perfil (Revisões).
Materiais e Tecnologias M.T. 3 FIBRAS	• Propriedades físicas e químicas das Fibras Têxteis • Fibras naturais e não naturais. • Fibras animais • Fibras vegetais • Fibras não naturais – Artificiais e sintéticas • Fibras regeneradas • Classificação dos tecidos- Tecidos lisos, especiais e inteligentes • Processo de produção de fibras	20/09/2022 a 08/11/2022 135 minutos/semana Terça-feira 8.30/11.05 16 Tempos 12 Horas	Aulas supervisionadas – A orientadora esteve presente nos dias: 18/10/2022 25/10/2022 2 Tempos 90 minutos	- Conhecer as fibras de acordo com a sua origem; - Definir as propriedades físico-químicas e mecânicas das fibras têxteis; - Reconhecer as várias aplicações e técnicas complementares de acabamento. - Conhecer os diversos processos de fabrico; - Desenvolver projetos e produtos que envolvam este tipo de materiais. Caracterizar, definir e classificar
Desenho de Comunicação M. A4 Técnicas de Apresentação	• Técnicas de apresentação • Programas online de apresentações: Canva, Visme, Prezi • Videojogos como ferramentas de apresentação • Icebreakers	19/09/2022 a 06/12/2022 45 minutos/aula Segunda e terça-feira 11.15 /12.00 22 Tempos 16h50m	Aulas supervisionadas – A orientadora esteve presente em todas as aulas 22 Tempos 16h50m	- Reconhecer a comunicação como processo de legitimação de discursos, comportamentos e ações; - Analisar a omnipresença dos meios de comunicação social como fator de poder e relacionamento entre os povos, pela via da circulação de ideias, modelos, estilos e modos de vida; - Desenvolver capacidades no domínio do conhecimento científico da linguagem; - Utilizar várias ferramentas de apresentação; - Desenvolver criatividade na forma de apresentar um projeto ou trabalho

ANEXO II

PowerPoint de Apoio à Disciplina Fibras - Materiais e Tecnologias



Propriedades das Fibras Têxteis

Escola do Património – Materiais e Tecnologias Módulo 3 – Fibras 2º Ano TDIE



01

Propriedades Físicas

PROPRIEDADES	ALGODÃO	RAYON	LA	ACETATO	NYLON	POLIÉSTER	ACRILICA	MODAL/CELÚLICA	OLEFINAS
Volume e resistência compressional	+	-	+++	-	-	+++	+++		
Temperatura de amolecimento	+	-	+++	++	+++	++	++	++	++
Retorno a forma depois de estirada	-	-	+	+	++	+++			
Alargação	+++	+++	+++	+	-	+	+	+	-
Resistência a rasgar	+++	+++	++	+	+	+	+	++	
Resistência ao pilling	+++	+++	+	+++	+			++	
Resistência	++	+	+	+	+++	+++	+	+++	
Resistência à abrasão	+	-	++	+	+++	+++	+	+++	
Estabilidade	++	-	+++	+++	+++	+++	+++	+++	
Resistência ao calor	+++	+++	++	+	+	++	+	+	-
+++ EXCELENTE ++ BOA + REGULAR - DEFICIENTE									

01

Propriedades



Força e dureza !

Propriedades Físicas – Dureza		
Padrão		Húmida
Algodão	3-5	3,3-6,4
Acrílico	2,3-3,8	1,8-3,0
Poliâmida	2,5-9,5	2,0-8,0
Poliéster	2,5-9,5	2,5-9,4
Viscose	0,7-6,0	0,7-4,6
Elastano	0,5-1,0	0,5-0,9



Elasticidade!

Propriedades Físicas – Elasticidade		
Padrão		Porcentagem
Algodão	3-10	75%
Acrílico	34	97%
Poliâmida	30	100%
Poliéster	18-75	85-97%
Viscose	19	95%
Elastano	500-700	100%

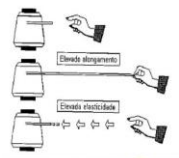
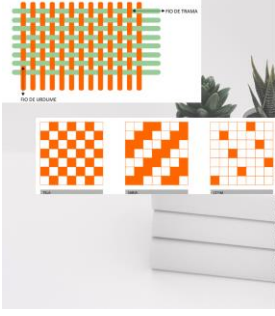
214

 Fibras Animais 	 A fibra de lã possui importantes propriedades, entre elas destaca-se pelo isolamento térmico, graças principalmente ao colchão de ar formado pelas ondulações das fibras. Portanto, quanto mais fina for a fibra de lã e mais ondulada, maior será sua capacidade de isolamento. A lã é a mais resistente fibra ao fogo e é uma fibra elástica, tornando-se resistente ao amarratamento quando seca. Fibra de lã Quimicamente a lã é composta por: 50% de carbono; 22 a 25% de oxigênio; 16 a 17% de nitrogênio; 7% de hidrogênio e; 3 a 4% de enxofre. As características mais importantes da lã são: • pobre condutor de calor; • a superfície da fibra escamada; • a superfície é ondulada e não lisa; • possui combinação de escamas e ondulação o que permitem a feltragem; • alta extensibilidade: 30 ou até 40%.
 Lã Simbologia: WO • Características • Excelente alongamento e elasticidade • bastante confortável e bom toque • boa retenção de água • amarela e desbota quando exposta ao sol • Dimensionalmente estável • Não amarra com facilidade • Durabilidade • Não resistente a ação mecânica • Susceptível a ação de traças, insetos e fungos. 	 Mohair Simbologia: WM • Produtor cabra angorá (Turquia) • Características • Luminosa (escamas fechadas e pequenas) • Isolante • Bom absorvente de umidade • resiliente, • resistente ao fogo  
 Alpaca • Produtor • Características • Comprimento varia de 8 a 20 cm, mas o pelo fundamental tem 8 a 12 cm de comprimento, • é fino, macio, com pouca ondulação e brilho sedoso. • O crescimento da fibra anual varia de 9 a 12 cm. 	 Cachemir Simbologia: WK • Animal: cabra kasmir (<i>Capra hircus laniger</i>) • Características • Tem um crespo natural, que permite que seja filada em finos tecidos leves • Tem pequenos espaços de ar entre as fibras, o que as torna mais leves, isolando mais que fibras de lã mais grossas. • Possui cutícula superficial da fibra e de células finas que fazem com que seja lisa e brilhante. 
 Angorá Simbologia: WA • Animal: coelho (<i>Oryctolagus cuniculus</i>) • Características • Fio sedoso e branco, • Fibra oca • Extremamente fino (~16 micrometro) • Suave ao tato • Leves • absorvem bem a água • secam facilmente 	 Seda Simbologia: S • Produtores: • larvas do bicho da seda <i>Bombyx mori</i> (seda doméstica) • larvas do inseto <i>Antheraea</i> (Seda Tasar) • larvas do inseto <i>Phylosamia ricini</i> (Seda Eri) • larvas do inseto <i>Anaphe</i> (Seda Anafé) • moluscos <i>Pina nobilis</i> (Byssus) 
 Seda Simbologia: S • Características • Alto brilho • Não amassam • Resistência a úmido é menor que em seco • Boa elasticidade e um moderado alongamento • Resiliência considerada média • Bom poder absorvente • Bom isolante térmico • Flexível e elástica • Tato seco e suave • Difícil combustão 	

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

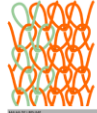
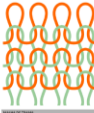
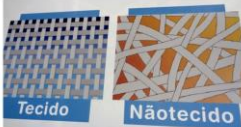
Elsa Cristina Teixeira Bandeira

 Fibras Vegetais 	Algodão Simbologia: CO.   • Características: • Não-alérgico, • Boa absorção de umidade, • Amassa facilmente, • Irregular elasticidade, • Brilho opaco, • Toque suave e acalentador, • Propenso a desenvolver mofo
 Linha Simbologia: CL   • Características • Aparência lustrosa • Resistente • Durável • Baixo alongamento • Alto grau de rigidez e, conseqüentemente, resiste à flexão • Baixa resiliência • Excelente absorção de umidade • Bom condutor de calor	 Juta Simbologia: CJ  • Características • Fibra longa (1-4 metros) • Brilho sedoso • Fibra quebradiça • Toque grosseiro e áspero • Apresentam baixa elasticidade • Pésima recuperação a dobra ou amarrotamento. • Deterioram-se rapidamente com umidade, tornando-se quebradiças, fracas e escuras • Das fibras vegetais é a mais resistente e com propriedades antiestáticas e isolantes.
 Sisal Simbologia: CS  • Características • Resistente à ruptura e ao alongamento • Resistente à água salgada • Mede cerca de 1 metro de comprimento • Brilhante, com coloração creme • Resistente e Durável • Não absorve umidade facilmente	
 Fibras Não Naturais As fibras não-naturais podem ser classificadas em artificiais e sintéticas. As primeiras são produzidas a partir da celulosa, substância fibrosa encontrada na pasta da madeira ou linter de algodão, daí também serem conhecidas como fibras celulósicas. As fibras sintéticas são originárias de polímeros petroquímicos como o acrílico, nylon, poliéster, polipropileno, elastano entre outras. As fibras não-naturais foram desenvolvidas inicialmente com o objetivo de copiar e melhorar as características e propriedades das fibras naturais. À medida que suas aplicações foram crescendo, tornaram-se uma necessidade, principalmente porque o crescimento da população mundial aumentou a demanda de vestuários a um custo mais baixo, reduzindo ao mesmo tempo, a vulnerabilidade da indústria têxtil às eventuais dificuldades da produção agrícola.	 Rayon (viscose) Simbologia: CV • Características • Baixa resiliência • Queima como celulose • Baixa resistência quando molhada, • Encolhe e amarrota com facilidade • Amarelece e desbota com a transpiração • Grande poder absorvente • Não acumula electricidade estática. • Resistência a traça e mofo.
 Poliamidas • Usos • Fibras de poliamida apresentam uma multiplicidade de usos, desde oferecer conforto para mobílias, estofados, automóveis, carpetes, tecidos e vestuário esportivo até proporcionar extrema durabilidade para equipamentos de proteção, vestuário para pilotos de avião a jato. • Fibras e polímeros incluem soluções para produtos como fio pneu, fibras de airbag, cordas de escalada, filtros e roupas.	 Fibras sintéticas • Vantagens • materiais têxteis não depende das oscilações das colheitas • alta resistência a ruptura, • reduzido poder de absorção de umidade • soltam com facilidade a sujeira durante a lavagem • São fáceis no trato, • possuem alta solidez à luz • resistem à ação de bolor e bactérias de apodrecimento, • possibilidades de criação de modificação de suas características, como, caimentos, texturas, brilho, tratamentos (anti-bacterianos, antichamas), absorção de água, resistência, volume, etc.

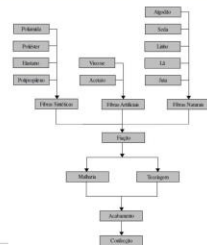
 Poliamidas • Características • Excepcionalmente forte • Elástico • Resistente à abrasão • Fácil de lavar • Resistente a vários produtos químicos • Baixa absorção de umidade • Lisura, maciez • Toque com sensação de "gelado".	 Poliéster • Características • Secagem rápida • Resistente ao encolhimento e ao alongamento • Resistente à maioria dos químicos • Não amassa • Resistente a fungos • Resistente a abrasão • Mantém pregas e vincos • Fácil de lavar
 Fibras acrílicas • Características • excelente resistência aos ácidos. • excelente resistência às bases. • Boa resistência a oxidação • Secagem rápida para mover água da superfície do corpo • Fácil de lavar • Resistente às traças, óleo e produtos químicos • Superior resistência à degradação da luz solar	 Elastano ou poliuretano • Características • O alto alongamento e recuperação elástica = enobrecer tecidos, adicionando novas dimensões de caimento, conforto e contorno das roupas. • Pode ser esticado quatro a sete vezes seu comprimento, retornando instantaneamente ao seu comprimento original quando sua tensão é relaxada. • Resistente ao sol e água salgada
 Fibras regeneradas • São fibras <u>obtidas de matéria prima natural</u> em que as modificações na estrutura molecular não sofram alterações acima de 15%. • Fibras celulósicas (Rayon) • Lyocell • Viscose • Modal • Acetato e triacetato • Fibras protéicas • Alginato	
Classificação tecidos Tecidos Planos e lisos 	 Os tecidos planos ou comuns são tecidos compostos por fios entrelaçados na posição horizontal e vertical. Os fios posicionados em plano horizontal num ângulo de 90º são denominados de fios de trama. Os fios posicionados perpendicularmente aos fios da trama, também a 90º, são denominados fios de urdime. A combinação do fio da trama e do urdime recebe o nome de padrão que pode ser feita de formas variadas. Existem três ordens de padrões básicos de entrelaçamento nos tecidos planos: <i>tafetá</i> ou <i>tela</i>, <i>sarga</i> e <i>corim</i>.

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Classificação tecidos Malhas 	Tecidos de Malha Os tecidos de malha são tecidos formados por um ou mais fios que surgem no entrelaçamento das laçadas feitas manualmente ou não. O primeiro tear de malha surgiu na Inglaterra em 1589, desenvolvido por William Lee, destinado para a produção de meias. As malhas podem ser confeccionadas de formas diferentes e são divididas em três grupos: Malhas de trama: é um tecido que surge a partir do entrelaçamento de um único fio, podendo desse processo resultar um tecido aberto (retilínea) ou circular. As ligações básicas da malharia circular são a meia-malha (jersey), o piquet, o zolotone e o rib. A malharia retilínea é responsável principalmente pela fabricação de golas e punhos canelados. Malhas de teia ou urdume: é um tecido que surge a partir de um ou mais conjuntos de fios colocados lado a lado, lembram os fios do urdume da tecelagem comum. Malhas Mistar: é o tecido de malha urdume com a inserção (knit-in) periódica de um fio de trama, com o objetivo de dar melhor firmeza ao tecido. É também conhecido como malha "knit-ur". 
Classificação tecidos Não Tecidos TNT 	Não tecido ou TNT é uma estrutura plana, flexível e porosa, constituída de véu ou manta de fibras ou filamentos, orientados direcionalmente ou ao acaso, consolidados por processo mecânico (fiação), químico (adesão), térmico (coação) ou combinações destes. Os não tecidos são produtos obtidos sem a necessidade da confecção convencional feita com a estruturação da trama e urdume. O desenvolvimento dos não tecidos pode ser feito pelo processo de entrelaçamento das fibras de forma mecânica, térmica ou pela união das fibras através de agentes químicos. No processo de confecção as fibras não têm sentido de direção; não há necessidade de serem orientadas. Aplicação dos não tecidos é vasta e a sua composição pode ser feita com qualquer fibra, tornando um dos setores mais versáteis e dinâmicos da indústria têxtil. 
Classificação tecidos Tecidos Especiais 	Os tecidos especiais são tecidos compostos pela mistura de tecidos planos, malhas ou não tecidos. Recebem soluções de aplicações mais específicas no processo de beneficiamento e acabamento. Tecidos emborrachados, laminados e plastificados são exemplos desses tecidos.  Malhamento. É um tipo de construção em que os fios da trama são dispostos sobre os da teia e ligados, seguidamente em ponto de cruz por um terceiro fio. Pode variar-se o processo básico, resultando uma infinidade de tecidos cuja gama de aplicações vai desde casacos a cortinados e estofados.
Classificação tecidos Tecidos Inteligentes 	Os têxteis inteligentes, também conhecidos como "smart textiles" ou "smart fabrics" são tecidos inteligentes, tecnológicos, técnicos. As roupas feitas com tecidos que utilizam sistemas eletrônicos recebem a denominação de roupas computadorizadas ou <i>wearable computers</i>. Os tecidos que incorporam sistemas eletrônicos na sua estrutura são considerados tecidos inteligentes quando possuem a capacidade de sentir e de responder a estímulos interconectados com o meio que o rodeia. Tecidos interativos: os tecidos interativos são tecidos com a capacidade de interação eletrônica presente na sua estrutura. Para que os tecidos interativos sejam considerados inteligentes devem conseguir ter a capacidade de sentir e responder a estímulos do meio ambiente. Os tecidos interativos podem ser feitos com lâmpadas led, microchips, sensores e outros materiais. □ Tecidos reativos: os tecidos reativos são tecidos que possuem tratamentos diversos, que podem ser incorporados na fibra têxtil na fase inicial ou na fase posterior do tecido concebido. A esta aplicação denomina-se funcionalização. Antichamas, antibacteriológico, encapsuladores de odores e anti-UV são alguns dos tratamentos utilizados.
	Principais características dos tecidos inteligentes □ Antibacterias: podem eliminar ou reduzir a colônia de bactérias (bactericidas) ou inibir o crescimento das bactérias causadoras de odores (bacteriostáticos), como por exemplo, odores da transpiração do usuário. □ Antiácaros: reprimem ou repelem a presença de ácaros próxima ao produto. □ Proteção Solar: possuem a capacidade de filtrar raios solares nocivos (UVA/UVB) ao usuário, como se fossem os protetores solares encontrados em forma de loções para o corpo. □ Antimanchas: tecidos com a capacidade de repelir manchas causadas, por exemplo, por óleo e água, sendo também impermeável e difícil de amassar. A aplicação do tratamento <i>Teflon</i> nos tecidos, produto da DuPont, fornece essas qualidades. □ Termorreguladores: tem a função de manter a temperatura ideal para o usuário. A estrutura molecular do tecido é modificada de acordo com a temperatura do ambiente, podendo se expandir no calor e fechar no frio. Possui acabamento de resina de poliuretano.

Elsa Cristina Teixeira Bandeira



Preparação à Fição	Abertura Automática ou Manual Batedores Cilindros Passadores Remissíveis Penteadores
Fição Pentead	Maquiçoqueira Filatrões de Anéis Bobinadeiras Conicelâneas Retovedeiras
Fição Não Convencional (Open End)	Filatrões Open End (Rotor)

Fluxograma dos Processos de Fiação

Tanto o algodão como a lã contém uma elevada quantidade de impurezas que são em grande parte removidas por processos de limpeza. Quanto mais elevado for o percentual de impurezas menor será a qualidade do fio.

É a capacidade do fio de ser submetido a flexões e torções sem alterar suas características

Tem grande influência na resistência do fio.

Regularidade

A uniformidade do fio têxtil é uma das mais importantes propriedades de qualidade, pois ela determinará a qualidade do tecido (barramentos) e do processo (paradas de máquinas).



Cetim é o nome de ligamento dos seus pontos que o torna leve e brilhante tendo avesso e direito diferentes. É tecido segundo a regra do **Raso do reino** deslocamento constante numa matriz quadrada previamente calculada.

Almofada, roupa de cama, cortinados e estofamento (**Estofos - não aconselho**)

O linho é dos tecidos mais antigos. Possui **alta resistência, durabilidade e beleza**. Absorve facilmente a água e seca muito rapidamente e possui excelentes propriedades térmicas. **O linho pode ser utilizado na confecção de forros para sofás, poltronas, almofadas e cortinas.**

O cretone pode ser em linho ou algodão encontrados nos têxteis ingleses e possuem habitualmente muita resistência.
Utilização: Estofos sofás e cadeiras, almofadas e

Mackmurdo bequest, 1942



Antique French cretonne
1880 Arts and Crafts



Organza

A round, upholstered sofa with a textured, light-colored fabric. It is adorned with three cushions: two in a dark blue velvet material and one with a colorful, abstract pattern. The sofa is positioned in a modern interior space. To the left is a tall, decorative metal screen with a geometric pattern. In the background, there is a window with horizontal blinds and a lamp with a warm, glowing light. A small side table with a glass and a book is visible next to the sofa.



Veludos

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Tecidos decoração  Seda 	Tecidos decoração Sarja    
Tecidos decoração É muito resistente. Possui desenhos Combinam bem em ambientes neutros, pois imprimem vida Utilização: Estofos de sofás, cadeiras e também almofadas  Adamascados	Tecidos decoração Brocado/Damasco  
Tecidos decoração  Pele Sintética  	

ANEXO III

PowerPoint de Apresentação dos Alunos – Projeto O Plano da Tua Pele



O Plano da Tua Pele

O projeto - "O PLANO DA TUA PELE" é um projeto interdisciplinar, envolvendo as disciplinas Materiais e Tecnologias (Fibras e Polímeros) e Geometria Descritiva (Representação de Figuras Planas e Intersecções). O projeto tem como conceito a identidade cultural da mulher negra - a pele e o cabelo. Através do desenho de figuras planas, construiu-se um painel, cujo desenho base é a representação de três alunas da turma. Sobre este foi formado um puzzle com várias peças, cuja forma das mesmas são figuras planas (hexágono, triângulo, quadrado, pentágono e círculo). Estas peças foram revestidas à posteriori com várias texturas conseguidas através de materiais reciclados.



O Plano da Tua Pele

Objetivos –

Materiais e Tecnologias (Módulo 3 e 8) – Trabalhar com materiais reciclados de forma simplificada: saber caracterizar, definir e classificar fibras e polímeros de acordo com a sua origem, bem como reconhecer as várias aplicações e técnicas complementares de acabamento.

Geometria descritiva (Módulo 4 e 5) – Desenvolver capacidade de análise e interpretação das formas; Perceber da importância da geometria na representação dos objetos, sendo a mesma um suporte para a materialização das ideias na produção artística; despertar a criatividade e apoiar o processo criativo.



O Plano da Tua Pele

Objetivos –

Interculturalidade: Trabalhar com valores: liberdade, justiça, igualdade, inclusão social, solidariedade, cooperação e de tolerância; desenvolver pensamento crítico e reflexivo sobre questões de identidade, pertença e diversidade cultural.

Educação ambiental: Consolidar conceitos relacionados com área ambiental, tais como a sustentabilidade, preservação e conservação; Alertar para o excesso de lixo produzido pela sociedade dos dias de hoje; Promover a reciclagem, transformando lixo em matéria-prima, desenvolvendo soluções práticas e artísticas que fomentem a preservação ambiental;

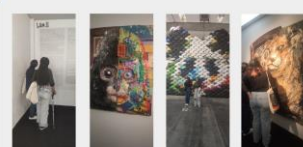


O Plano da Tua Pele

Atividades Relacionadas – Visita de Estudo

Evolution – Obras Inéditas de Bordalo Pinheiro II - Edu Hub Lisbon, Lisboa.

Data: 10 de Novembro de 2022.



A Beleza da Mulher Negra

O tema surgiu como necessidade de perceber as relações de raça e género que se manifestam no corpo da mulher negra através do cabelo.

A escolha do tema foi nosso, devido às nossas próprias vivências, pois o nosso cabelo é uma parte do corpo a que damos importância.

Como conclusão deste trabalho percebemos que o cabelo da mulher negra não é um tema fútil, mas sim, que pode ser um símbolo de resistência, ou interiorização do racismo, ou de negociação entre estas duas forças.



A Beleza da Mulher Negra

Conceitos

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Nos dias de hoje tem-se vindo a verificar um aumento de movimentos sociais promotores da valorização da estética negra, essencialmente do corpo e cabelos crespos ou cacheados.

O corpo e o cabelo de negros e negras TRANSFORMAM-SE em ícones de construção da beleza e da identidade.



E transformam-se, porquê?

O conceito de raça apareceu no séc. XVI e tem como pretensão rotular os indivíduos a partir das suas características físicas, sendo a cor da pele um dos principais marcadores. O conceito raça permitiu que o colonialismo europeu escravizasse os povos dos restantes continentes.

O conceito de raça não deve ser pensado a partir da dimensão biológica, mas sim, como uma construção política e social.



Após o aparecimento do conceito "raça", nasce o "racismo", que se baseia na discriminação sistemática e que tem a raça como fundamento, manifestando-se a partir de práticas que trazem desvantagens aos indivíduos pertencentes a um determinado grupo racial.

O racismo esteve ancorado na formação social colonial e foi praticado pelo estado, pelas instituições de ensino e por toda a sociedade.

E quanto aos cabelos, esses eram designados por "carapinha, cabelo ruim, cabelo duro, cabelo de arame".



O racismo e o machismo contribuíram, e em alguns países ainda hoje contribuem, para submeter a mulher negra à inferioridade nos mais diversos ambientes sociais, levando a que estas sejam vítimas preferenciais da violência de género.



A construção de um padrão de beleza sobre o corpo, principalmente sobre o da mulher, é feito através da produção de imagens que são socialmente valorizadas.

O cabelo é um marcador social em qualquer parte do mundo.

Nas sociedades da África Ocidental, indicam género, estado civil, idade, religião, identidade étnica, riqueza e status social.



O cabelo da Mulher Negra - Contextualização Histórica desde a épocas coloniais até aos dias de hoje

Nas colónias inglesas da América do Norte, uma grande parte dos africanos e os seus descendentes trabalhavam durante 12 horas diárias nas grandes plantações, e não tinham tempo nem pentes para cuidarem dos seus cabelos. Os seus cabelos ficavam fracos e emaranhados.



Este fato levou ao uso dos lenços pelos africanos.



O cabelo da Mulher Negra – Os lenços

Outro fato que levou à introdução dos lenços foi, ainda antes da colonização europeia em África, devido aos povos islâmicos que ocuparam o norte de África, o que levou à introdução de novos ornamentos. Assim como o cabelo, o uso dos lenços era um indicativo social.

Na mesma altura, os africanos que exerciam funções tais como: barbeiros, babás, cozinheiros, empregadas domésticas, começaram a imitar os cabelos dos brancos.



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

O cabelo da Mulher Negra – Os lenços

No final do séc. XIX início do séc. XX, verificou-se um crescimento de uma elite e classe média negra que, para se inserir na sociedade, assimilava os costumes dos brancos, quer no vestuário, quer nos penteados, como é o caso de Mayotte Capécia (1948).



O cabelo da Mulher Negra – Os alisamentos

Neste período, tanto homens como mulheres negras se submetiam a métodos de alisamento de cabelo.

O consumo de produtos de cabelo para pessoas negras tornou-se um mercado atrativo. Annie Turnbo Malone e Madam C. J. Walker são exemplo de mulheres negras que enriqueceram ao criarem produtos para alisamento de cabelos negros e centros de formação de cabeleireiras para que aprendessem a usar os produtos.



O cabelo da Mulher Negra – Os alisamentos

Madam C. J. Walker



Annie Turnbo Malone



O cabelo da Mulher Negra

Nas duas décadas seguintes, a textura do cabelo continua a ser uma obsessão, principalmente para as mulheres negras.

Neste período, as mulheres negras seguiam a moda predominante: o uso de perucas, lenços, junto com os produtos de alisamento que ajudavam as mulheres negras a recriar os penteados da moda branca.



O cabelo da Mulher Negra - África

Cuidar dos cabelos era uma tarefa difícil e demorada e, podia durar horas - lavar, pentear, lubrificar, torcer, trançar e/ou decorar com variáveis adornos como tecidos, contas e conchas.



Cabelo de uma mulher da tribo volof, cerca de 1942-45
Cabelo trançado, enfeitado com conchas
- influência da moda europeia



O cabelo da Mulher Negra

A década de 1960 é marcada pela luta das pessoas negras pelos direitos civis e o fim das leis segregacionistas e a denúncia do racismo presente na sociedade dos Estados Unidos. Em 1963, foi lançada pela editora Helen Hayes King e pela jornalista Theresa Ogunbiyi, uma revista destinada ao público negro - Digest, na qual as duas colocavam os seus pontos de vista à pergunta:

«Should Negro Women Straighten Their Hair?»



O cabelo da Mulher Negra

Como resposta, o movimento negro passa a recriar uma estética negra como bandeira de luta «Black is Beautiful» e o cabelo natural torna-se símbolo de orgulho e da força negra para os jovens negros.

Artistas da música começaram a adotar o cabelo natural, inspirando as mulheres negras.



Nina Simone



Abbey Lincoln



Odetta



O cabelo da Mulher Negra

O penteado afro foi umas das formas de uso do cabelo, como a textura natural, as tranças e as rastas. A nova estética negra criada não se limitou apenas aos Estados Unidos, tendo-se espalhado entre as pessoas negras do continente africano, mantendo o mesmo ideal de valorização da beleza negra e resistência ao racismo.



Cantora brasileira Zezé Motta



Cantor Bonga



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

O cabelo da Mulher Negra

Entretanto, o governo dos Estados Unidos criminalizou e perseguiu os movimentos de resistência negra, tendo-os considerado inimigos número um dos Estados Unidos e os seus líderes foram perseguidos, mortos ou presos. Também os ativistas Malcolm X e Martin Luther King Jr foram assassinados; Angela Davis foi presa e julgada em 1979, e Assata Olugbala Shakur foi presa em 1973 e exilada em 1979.



Angela Davis



Assata Shakur



O cabelo da Mulher Negra

A maior parte das pessoas negras tinham dificuldade de conseguir emprego com o cabelo natural. Como consequência, a década seguinte é marcada pelo esvaziamento do "Black is Beautiful", vindo o cabelo afro a perder o seu sentido político.



O cabelo da Mulher Negra

Na década de 1980, as pessoas negras voltaram a mudar a textura que, para além do alisamento, a extravagante moda pedia agora volume. Foi inventado o curl que deixava o cabelo cacheado e com aparência de húmido como exibia Michael Jackson.



O cabelo da Mulher Negra

Também a cultura do hip hop cresce nas periferias, com um novo estilo de cabelo para os homens: o uso da textura natural mas rapado nas laterais. Quanto mais alto melhor! As cores para o cabelo eram as mais variadas - loiro, castanho ou preto. As cores como azul e verde ajudavam a formar novos estilos, que transformavam o cabelo em esculturas.



Kid do Kid n Play

O cabelo da Mulher Negra

Também as mulheres foram influenciadas pelo hip hop, através das rappers negras dos Salt-N-Pepa. Com cortes assimétricos, coloridos e alisados, os penteados eram variados. Esta variedade de penteados e cores fomentaram a indústria dos produtos capilares negros, como perucas e extensões.



Salt-N-Pepa (1985)



O cabelo da Mulher Negra

Na década de 1990, o cabelo natural volta na sua forma mais popular: a trança. Mulheres negras de todas as classes faziam tranças com imigrantes africanas. Com a ascensão da música Reggae e da religião Rastafari (que proibiam cortar o cabelo) foram adotados os dreads, como a cantora Judy Mowatt.



Bob Marley



Judy Mowatt



O cabelo da Mulher Negra

Ao mesmo tempo, algumas mulheres negras famosas exibiam cabelos longos ou com tranças, mas todas com características caucasianas.



Cantora Janet Jackson



Modelo Naomi Campbell



Atriz e Miss EU - Tyra Banks



O cabelo da Mulher Negra

Na viragem do milénio, com a utilização da Internet e das redes sociais, muitas jovens negras começaram a debater de forma mais ampla o cabelo negro e natural. Os ecologistas e a defesa do ambiente retomam com força e fizeram com que as mulheres negras questionassem a forma de tratar o cabelo, visto que os produtos para alisar o cabelo têm produtos químicos que causam um grande impacto no cabelo, pois possuem alta percentagem de sulfatos.



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

O cabelo da Mulher Negra

Para além da questão ambiental, o novo milénio é marcado por pautas raciais, como o movimento Black Lives Matter (2013), e o cabelo natural volta como uma bandeira de luta. A Internet tornou-se um meio de debate sobre os cuidados dos cabelos naturais e não apenas de organização de movimentos antirracistas.



O cabelo da Mulher Negra

Atualmente, o cabelo afro é usado por mulheres negras, com novas cores (chamadas de fantasia), tranças, nagô e os mais variados penteados.



O cabelo da Mulher Negra



O cabelo da Mulher Negra

Num estudo efetuado sobre a razão que leva uma mulher negra a desfrisar o cabelo nos dias de hoje, obtiveram-se as seguintes respostas:

- Ritual (6.6%): Ligado à passagem para a vida adulta, religioso ou a ida a uma festa importante.
- Padrão estético (32.9%): Pressão do padrão estético dominante.
- Dificil manutenção (28.9%): Dificuldade no cuidado adequado que o cabelo negro exige.
- Imposição externa (22.4%): não há uma vontade de desfrisar o cabelo, mas é uma imposição de parentes ou amigos.
- Outras (9.2%)



O cabelo da Mulher Negra

E o que sentem ao desfrisar o cabelo?

- Integrada (32.9%): O desejo de as mulheres negras se sentirem inseridas perante a sociedade.
- Bonita (24.9%): Sentir que está de acordo com o padrão de beleza dominante.
- Felicidade (6.7%): Respostas que exprimem esta expressão.
- Alívio (8.1%)



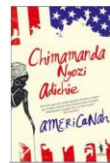
O cabelo da Mulher Negra

Em conclusão, podemos perceber que neste momento há um autorreconhecimento das mulheres negras que as leva a assumir os seus cabelos, consigo próprias e com a sociedade.



O perigo da História Única

No livro *Americanah*, de Chimamanda Ngozi Adichie, a autora nigeriana denuncia a construção de UMA HISTÓRIA ÚNICA sobre a identidade africana, por parte dos ocidentais brancos, e como essa história teve impacto na construção da narrativa do ser-se negro, dentro e fora do continente africano. Ela diz que os media apenas contam histórias das guerras, catástrofes, doenças e fomes e que estas se tornaram a única verdade sobre África.



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

O perigo da única história - TED Talk de 2009

Foi a TED Talk mais vista nos últimos 10 anos com mais de 18 milhões de visualizações no Youtube. Em 2013 foi lançado o livro no sentido de alertar as sociedades para o perigo de contar apenas uma versão da história tornando-a a única história.



Combater mitos para desconstruir os estereótipos é possível se combatermos a história única que temos em relação a um povo, uma etnia, uma língua, uma cultura, um país ou um continente. É urgente que todos (escola, professores, alunos e sociedade em geral) sejamos inclusivos para evitarmos histórias únicas. Em conclusão, se continuarmos a tratar as minorias como um grupo homogêneo, excluindo-os enquanto indivíduos singulares, vamos continuar a ter histórias únicas a perpetuar-se.

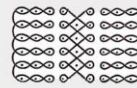


A Geometria; Os materiais das fibras Africanas



Os apontamentos e suposições em relação aos primórdios da Geometria estão ligados à antropologia dos objetos e registros sobreviventes desde a época primitiva da humanidade. Encontram-se diversas manifestações que usufruem de conceitos geométricos e satisfazem as necessidades cotidianas de determinados povos. Um exemplo é a chamada Geometria Sona, Angola.

A cegonha e o leopardo

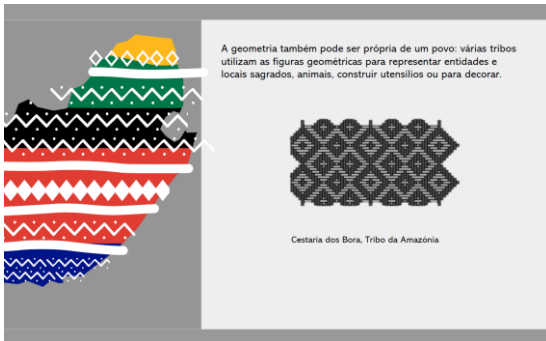


Os pontinhos representam o plantano e o contorno é o caminho por onde a cegonha fugiu do leopardo

A geometria também pode ser própria de um povo: várias tribos utilizam as figuras geométricas para representar entidades e locais sagrados, animais, construir utensílios ou para decorar.



Cestaria dos Bora, Tribo da Amazônia



A geometria Mudéjar criada pelos mouros indica forte utilização de conceitos geométricos, tais como a composição de figuras a partir de polígonos regulares, rotações e translações, sobreposição de ângulos e outros.



Mosaicos em Alhambra



O movimento artístico Cubismo que apareceu no século XIX, veio revolucionar a forma de fazer Arte, uma vez que promovia a liberdade para o artista compor e decompor as suas obras a partir de elementos geométricos. Na época este movimento de artistas foi muito contestado, uma vez que para os grandes académicos, a utilização de elementos associados à Geometria afastava-se dos ideais artísticos pré-estabelecidos.



Pablo Picasso, «The Reservoir: Horta de Elbro», verão de 1909. Museum of Modern Art, New York. © 2013 Estate of Pablo Picasso / Artists Rights Society (ARS), New York



Piet Mondrian (1872-1994), influenciado pelo Cubismo, apresentou uma nova forma de representação, substituindo as figuras por simples composições de formas geométricas e algumas cores.



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira



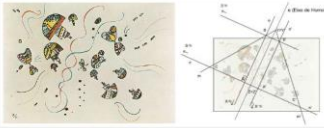
Wassily Kandinsky (1866-1944) foi um pintor russo. Junto com Piet Mondrian e Kazimir Malevich fez parte do chamado "trio sagrado da abstração".



Wassily Kandinsky – A Última Aquarela



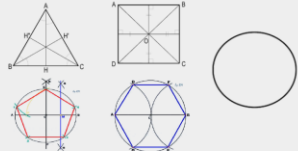
A geometria projetiva é baseada em transformações descritas por centros: se uma figura está contida num plano e outra figura está contida num outro plano e os respetivos pontos das duas figuras concorrem em um único ponto, diz-se que houve uma transformação a partir de um ponto de projeção. A homologia é uma transformação projetiva, em que as figuras objeto e imagem se relacionam por um centro de homologia e por um eixo de homologia. Estas composições não procuram representar o terreno, mas sim as forças de equilíbrio e a Beleza.



Wassily Kandinsky – A Última Aquarela



Desta forma podemos compreender que a Geometria surgiu para que o homem pudesse entender melhor o mundo em que vive e as suas formas. No estudo das formas geométricas, podemos separá-las em Geometria plana, que estuda as figuras bidimensionais, e a Geometria espacial, que estuda as formas tridimensionais. No nosso projeto trabalhamos com a Geometria plana.



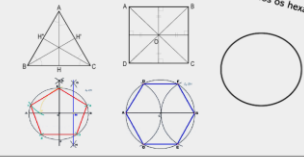
Geometric diagrams showing the construction of a circle and a hexagon using a compass and straightedge.



"Nunca mais me vou esquecer de como se desenham os pentágonos" - Beatriz

Afinal é fácil - Daniela

"Já sei desenhar de olhos fechados os hexágonos" - Filipe



Geometric diagrams showing the construction of a pentagon and a hexagon using a compass and straightedge.



Para além da geometria, África possui um grande espólio de técnicas em estampa têxtil artesanal, pois são muitos processos criados há milhares de anos, que foram assimilados por muitos povos. As variedades de materiais e cores dos tecidos africanos desempenham um forte papel dentro das sociedades, que vai além do uso no vestuário. Os trajes típicos são símbolos da prosperidade, onde a qualidade, tamanho e ornamentação dos tecidos usados nas vestimentas indicam a classe social do usuário.



Chefe Nana Akyemfuo Aikowuah Dadeh



A África do Norte, após ser conquistada pelos árabes, foi influenciada com o surgimento de tecidos e roupas de várias origens, como do Oriente, Ásia e Europa. No século X as túnicas, turbantes e tecidos de seda já haviam conquistado os soberanos e suas cortes.

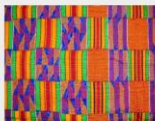
Na África Negra fazem uso de fibras de origem animal, como a seda e a lã, porém as de origem vegetal são amplamente utilizadas, sendo que as fibras mais antigas eram feitas com cascas de diferentes árvores. Também são utilizadas na arte africana de tecer "diferentes espécies de algodão; fibras provenientes de folhas, como as da palmeira rafia; plantas menores, como ananás e de outros vegetais que se assemelham com o linho, como certas espécies de hibiscos"



Tecidos Kente, etnias Ashanti e Ewe, Gana e Togo.



Tecidos com bordado de rafia. República Democrática do Congo, etnia Shoowa



Tecidos Pano Kente Ashante

Como vimos, as técnicas visuais que se destacam nos tecidos africanos, são: harmonia (ordem e regularidade); equilíbrio (peso – observado na distribuição das faixas; direção na construção dos diferentes motivos e simetria) e contraste (cor, eixos axiais, movimento e ritmo. A acuidade visual apresenta-se principalmente nas formas geométricas.

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira



A tecelagem continua ser uma atividade aliada de alguns povos, que continuam a utilizar o tear sem alterações desde a antiguidade. O tear africano, é assim chamado porque, nos dias atuais, é utilizado apenas na África Negra. Ele representa uma ferramenta muito simples, provido de algumas partes como os liços e os quadros.



Tear Africano



Quando analisamos os tecidos africanos, podemos ver que eles transportam em si leis da geometria e técnicas visuais, que juntas emitem mensagens de valor cultural e de meios de produção. Estes tecidos imagéticos estão carregados de património histórico-cultural e são resultado de inteligência e sabedoria humana.

Como resultado desta pesquisa, não podíamos deixar de aliar a figura plana à mulher negra.

Este projeto é o resultado do desenho geométrico (quadrados, triângulos, pentágonos, hexágonos e círculos), aliados ao desenho à mão, com colagens de tecidos, (com o estudo das fibras) e polímeros, que ao trabalharmos com alguns materiais reciclados, permitiu-nos um melhor reconhecimento sobre os mesmos.

Usámos algumas paletas de cores, sempre com inspiração nos tecidos de África.



Paleta de Cores

C: 100 M: 100 Y: 100 K: 100	C: 100 M: 97 Y: 18 K: 2	C: 96 M: 33 Y: 80 K: 25	C: 56 M: 8 Y: 37 K: 0	C: 5 M: 5 Y: 89 K: 0
C: 0 M: 0 Y: 0 K: 0	C: 20 M: 100 Y: 100 K: 21	C: 42 M: 55 Y: 100 K: 29	C: 9 M: 5 Y: 90 K: 0	C: 0 M: 52 Y: 100 K: 3



Imagens de Referência



Metodologia
Projetual



Metodologia do Projeto

Identificação do Problema – Debate em aula sobre o tema. Escolha dos alunos “A identidade cultural da mulher negra - a pele e o cabelo”

- De que forma a mulher negra ao assumir os cabelos crespos pode ser um emblema de resistência e luta por reconhecimento?;
- A forma como mulheres negras cuidam dos seus cabelos estará ligada a processos de produção de identidade?;
- Que género de estigmas sociais ainda existem devido à cor da pele?;
- Que danos sociais, marcas físicas e psicológicas acarretam?



Metodologia do Projeto

- Como podem divulgar o tema com os vossos pares?
- Como podem articular o conceito com a disciplina de materiais e tecnologias?
- De que forma a Geometria Descritiva pode ser uma importante ferramenta para a materialização artística do projeto que se propõem desenvolver.
- Que matérias-primas usar? Novas ou recicladas?



E esta foi a escolhida:



Metodologia do Projeto

Após termos feito investigação que nos permitisse dar resposta às perguntas de partida, definimos um projeto. Começámos por juntar as pessoas que temos na nossa turma que têm descendências africanas e tirámos várias fotos.



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira



Metodologia do Projeto

Para a realização do projeto foram elaborados vários estudos a partir da foto. Foi feita também uma planificação dos trabalhos a realizar. Passámos a foto escolhida para o computador e estivemos a fazer umas experiências com filtros para ver qual seria a melhor maneira de trabalhar na imagem. Para nos ajudar com a escala e proporção quando fôssemos desenhar as formas, percebemos que nos ajudava utilizar o desenho técnico. Assim desenhámos as imagens no AutoCAD.



Metodologia do Projeto

Em simultâneo, nas aulas de Geometria Descritiva, acompanhados da Professora Raquel e da Professora Elsa (em estágio supervisionado) desenhámos as figuras geométricas em papel e em tecido, as quais foram posteriormente cortadas para serem coladas no nosso projeto.



Metodologia do Projeto

Numa folha A0 e com a ajuda da esquadria de um layout do AutoCad, desenhámos as nossas silhuetas.



Metodologia do Projeto

Posteriormente, foram coladas as figuras geométricas sobre o desenho, definindo assim o local onde iríamos preencher com as figuras geométricas e os diferentes tipos de materiais.



Metodologia do Projeto

Para a colagem dos materiais foram utilizados três tipos de cola: Cola branca, cola UHU e cola quente, consoante os materiais. Deu-se início à colagem dos materiais com os cabelos da Daniela, tendo-se feito antes um entrançado.



Metodologia do Projeto

Para preencher as figuras geométricas que constituíam a roupa, usámos ganga, algodão, lã, napa, camurças e pele, entre outros materiais. O fundo foi pintado com tinta preta e colámos papéis reciclados, nos quais foram desenhadas formas geométricas. Para os cabelos usaram-se polímeros (PVC e modacrílica), cartolina preta e pinhas e fizeram-se tranças com tecidos.



Metodologia do Projeto

Os lenços usados nos cabelos da cultura africana não foram esquecidos. Colocaram-se igualmente adornos nas figuras, tendo como inspiração exemplos de joias da cultura africana.



Metodologia do Projeto

Por fim, deram-se os últimos retoques no nosso painel. Como suporte utilizou-se a K-line A0.

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

E chegámos ao resultado final.



Metodologia do Projeto



Metodologia do Projeto

Como reflexão final, sentimos que nos dedicámos e demos muito de nós ao projeto. O fato de termos escolhido um tema que agradou a todos os que fazem parte desta turma foi uma motivação para todo o processo criativo, mas também para a parte teórica. Este projeto também nos aproximou das professoras e tivemos muitos momentos divertidos, de boa disposição e de partilha de experiências.

Aprendemos a importância da cultura multicultural, da diversidade e da importância do respeito com as diferenças. A partir de um conceito simples, o cabelo da mulher negra, percebemos muito da história e da cultura negra.

Com a interdisciplinaridade entre três disciplinas de artes, podemos concluir que a arte tem o poder de promover a individualidade, aproxima as diferenças e equilibra desigualdades, permitindo difundir as tradições culturais às novas gerações e leva-nos a conhecer o passado, perceber o presente e planejar o futuro.

Muito obrigado/a a todos por assistirem ao nosso trabalho!

O Plano da Tua Pele

Este trabalho foi realizado pela turma do 2º Ano do Curso Profissional de Técnico de Design de Interiores e Exteriores e teve a participação da aluna Isabella do 3º ano TDIE.

Bárbara Pereira

Beatriz Lobão

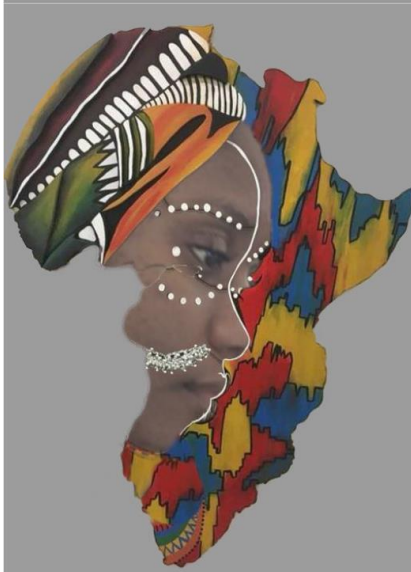
Daniela Ramos

Filipe Pires

Sara André

Isabella dos Santos





O Plano da Tua Pele



Bibliografia

Almeida, S. L. (2018). O Que é Racismo Estrutural. Belo Horizonte: Letramento. (Coleção Feminismos Plurais).

Sampaio, L. (2020). Mulheres Negras e o Cabelo: Racismo, Sexismo e Resistência. Tese de Mestrado em Estudos Africanos. ISCTE – Sociologia e Políticas Públicas. Lisboa

Hall, S. (2003). Pensando a Diáspora. Reflexões Sobre a Terra no Exterior. In: SOVIK, Liv. (org.). Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.

Macedo, C. (2019). Da Geometria Descritiva à Criação Artística. Relatório Mestrado em Ensino das Artes Visuais. Faculdade de Letras de Lisboa. Lisboa

Martins, E. (2014). Linguagem Visual e Panos Africanos: Uma abordagem gráfica a partir das estampas. Faculdade de Arquitetura e Artes de Comunicação. São Paulo

Santos, D. (2017). Geometria Africana: Uma abordagem Etnomatemática para o ensino da matemática. Trabalho de conclusão da licenciatura em Ensino da Matemática. IFSP. São Paulo

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/130691/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ANEXO IV

Domínios de Avaliação - Materiais e Tecnologias - Módulo Fibras

Domínios de Avaliação - Materiais e Tecnologias - Módulo Fibras

	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes		Áreas de Competências do Perfil dos alunos (ACPA):	Descritores do Perfil dos Alunos	Instrumentos de avaliação	Pesos %	
	Domínios/ Temas	Aprendizagens Essenciais O aluno deve ficar capaz de:					
Saber – Saber Saber - Fazer	Apropriação e reflexão	- Sinalizar algumas referências da história do design / <i>design</i> industrial, caracterizando materiais e processos de produção utilizados e situando-os no seu contexto histórico-cultural; - Reconhecer as principais propriedades dos materiais (estéticas, funcionais, físicas, mecânicas, não mecânicas, superfície, processamento, económicas, aplicações); - Distinguir os principais processos de transformação dos materiais; - Diferenciar classes de processos de produção (fundição, corte, conformação, ligação, entre outros) e identificar exemplos de aplicação; - Reconhecer os principais e mais relevantes processos de produção dos diferentes materiais;	A. Linguagens e textos B. Informação e comunicação C. Raciocínio e resolução de problemas D. Pensamento crítico e pensamento criativo E. Relacionamento interpessoal F. Desenvolvimento pessoal e autonomia G. Bem-estar, saúde e ambiente H. Sensibilidade estética e artística I. Saber científico, técnico e tecnológico J. Consciência e domínio do corpo	Conhecedor Sabedor, Culto, Informado (A, B, G, I, J) Criativo (A, C, D, J) Crítico e Analítico (A, B, C, D, G) Indagador e Investigador (C, D, F, H, I) Sistematizador e Organizador (A, B, C, I, J) Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H) Auto avaliador (transversal às áreas) Responsável e Autónomo (C, D, E, F, G, I, J)	Exercícios realizados em contexto de aula: Atividades de aplicação prática dos conhecimentos teóricos e técnicos adquiridos. Curta duração Atividades de desenvolvimento metodológico, experimental e autónomo. Média ou longa duração Apresentação do Projeto final	20	100
	Interpretação e comunicação	- Comparar diferentes materiais relativamente às suas propriedades e aplicações mais correntes; - Selecionar materiais e processos de produção na construção de artefactos simples; - Investigar com autonomia sobre materiais e tecnologias associadas ao desenvolvimento de artefactos e objetos.				20	
	Experimentação e criação	- Aplicar tecnologias de produção de artefactos simples; - Realizar trabalhos práticos baseados em projetos reais; - Consolidar, através de simulação experimentação, saberes e competências que permitam compreender o mundo dos objetos e relacioná-los com os materiais e com as tecnologias; - Concretizar trabalhos experimentais como atividades privilegiadas no desenvolvimento de aprendizagens e competências técnicas (maquetas, modelos, protótipos, entre outros).				30	
	Atitudes E Participação	Empenho; participação; comportamento; assiduidade; pontualidade; cooperação em trabalhos coletivos; sentido da responsabilidade; sociabilidade		Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H) Participativo e Colaborador (B, C, D, E, F)	Grelhas de hêtero/autóavaliação e observação direta	30	

Tabela 3 – Domínios da avaliação MT – Módulo Fibras

Fonte: Elaborado pela autora

Níveis de Avaliação Materiais e Tecnologias – Fibras

	(Nível 1 a 8)	(Nível: 5-9)	(Nível: 10-14)	(Nível: 15-17)	(Nível: 18-20)
CONHECIMENTO	Nunca adquire: Conhecimentos e conceitos previstos nas Aprendizagens Essenciais associados à tecnologia;	Adquire, com alguma dificuldade: Conhecimentos e conceitos previstos nas Aprendizagens Essenciais associados à tecnologia;	Adquire a maioria: Conhecimentos e conceitos previstos nas Aprendizagens Essenciais associados à tecnologia;	Adquire, embora não de forma plena: Conhecimentos e conceitos previstos nas Aprendizagens Essenciais associados à tecnologia;	Adquire plenamente: Conhecimentos e conceitos previstos nas Aprendizagens Essenciais associados à tecnologia;
	Não tem Hábitos de planeamento das etapas do trabalho;	Revela poucos hábitos de planeamento das etapas do trabalho;	Revela muitas vezes hábitos de planeamento das etapas do trabalho;	Revela quase sempre hábitos de planeamento das etapas do trabalho;	Revela sempre hábitos de planeamento das etapas do trabalho;
	Não aplica conhecimentos e conceitos previstos nas Aprendizagens Essenciais para resolução de situações-problema.	Aplica alguns dos conhecimentos e conceitos previstos nas Aprendizagens Essenciais para resolução de situações-problema.	Aplica a maioria dos conhecimentos e conceitos previstos nas Aprendizagens Essenciais para resolução de situações-problema.	Aplica, quase sempre, os conhecimentos e conceitos previstos nas Aprendizagens Essenciais para resolução de situações-problema.	Aplica, de forma adequada, os conhecimentos e conceitos previstos nas Aprendizagens Essenciais para resolução de situações-problema.
	Não consegue relacionar conhecimentos e conceitos,	Relaciona alguns conhecimentos e conceitos	Relaciona muitas vezes os conhecimentos e conceitos,	Relaciona, quase sempre, todos os conhecimentos e conceitos e conceitos	Relaciona, sempre de forma eficaz, todos os conhecimentos e conceitos
	Não manuseia os materiais com rigor técnico.	Manuseia, ocasionalmente, os materiais com rigor técnico.	Manuseia, por vezes, os materiais com rigor técnico.	Manuseia, quase sempre, os materiais com rigor técnico.	Manuseia sempre os materiais com rigor técnico.
	Não realiza corretamente as tarefas	Realiza poucas tarefas com correção.	Realiza a maioria das tarefas de forma correta.	Realiza, quase sempre, as tarefas de forma correta.	Realiza corretamente todas as tarefas.
	Nunca aplica em novas situações as competências adquiridas.	Raramente aplica em novas situações as competências adquiridas.	Aplica, por vezes, em novas situações as competências adquiridas.	Aplica, quase sempre em novas situações as competências adquiridas.	Aplica em novas situações as competências adquiridas
COMUNICAÇÃO	Exprime-se com dificuldades em diferentes domínios (artístico, técnico, tecnológico, oralidade e escrita).	Exprime-se de forma pouco clara e adequada em diferentes domínios (artístico, técnico, tecnológico, oralidade e escrita).	Exprime-se, na maioria das vezes, de forma clara e adequada em diferentes domínios (artístico, técnico, tecnológico, oralidade e escrita).	Exprime-se, frequentemente, de forma clara e adequada em diferentes domínios (artístico, técnico, tecnológico, oralidade e escrita).	Exprime-se sempre de forma clara e adequada em diferentes domínios (artístico, técnico, tecnológico, oralidade e escrita).
	Não utiliza linguagem específica da disciplina	Raramente utiliza de forma adequada, linguagem específica da disciplina.	Utiliza, quase sempre, de forma adequada, linguagem específica da disciplina.	Utiliza, quase sempre, de forma adequada, linguagem específica da disciplina.	Utiliza adequadamente linguagem específica da disciplina.
	Não consegue expressar-se de forma adequada e manifesta dificuldades no recurso à linguagem verbal e não verbal.	Expressa-se, poucas vezes, de forma adequada, recorrendo raramente a linguagem verbal e não verbal.	Expressa-se, frequentemente, de forma adequada, recorrendo a linguagem verbal e não verbal.	Expressa-se, frequentemente, de forma adequada, recorrendo a linguagem verbal e não verbal.	Expressa-se sempre de forma adequada, recorrendo a linguagem verbal e não verbal.
	Não argumenta nem defende perspetivas.	Raramente apresenta argumentos e defende perspetivas, evidenciando muitas dificuldades em explicar o seu raciocínio.	Argumenta e defende perspetivas, com muita frequência, organizando corretamente a informação e conseguindo explicar de forma inequívoca o seu raciocínio.	Argumenta e defende perspetivas, com muita frequência, organizando corretamente a informação e conseguindo explicar de forma inequívoca o seu raciocínio.	Argumenta e defende, com facilidade, perspetivas, organizando corretamente a informação e conseguindo explicar de forma inequívoca o seu raciocínio.
	Não demonstra autonomia na pesquisa.	Revela pouca autonomia na pesquisa.	Demonstra, quase sempre, autonomia na pesquisa.	Demonstra, quase sempre, autonomia na pesquisa.	Demonstra autonomia na pesquisa.
	Comunica sem criatividade e sentido crítico	Comunica, com pouca criatividade, revelando escasso sentido crítico	Comunica, muitas vezes, com sentido crítico e criatividade	Comunica, muitas vezes, com sentido crítico e criatividade	Comunica com elevado sentido crítico e criatividade

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

PARTICIPAÇÃO	Não participa nas tarefas, revelando falta de empenho e persistência.	Participa em algumas das tarefas, revelando pouco empenho e persistência, tanto individualmente, como em par ou em grupo.	Participa na maioria das tarefas com algum empenho e persistência, seja individual, em par ou em grupo.	Participa na maioria das tarefas com empenho e persistência, seja individual, em par ou em grupo.	Participa em todas as tarefas com elevado empenho e persistência, seja individual, em par ou em grupo.
	Não manifesta espírito de iniciativa nem participa.	Manifesta pouco espírito de iniciativa e pouca participação, quer nas tarefas das aulas, quer nos projetos de âmbito escolar.	Manifesta, por vezes, espírito de iniciativa, quer nas tarefas das aulas, quer nos projetos de âmbito escolar.	Manifesta com muita frequência espírito de iniciativa, participando de forma pertinente e construtiva, quer nas tarefas da aula, quer nos projetos de âmbito escolar.	Manifesta um elevado espírito de iniciativa, participando sempre de forma pertinente e construtiva, quer nas tarefas da aula, quer nos projetos de âmbito escolar.
	Não partilha ideias/estratégias nem coopera com os professores e os seus pares.	Raramente coopera e partilha ideias/estratégias com os professores e os seus pares.	Partilha, por vezes, ideias/estratégias, cooperando com os professores e os seus pares.	Partilha regularmente ideias/estratégias, cooperando com os professores e os seus pares.	Partilha sempre ideias/estratégias, cooperando com os professores e os seus pares.
	Não negocia soluções nem respeita opiniões diferentes.	Negocia, ocasionalmente, soluções e respeita, por vezes, opiniões diferentes.	Negocia algumas soluções e respeita opiniões diferentes, revelando, por vezes, espírito democrático.	Cria, com muita frequência, consensos, negociando soluções, e respeita opiniões diferentes, revelando espírito democrático.	Cria sempre consensos, negociando soluções, e respeita opiniões diferentes, revelando um elevado espírito democrático.
	Não é capaz de interagir com o outro	Interage com dificuldade, aceitando feedback construtivo.	Interage com o outro, aceitando por vezes feedback construtivo.	Interage com o outro, aceitando quase sempre feedback construtivo.	Interage com o outro, aceitando sempre feedback construtivo.
RESPONSABILIDADE	Não cumpre os seus deveres de aluno (designadamente, a pontualidade, a assiduidade, as regras de conduta da sala de aula e acompanhar-se do material necessário à realização das tarefas).	Revela dificuldades no cumprimento dos seus deveres de aluno (designadamente, a pontualidade, a assiduidade, as regras de conduta da sala de aula e acompanhar-se do material necessário à realização das tarefas).	Cumprir, com algumas falhas, os seus deveres de aluno (designadamente, a pontualidade, a assiduidade, as regras de conduta da sala de aula e acompanhar-se do material necessário à realização das tarefas).	Cumprir, com falhas pontuais, os seus deveres de aluno (designadamente, a pontualidade, a assiduidade, as regras de conduta da sala de aula e acompanhar-se do material necessário à realização das tarefas).	Cumprir sempre os seus deveres de aluno (designadamente, a pontualidade, a assiduidade, as regras de conduta da sala de aula e acompanhar-se do material necessário à realização das tarefas).
	Não manifesta cuidado com os seus materiais e os da escola.	Manifesta algum cuidado com os seus materiais e os da escola.	Manifesta cuidado com os seus materiais e os da escola.	Manifesta, quase sempre, cuidado com os seus materiais e os da escola.	Manifesta sempre cuidado com os seus materiais e os da escola.
	Não se preocupa com a apresentação dos trabalhos/portfólios, TPC's e caderno diário.	Preocupa-se, pouco, com a apresentação dos trabalhos/portfólios, TPC's e caderno diário.	Preocupa-se, frequentemente, com a apresentação dos trabalhos/portfólios, TPC's e caderno diário.	Preocupa-se, quase sempre, com a apresentação dos trabalhos/portfólios, TPC's e caderno diário.	Preocupa-se, sempre, com a apresentação dos trabalhos/portfólios, TPC's e caderno diário.
	Não cumpre os prazos e as instruções dadas pelo professor.	Raramente cumpre os prazos e as instruções dadas pelo professor.	Cumprir, na maioria das vezes, os prazos e as instruções dadas pelo professor.	Cumprir, frequentemente, os prazos e as instruções dadas pelo professor.	Cumprir sempre os prazos e as instruções dadas pelo professor.
	Quase nunca age eticamente.	Age, por vezes, eticamente	Nem sempre age eticamente.	Age eticamente, respeitando os outros.	Age sempre eticamente, respeitando os outros.

Tabela 4 - Níveis de avaliação Módulo Fibras

Fonte: Autora

Domínios de Avaliação - Desenho de Comunicação – Módulo Técnicas de Apresentação

	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes		Áreas de Competências do Perfil dos alunos (ACPA):	Descritores do Perfil dos Alunos	Instrumentos de avaliação	Pesos %	
	Domínios/ Temas	Aprendizagens Essenciais O aluno deve ficar capaz de:					
Saber – Saber Saber – Fazer	Apropriação e reflexão	-Reconhecer a comunicação como processo de legitimação de discursos, comportamentos e ações, ou seja, como instrumento mobilizador com vista a desencadear efeitos de consenso universalmente aceites; - Reconhecer especificidades da utilização da Língua Portuguesa, através do aprofundamento dos seus constituintes articuladamente com teorias linguísticas; _ Caracterizar os diversos níveis de Língua, mecanismos de transformação e sua aplicabilidade;	A. Linguagens e textos B. Informação e comunicação C. Raciocínio e resolução de problemas D. Pensamento crítico e pensamento criativo E. Relacionamento interpessoal F. Desenvolvimento pessoal e autonomia G. Bem-estar, saúde e ambiente H. Sensibilidade estética e artística I. Saber científico, técnico e tecnológico J. Consciência e domínio do corpo	Conhecedor Sabedor, Culto, Informado (A, B, G, I, J) Criativo (A, C, D, J) Crítico e Analítico (A, B, C, D, G) Indagador e Investigador (C, D, F, H, I) Sistematizador e Organizador (A, B, C, I, J) Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H) Auto avaliador (transversal às áreas) Responsável e Autônomo (C, D, E, F, G, I, J)	Trabalho de pesquisa sobre os cabelos da mulher negra. Exercícios de comunicação oral – situações do cotidiano Exercícios escritos, elaboração de textos Elaboração de apresentação do projeto Apresentação do Projeto final	20	100
	Interpretação e comunicação	_ Analisar a omnipresença dos meios de comunicação social como fator de poder e relacionamento entre os povos, pela via da circulação de ideias, modelos, estilos e modos de vida_ - Revelar capacidades no domínio do conhecimento científico da linguagem;				20	
	Experimentação e criação	_ Aplicar variados modos de utilização da língua portuguesa em diferentes contextualizações comunicativas; _ Revelar capacidades de expressão, de comunicação em diferentes meios comunicacionais e de criatividade através de trabalhos práticos.				30	

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO
Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Saber Ser Saber estar com o outro	Atitudes E Participação	Empenho; participação; comportamento; assiduidade; pontualidade; cooperação em trabalhos coletivos; sentido da responsabilidade; sociabilidade		Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H) Participativo e Colaborador (B, C, D,E, F)	Grelhas de hêtero/autoavaliação e observação direta	30	
--	----------------------------	---	--	--	---	----	--

Tabela 5 - Critérios de avaliação para o Módulo Técnicas de Apresentação
Fonte: Autora

Níveis de Avaliação - Desenho de Comunicação – Módulo Técnicas de Apresentação

	(Nível 1 a 8)	(Nível: 5-9)	(Nível: 10-14)	(Nível: 15-17)	(Nível: 18-20)
CONHECIMENTO	Nunca adquire: Conhecimentos e conceitos previstos nas Aprendizagens Essenciais associados à tecnologia;	Adquire, com alguma dificuldade: Conhecimentos e conceitos previstos nas Aprendizagens Essenciais associados à tecnologia;	Adquire a maioria: Conhecimentos e conceitos previstos nas Aprendizagens Essenciais associados à tecnologia	Adquire, embora não de forma plena: Conhecimentos e conceitos previstos nas Aprendizagens Essenciais associados à tecnologia;	Adquire plenamente: Conhecimentos e conceitos previstos nas Aprendizagens Essenciais associados à tecnologia;
	Não tem Hábitos de planeamento das etapas do trabalho;	Revela poucos hábitos de planeamento das etapas do trabalho;	Revela muitas vezes hábitos de planeamento das etapas do trabalho;	Revela quase sempre hábitos de planeamento das etapas do trabalho;	Revela sempre hábitos de planeamento das etapas do trabalho;
	Não consegue relacionar conhecimentos e conceitos,	Relaciona alguns conhecimentos e conceitos	Relaciona muitas vezes os conhecimentos e conceitos,	Relaciona, quase sempre, todos os conhecimentos e conceitos	Relaciona, sempre de forma eficaz, todos os conhecimentos e conceitos
	Nunca explora novas ideias.	Raramente explora novas ideias.	Explora algumas vezes novas ideias, e utiliza por vezes meios de comunicação diversificados.	Explora quase sempre novas ideias, e utiliza quase sempre os vários meios de comunicação de forma criativa.	Explora sempre novas ideias, e utiliza os vários meios de comunicação de forma criativa
	Não realiza corretamente as tarefas	Realiza poucas tarefas com correção.	Realiza a maioria das tarefas de forma correta.	Realiza, quase sempre, as tarefas de forma correta.	Realiza corretamente todas as tarefas.
	Nunca aplica em novas situações as competências adquiridas.	Raramente aplica em novas situações as competências adquiridas.	Aplica, por vezes, em novas situações as competências adquiridas.	Aplica, quase sempre em novas situações as competências adquiridas.	Aplica em novas situações as competências adquiridas
COMUNICAÇÃO	Exprime-se com dificuldades em diferentes domínios (artístico, técnico, tecnológico, oralidade e escrita).	Exprime-se de forma pouco clara e adequada em diferentes domínios (artístico, técnico, tecnológico, oralidade e escrita).	Exprime-se, na maioria das vezes, de forma clara e adequada em diferentes domínios (artístico, técnico, tecnológico, oralidade e escrita).	Exprime-se, frequentemente, de forma clara e adequada em diferentes domínios (artístico, técnico, tecnológico, oralidade e escrita).	Exprime-se sempre de forma clara e adequada em diferentes domínios (artístico, técnico, tecnológico, oralidade e escrita).
	Nunca mobiliza estratégias e ferramentas de comunicação e colaboração	Raramente mobiliza estratégias e ferramentas de comunicação e colaboração.	Mobiliza algumas vezes estratégias e ferramentas de comunicação e colaboração.	Mobiliza quase sempre estratégias e ferramentas de comunicação e colaboração.	Mobiliza sempre estratégias e ferramentas de comunicação e colaboração.
	Não consegue expressar-se de forma adequada e manifesta dificuldades no recurso à linguagem verbal e não verbal.	Expressa-se, poucas vezes, de forma adequada, recorrendo raramente a linguagem verbal e não verbal.	Expressa-se, frequentemente, de forma adequada, recorrendo a linguagem verbal e não verbal.	Expressa-se, frequentemente, de forma adequada, recorrendo a linguagem verbal e não verbal.	Expressa-se sempre de forma adequada, recorrendo a linguagem verbal e não verbal.
	Não argumenta nem defende perspetivas.	Raramente apresenta argumentos e defende perspetivas, evidenciando muitas dificuldades em explicar o seu raciocínio.	Argumenta e defende perspetivas, com muita frequência, organizando corretamente a informação e conseguindo explicar de forma inequívoca o seu raciocínio.	Argumenta e defende perspetivas, com muita frequência, organizando corretamente a informação e conseguindo explicar de forma inequívoca o seu raciocínio.	Argumenta e defende, com facilidade, perspetivas, organizando corretamente a informação e conseguindo explicar de forma inequívoca o seu raciocínio.
	Não demonstra autonomia na pesquisa.	Revela pouca autonomia na pesquisa.	Demonstra, quase sempre, autonomia na pesquisa.	Demonstra, quase sempre, autonomia na pesquisa.	Demonstra autonomia na pesquisa.
	Comunica sem criatividade e sentido crítico	Comunica, com pouca criatividade,	Comunica, muitas vezes, com sentido crítico e criatividade	Comunica, muitas vezes, com sentido crítico e criatividade	Comunica com elevado sentido crítico e criatividade

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

		revelando escasso sentido crítico			
PARTICIPAÇÃO	Não participa nas tarefas, revelando falta de empenho e persistência.	Participa em algumas das tarefas, revelando pouco empenho e persistência, tanto individualmente, como em par ou em grupo.	Participa na maioria das tarefas com algum empenho e persistência, seja individual, em par ou em grupo.	Participa na maioria das tarefas com empenho e persistência, seja individual, em par ou em grupo.	Participa em todas as tarefas com elevado empenho e persistência, seja individual, em par ou em grupo.
	Não manifesta espírito de iniciativa nem participa.	Manifesta pouco espírito de iniciativa e pouca participação, quer nas tarefas das aulas, quer nos projetos de âmbito escolar.	Manifesta, por vezes, espírito de iniciativa, quer nas tarefas das aulas, quer nos projetos de âmbito escolar.	Manifesta com muita frequência espírito de iniciativa, participando de forma pertinente e construtiva, quer nas tarefas da aula, quer nos projetos de âmbito escolar.	Manifesta um elevado espírito de iniciativa, participando sempre de forma pertinente e construtiva, quer nas tarefas da aula, quer nos projetos de âmbito escolar.
	Não partilha ideias/estratégias nem coopera com os professores e os seus pares.	Raramente coopera e partilha ideias/estratégias com os professores e os seus pares.	Partilha, por vezes, ideias/estratégias, cooperando com os professores e os seus pares.	Partilha regularmente ideias/estratégias, cooperando com os professores e os seus pares.	Partilha sempre ideias/estratégias, cooperando com os professores e os seus pares.
	Não negocia soluções nem respeita opiniões diferentes.	Negocia, ocasionalmente, soluções e respeita, por vezes, opiniões diferentes.	Negocia algumas soluções e respeita opiniões diferentes, revelando, por vezes, espírito democrático.	Cria, com muita frequência, consensos, negociando soluções, e respeita opiniões diferentes, revelando espírito democrático.	Cria sempre consensos, negociando soluções, e respeita opiniões diferentes, revelando um elevado espírito democrático.
	Não é capaz de interagir com o outro	Interage com dificuldade, aceitando feedback construtivo.	Interage com o outro, aceitando por vezes feedback construtivo.	Interage com o outro, aceitando quase sempre feedback construtivo.	Interage com o outro, aceitando sempre feedback construtivo.
RESPONSABILIDADE	Não cumpre os seus deveres de aluno (designadamente, a pontualidade, a assiduidade, as regras de conduta da sala de aula e acompanhar-se do material necessário à realização das tarefas).	Revela dificuldades no cumprimento dos seus deveres de aluno (designadamente, a pontualidade, a assiduidade, as regras de conduta da sala de aula e acompanhar-se do material necessário à realização das tarefas).	Cumprir, com algumas falhas, os seus deveres de aluno (designadamente, a pontualidade, a assiduidade, as regras de conduta da sala de aula e acompanhar-se do material necessário à realização das tarefas).	Cumprir, com falhas pontuais, os seus deveres de aluno (designadamente, a pontualidade, a assiduidade, as regras de conduta da sala de aula e acompanhar-se do material necessário à realização das tarefas).	Cumprir sempre os seus deveres de aluno (designadamente, a pontualidade, a assiduidade, as regras de conduta da sala de aula e acompanhar-se do material necessário à realização das tarefas).
	Não manifesta cuidado com os seus materiais e os da escola.	Manifesta algum cuidado com os seus materiais e os da escola.	Manifesta cuidado com os seus materiais e os da escola.	Manifesta, quase sempre, cuidado com os seus materiais e os da escola.	Manifesta sempre cuidado com os seus materiais e os da escola.
	Não se preocupa com a apresentação dos trabalhos, TPC's e caderno diário.	Preocupa-se, pouco, com a apresentação dos trabalhos, TPC's e caderno diário.	Preocupa-se, frequentemente, com a apresentação dos trabalhos, TPC's e caderno diário.	Preocupa-se, quase sempre, com a apresentação dos trabalhos, TPC's e caderno diário.	Preocupa-se, sempre, com a apresentação dos trabalhos, TPC's e caderno diário.
	Não cumpre os prazos e as instruções dadas pelo professor.	Raramente cumpre os prazos e as instruções dadas pelo professor.	Cumprir, na maioria das vezes, os prazos e as instruções dadas pelo professor.	Cumprir, frequentemente, os prazos e as instruções dadas pelo professor.	Cumprir sempre os prazos e as instruções dadas pelo professor.
	Quase nunca age eticamente.	Age, por vezes, eticamente	Nem sempre age eticamente.	Age eticamente, respeitando os outros.	Age sempre eticamente, respeitando os outros.

Tabela 6 - Níveis de Avaliação para o Módulo Técnicas de Apresentação

Fonte: Autora

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Avaliação Módulo Técnicas de Apresentação

	19.09.2022				20.09.2022				26.9.2022				27.9.2022				3.10.2022				4.10.2022				10.10.2022				17.10.2022			
	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Presença	Empenho	Atitude	Participação
	P	4	4	4	P	4	3	4	P	4	4	4	FP	4	3	4	P	4	3	4	P	4	3	4	P	4	3	4	P	4	3	4
	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3
	P	2	2	4	P	4	4	4	FP	2	2	2	P	3	3	3	P	4	4	4	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3
	P	4	4	4	P	4	4	4	P	4	4	4	P	4	4	4	P	4	4	4	P	4	4	4	F				P	4	4	4
	2				2				2				2				2				2				2				2			
	18.10.2022				24.10.2022				25.10.2022				31.10.2022				7.11.2022				8.11.2022				14.11.2022				15.11.2022			
	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Presença	Empenho	Atitude	Participação
	4	3	4	P	4	3	4	P	4	3	4	P	4	3	4	P	4	3	4	P	4	3	4	P	4	3	4	P	4	3	4	P
	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P
	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P
	3	3	3	P	3	3	3	F					3	3	3	F					3	3	3	F					3	3	3	F
	4	4	4	P	4	4	4	P	4	4	4	P	4	4	4	P	4	4	4	P	4	4	4	P	4	4	4	P	4	4	4	P

2				48								
25.01.2023												
Presença	Empenho	Atitude	Participação	Média	Presença	Média	P	F	FP	TOTAL		
P	5	5	5	3,694	15	12,08	23	0	1	23		
F	0	0	0	2,623	10	10,83	20	3	0	20		
P	4	4	4	2,792	11	8,33	23	23	3	23		
P	5	5	5	3,208	13	5,83	14	8	1	23		
P	5	5	5	4,043	16	15	22	1	0	23		

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO
Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Avaliação																	
Atitudes		Entregas															
Atitudes	30%	CD	T. Inv	Média	###	Ex.1	Ex.2	Apres.	Média	20%	Ex. 3	Ex.4	Apres. Final	Média	30%	70%	Total
14,77778	4,4	15	13	14	2,8	16	15	17	16	3,2	15	15	17	15,7	4,7	10,70	15,13
10,49275	3,1	10	12	11	2,2	12	12	12	12	2,4	13	13	0	8,7	2,6	7,20	10,35
11,16667	3,4	16	12	14	2,8	12	12	11	12	2,3	11	11	16	12,7	3,8	8,93	12,28
12,83333	3,9	12	14	13	2,6	14	15	18	16	3,1	15	15	18	16,0	4,8	10,53	14,38
16,17391	4,9	16	17	16,5	3,3	16	16	18	17	3,3	16	17	18	17,0	5,1	11,73	16,59

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO
Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Avaliação do Módulo de Fibras

	2				2				2				2				2				2				14				
	20.09.2022				27.09.2022				4.10.2022				18.10.2022				25.10.2022				8.11.2022				25.1.2023				
	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Presença	Empenho	Atitude	Participação	Média				
	P	4	4	4	P	4	4	4	P	4	4	4	FP	4	4	4	P	4	4	4	P	4	4	4	P	5	5	5	4,143
	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	F	0	0	0	2,571
	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	3	3	3	P	4	4	4	3,143
	P	4	4	4	P	4	4	4	FP	3	3	3	P	3	3	3	F	0	0	0	F	0	0	0	P	5	5	5	2,714
	P	4	4	4	P	4	4	4	P	4	4	4	P	4	4	4	P	4	4	4	P	4	4	4	P	5	5	5	4,143
	Avaliação																												
	Atitudes				Entregas																								
	Atitudes	30%	Ex. Prat	Jogos	Média	20%	CD	Peso	Média	20%	I Fase	II Fase	III Fase	Projeto	Média	30%	70%	Total											
	17	5,0	15	13	14	2,8	16	15	15,5	3,1	15	15	17	17	16,0	4,8	10,70	15,67											
	10	3,1	10	12	11	2,2	12	12	12	2,4	13	10	10	10	10,8	3,225	7,83	10,91											
	13	3,8	16	12	14	2,8	12	12	12	2,4	11	11	16	16	13,5	4,05	9,25	13,02											
	11	3,3	12	14	13	2,6	14	15	14,5	2,9	15	15	18	18	16,5	4,95	10,45	13,71											
	17	5,0	16	17	16,5	3,3	16	16	16	3,2	16	17	18	18	17,3	5,175	11,68	16,65											

Auto- Avaliação Projeto – O Plano da tua Pele – Módulos Fibras e Técnicas de Apresentação

Auto-avaliação

https://docs.google.com/forms/d/16C0F__YJWRf0e8gPyXCVjiPe891...

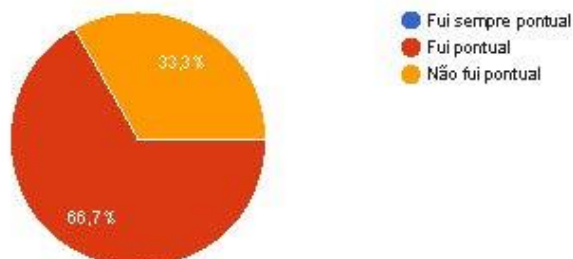
Auto-avaliação

6 respostas

[Publicar online](#)

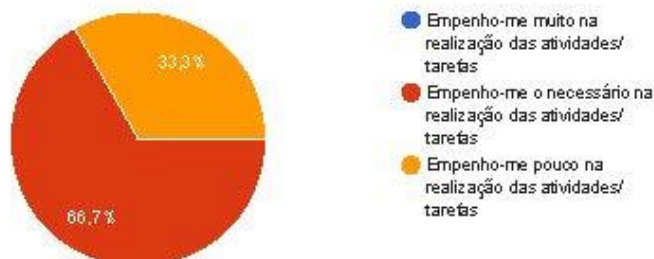
Na frequência as aulas

6 respostas



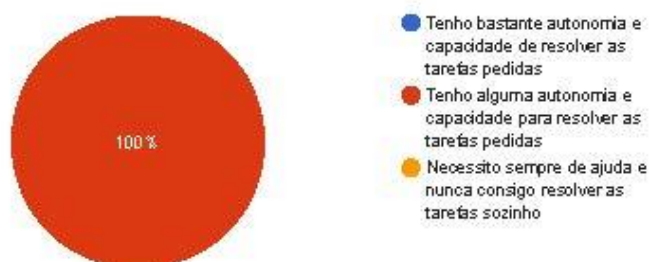
Na realização das tarefas

6 respostas



Na realização das tarefas

6 respostas



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

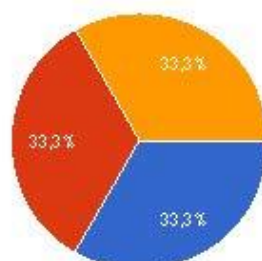
Auto-avaliação

https://docs.google.com/forms/d/16C0F__YJWRf0e8gPyXVjiPe891...

Relativamente ao material necessário para a realização das tarefas
(computador, cadernos)



6 respostas

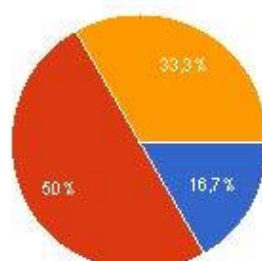


- Levo sempre todo o material necessário
- Levo apenas todo o material indispensável
- Raramente levo o material necessário
- Não levo o material necessário

Comportamento e sociabilidade



6 respostas

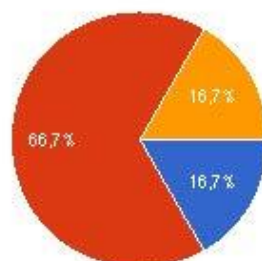


- Respeitei sempre a professora, os colegas e as...
- Respeitei sempre a professora, os colegas e as...
- nem sempre respeitei a professora, colegas, regras...
- Raramente respeitei a professora, colegas, regras...
- Não respeitei a professora, os colegas e as normas de fun...

Comportamento e sociabilidade



6 respostas



- Respeitei sempre a professora, os colegas e as...
- Respeitei sempre a professora, os colegas e as...
- nem sempre respeitei a professora, colegas, regras...
- Raramente respeitei a professora, colegas, regras...
- Não respeitei a professora, os colegas e as normas de fun...



2 of 7

6/17/2023, 9:58 AM

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

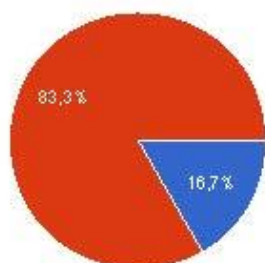
Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Auto-avaliação

https://docs.google.com/forms/d/16C0F__YJWRf0e8gPyXVjiPe891...

A minha participação Em aula

6 respostas



- É frequente e com questões pertinentes
- Só acontece as vezes é nem sempre com questões pertinentes
- É nula, nunca participo
- Outra

Quanto ao comportamento

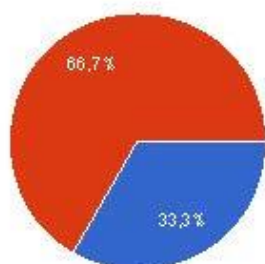
6 respostas



- Acompanho sempre as atividades da aula com muita atencao
- Acompanho sempre as atividades, mas distraio-me com frequência
- Acompanho sempre as atividades, mas distraio-me...
- Estou sempre distraído e distraio os meus colegas

Relativamente aos trabalhos pedidos pela professora em aula/casa

6 respostas



- Fiz todos
- Fiz alguns
- Não fiz



3 of 7

6/17/2023, 9:58 AM

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

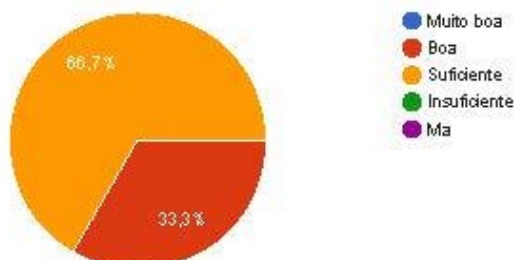
Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Auto-avaliação

https://docs.google.com/forms/d/16C0F__YJWRf0e8gPyXVjiPe891...

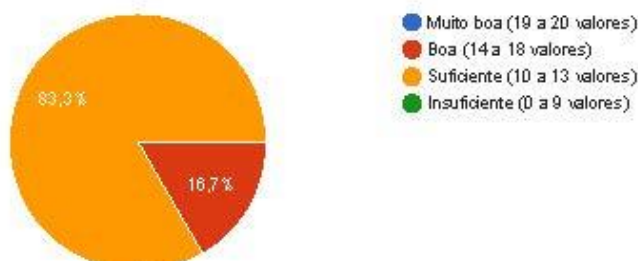
A participação nas atividades propostas é

6 respostas



Num balanço das minhas atitudes e valores (responsabilidade, empenho, interesse, participação, assiduidade, pontualidade, respeito pelas regras, comportamento, sociabilidade) considero que...

6 respostas



As dificuldades que senti nesta disciplina foram

6 respostas

Não acho que tenha sentido dificuldades nesta disciplina.

Nenhuma

sentir-me dentro do grupo e falta de apoio

integração

não lembro

Nenhuma, apenas quase se encontrava presente nas aulas



4 of 7

6/17/2023, 9:58 AM

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

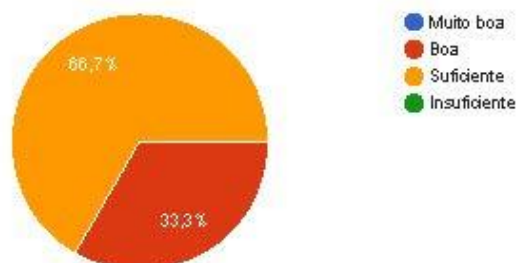
Auto-avaliação

https://docs.google.com/forms/d/16C0F__YJWRf0e8gPyXVjiPe891...

Refletindo sobre o meu desempenho até esta data considero que a minha avaliação é



6 respostas



Sugestões

6 respostas

Não tenho de momento sugestões colocar, acho que as questões que não correram bem foram devido á turma e não á professora. Porém senti que tivemos um pouco menos de tempo para trabalhar nos projetos em aula.

Não tenho nenhuma sugestão a acrescentar

melhorar nos campos negativos que citei

integração no grupo não só minha mas de outros membros da turma

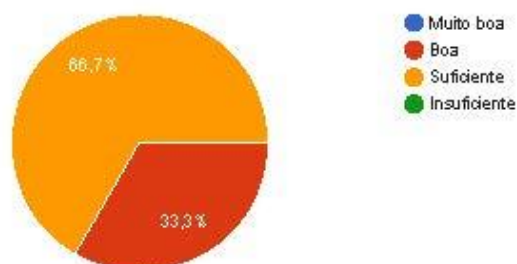
nenhuma

Nenhum

Refletindo sobre o meu desempenho até esta data considero que a minha avaliação é



6 respostas



5 of 7

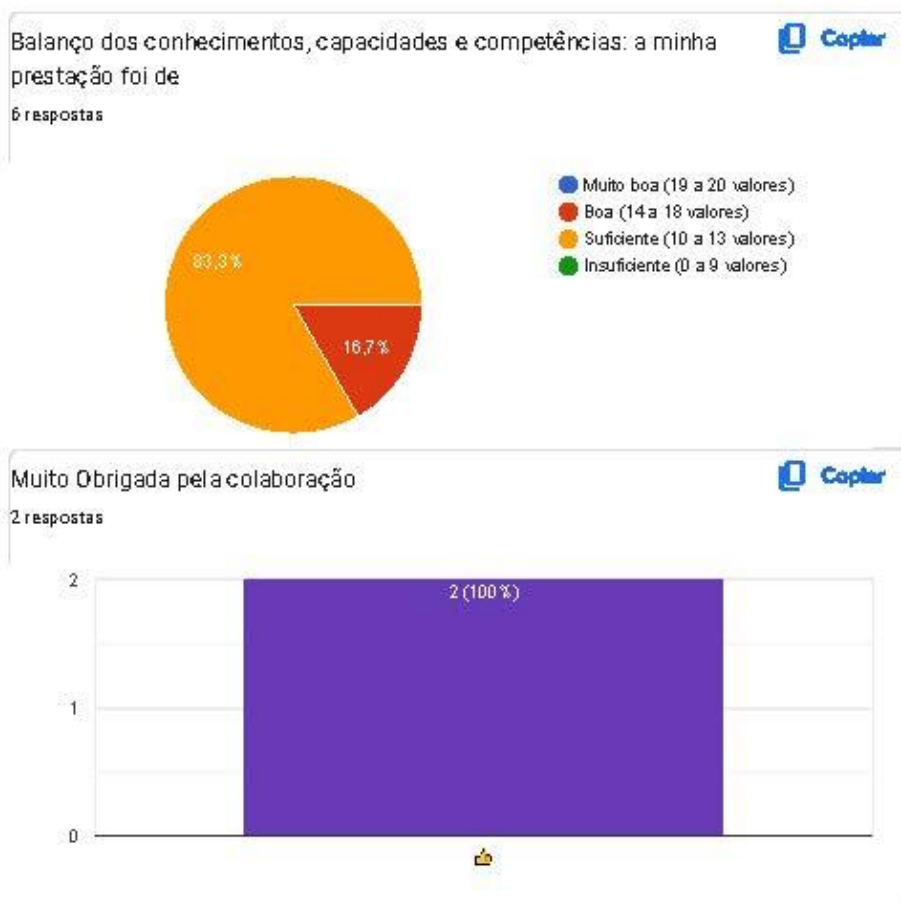
6/17/2023, 9:58 AM

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Auto-avaliação

https://docs.google.com/forms/d/16C0F__YJWRf0e8gPyXVjiPe891...



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



7 of 7

6/17/2023, 9:58 AM

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Auto-avaliação

https://docs.google.com/forms/d/16C0F__YJWRf0e8gPyXVjiPe891...

Os pontos positivos nesta disciplina foram

6 respostas

O que aprendemos com o trabalho sobre a cultura africana, e o tempo que passamos a trabalhar todos juntos com a professora.

Talvez os dias q tivemos todos a trabalhar ou pelo menos sorte da turma.

juntar duas disciplinas para simplificar o trabalho para ambas

nova materia e intereca

o facto de ser ais teórico

Não sei

Os pontos negativos nesta disciplina foram

6 respostas

Não vejo pontos negativos na disciplina.

Quando só era eu e a stora é giro mas é chato porque demoramos mais tempo para fazer os a fazeres

pouco trabalho em grupo, muita competitividade entre alunos

integração

não lembro

Não sei



6 of 7

6/17/2023, 9:58 AM

ANEXO VI

Planificações – Projeto “Cácem o Lixo”

Planificação - Módulo Evolução dos Materiais e Tecnologias

Planejamento – Módulo Evolução dos Materiais e Tecnologias							
Módulo: MT 1	Evolução dos Materiais e Tecnologias– 1º Ano TDIE – 2022/2023						
N. T: 24							
Orientanda	Elsa Bandeira (Aula Supervisionada)						
Orientado ra	Raquel Ribeiro						
Tempos	18 horas	Início Módulo:	20/09	Fim do Módulo:	15/11/2022	14.00 – 16.35	
Terça	Objetivos	Atividades/Conteúdos	Método Pedagógico	Técnicas Pedagógicas	RD/Materiais	Avaliação	Trabalho de casa
20/09 135 minutos 3 tempos	Caracterizar o processo da evolução dos materiais e das tecnologias até aos atuais; _ Identificar os diferentes tipos de materiais;	Conteúdos programáticos. Critérios de avaliação. Definição de materiais. Ideia dos materiais na construção. Introdução à Evolução Histórica – A Idade da pedra, a idade da argila, cobre e bronze, ferro, aço e era moderna. Escolha de um material para elaboração de um dossier de materiais. Criação de grupos de trabalho	Expos. Interrog . Ativo	Aula teórica /prática Power point	Computadores, LCD, powerpoint, cadernos e caneta	Observ.	
27-09-2022 135 minutos	Enumerar as propriedades mais relevantes no processo de seleção de materiais e tecnologias de fabrico;	Aplicação dos diferentes materiais às diversas tecnologias: madeira, cerâmica, metal, compósitos, polímeros, vidro. Trabalho em grupo para a elaboração do dossier de materiais	Expos. Interrog . Ativo	Aula teórica/prática Power point Pesquisa de materiais	Computadores, LCD, Power point; Tecidos, cadernos e caneta	Observ. Perguntas de caráter aberto	
04-10-2022 135 minutos	Distinguir as diferentes características dos materiais.	Processos de processamento e aplicação: Madeira, metal. Gesso cartonado, polímeros, compósitos. Características físicas, químicas dos materiais. Propriedades físicas.	Expos. Interrog . Ativo	Aula teórica/prática Computador/ LCD, Power point	Computadores, LCD, Power point; cadernos e caneta	Observ. Perguntas de caráter aberto	Organização dos apontamentos tirados em aula.
11-10-2022 135 minutos		Trabalho de grupo. Finalização dos dossiers de materiais	Interrog . Ativo	Pesquisa e finalização dos dossiers	Computadores, cadernos e caneta	Observ. Particip. Emp.	
18-10-2022 135 minutos		Pesquisa e investigação sobre a história do cacém para desenvolvimento de conceito para a realização de um elemento/objeto constituído por vários materiais reciclados. Projeto CAÇEM O LIXO.	Ativo	Divisão da turma por grupos; Trabalho de pesquisa	Computador ; cadernos e caneta	Observ. Particip. Emp.	Entrega dos dossiers de materiais para avaliação
25-10-2022 135 minutos		Escolha dos materiais a utilizar no projeto "Cacem o LIXO" Desenho do protótipo a desenvolver. cálculo da quantidade de massa de modelar. Visionamento de filme "Como fazer massa modeladora" Reunião a pedido dos alunos. Distribuição de trabalhos e funções para a feitura do protótipo.	Ativo	Brainstorming; Desenho livre e criativo da figura a desenvolver no projeto, mediante a pesquisa elaborada	Computador ; folha, lápis ou caneta.	Observ. Particip. Emp. pesquisa	Entregar cadernos de apontamentos para avaliação;
08-11-22 135 minutos		Continuação da elaboração do projeto "Cacem o lixo e façam um amigo"	Ativo	Planificação com os alunos das várias fases do projeto	Computador ; folha, lápis ou caneta.	Observ. Particip. Emp. pesquisa	Recolha de lixo passível de ser reciclado
15-11-22 135 minutos		Experimentação e designação de materiais passíveis de reciclagem. Classe e propriedades.		Separação dos materiais a utilizar no protótipo do projeto		Observ. Particip. Emp. pesquisa	

Planificação das aulas do Módulo de Ergonomia Antropometria

Módulo: M6	Ergonomia/Antropometria– 1º Ano TDIE – 2022/2023						
N. T: 24							
Orientanda	Elsa Bandeira (Aula Supervisionada)						
Orientadora	Raquel Ribeiro						
Tempos	18 horas	Início Módulo:	10/10/2023	Fim do Módulo:	14/11/2022	14.00 – 18.20	
Segunda	Objetivos	Atividades/Conteúdos	Mét. Pedag.	Técnicas Pedagógicas	RD/Materiais	Avaliação	Trabalho de casa
10/10 45 minutos	Compreender o papel da ergonomia no desenvolvimento de um projeto; Compreender o papel da antropometria no desenvolvimento de um projeto; Saber consultar e interpretar os resultados do método científico (tabelas, normas, entre outros...); Saber aplicar os dados antropométricos; Saber analisar as várias fases para avaliação de um produto.	Conteúdos programáticos Introdução à Ergonomia Visualização de filme: Tempos Modernos	Expos. Interrog. . Ativo	Aula Expositiva e interrogativa e ativa Power point	Programa Power Point Computador TV Filme: Tempos Modernos	Observ.	
17/10/2022 225 minutos		O nascimento e História da Ergonomia. As fases de desenvolvimento da ergonomia Principais objetivos da Ergonomia e ramos de intervenção	Expos. Interrog. . Ativo	Aula teórica/prática Power point Pesquisa de materiais	Computadores , LCD, Power point; Tecidos, cadernos e caneta	Observ. Perguntas de caráter aberto	
24/10/2022 225 minutos		A ergonomia física, cognitiva e organizacional Sistema Homem- máquina e Homem-meio Gestos de ação, observação e de comunicação Áreas de trabalho – Alcances motores e visuais	Expos. Interrog. . Ativo	Aula teórica/prática Computador/ LCD, Power point	Computadores , LCD, Power point; cadernos e caneta	Observ. Perguntas de caráter aberto	Organização dos apontamentos tirados em aula.
31/10/2022 225 minutos		Definição de Antropometria Objetivos da Antropometria Antropometria Estática e dinâmica Fatores que influenciam as diferenças antropométricas Ângulos limites e ângulos de Dados antropométricos: percentis; média, Desvio padrão proxémia conforto	Interrog. . Ativo	Pesquisa e finalização dos dossiers	Computadores , cadernos e caneta	Observ. Particip. Emp.	
07/11/2022 225 minutos		Distâncias mínimas, pessoal, social e pública Principais medidas utilizadas em Design de Interiores e Exteriores Desenvolvimento da atividade Cácem o Lixo e façam um Amigo	Ativo	Divisão da turma por grupos; Trabalho de pesquisa	Computador; cadernos e caneta	Observ. Particip. Emp.	
14/11/2022 135 minutos		Estudo e pesquisa das medidas do homem e mulher de estatura média em Portugal, para desenvolvimento de uma figura tridimensional. Desenvolvimento da atividade Cácem o Lixo e façam um Amigo	Ativo	Brainstorming; Desenho livre e criativo da figura a desenvolver no projeto, mediante a pesquisa elaborada	Computador; folha, lápis ou caneta.	Observ. Particip. Emp. Visualização . pesquisa	Entregar cadernos de apontamentos para avaliação;

Planificação do Módulo de Metodologia Projetual

Módulo: M3	Metodologia Projetual– 1º Ano TDIE – 2022/2023						
N. T: 24							
Orientanda	Elsa Bandeira (Aula Supervisionada)						
Orientador	Raquel Ribeiro						
Tempos	18 horas	Início Módulo:	14/11/2023	Fim do Módulo:	06/12/2022	14.00 – 18.20 14.00 – 16.35	
Segunda Terça	Objetivos	Atividades/Conteúdos	Mét. Pedag.	Técnicas Pedagógicas	RD/Materiais	Avaliação	Trabalho de casa
14/11 90 minutos	No final do Módulo os alunos deverão ser capazes de: -Reconhecer o papel do designer como interveniente na promoção da qualidade de vida	Conteúdos programáticos Critérios de avaliação. Definição da Metodologia Projectual. As várias etapas da metodologia Projectual Requerimento do projeto; Problema; Recolha de dados; Conceito; Criação de propostas (Estudo Prévio); Análise; Fase Projectual (Projeto de execução); Entrega de desenhos em obra, compra de materiais, acompanhamento da obra e finalização.	Expos. Interrog. . Ativo	Aula Expositiva e interrogativa e ativa Power point	Programa Power Point Computador TV	Observ.	
21/11/2022 225 minutos	-Identificar a metodologia associada a um desenvolvimento de um projeto -Analisar a informação associada as várias fases do método -Reconhecer corretamente as fases de projeto e os objetivos de cada uma delas -	Processo de design Estruturação do problema Requerimento do projeto – Problema, recolha de dados e conceito Público-alvo; marca; imagem de marca, várias possibilidades de desenvolvimento do projeto	Expos. Interrog. . Ativo	Aula teórica/prática Power point Debate – função e estética A funcionalidade e as necessidades nos interiores	Computadores, LCD, Power point; Tecidos, cadernos e caneta	Observ. Perguntas de caráter aberto; Participação e empenho	Ex: E se ganhasse um apartamento T1 e o fosses habitar? Escreve um texto onde discrimines todas as funcionalidades necessárias para o habitar, bem como o conceito estético
22/11/2022 135 minutos	Compreender e utilizar metodologias projetuais	Processo de design Experimentação Definição: Recolha dos textos escritos em TPC. Troca de textos entre os colegas. O trabalho a desenvolver no módulo Design de Interiores será elaborado para o cliente/aluno que foi distribuído a cada um dos alunos Desenvolvimento de atividade "Cácem o Lixo"	Expos. Interrog. . Ativo	Aula teórica/prática Computador/ LCD, Power point	Computadores, LCD, Power point; cadernos e caneta	Observ. Perguntas de caráter aberto Participação e empenho	Organização dos apontamentos tirados em aula.
28/11/2022 225 minutos		- Processo de design - Fase Projectual- Levantamento Programa preliminar Programa base Estudo prévio -Projeto de execução - Plantas, cortes, desenhos de pormenor Compra de materiais - Plantas de estruturas - Acompanhamento da obra e finalização de contratos - Apresentação do projeto ao cliente - Métodos projetuais de Archer, Sidal e Munari	Interrog. . Ativo	Aula teórica/prática Computador/ LCD, Power point	Computadores, cadernos e caneta	Observ. Particip. Emp.	

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

29/11/2022 135 minutos		Finalização do projeto Cácem o Lixo (Escultura)	Ativo	Divisão da turma por grupos; Trabalho de equipas	Materiais diversos	Observ. Particip. Emp.	
05/12/2022 225 minutos		Finalização do projeto Cácem o Lixo (Escultura)	Ativo	Divisão da turma por grupos; Trabalho de equipas	Materiais diversos	Observ. Particip. Emp.	
06/12/2022 45 minutos		Finalização do projeto Cácem o Lixo (Escultura)	Ativo	Divisão da turma por grupos; Trabalho de equipas	Materiais diversos	Observ. Particip. Emp.	

ANEXO VII

PowerPoint da Apresentação dos alunos – Projeto “Cácem o Lixo”



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Cacém o Lixo

- Também descobrimos que o nome da Ribeira das Jardas tem três explicações na literatura, a primeira é que Jarda vem do nome do Bispo de Lisboa, D. Domingos que ali nasceu e que se chamava Jardo; a segunda é que junto à ribeira nasceram muitas Jardas (planta), tendo assim ficado designada a Ribeira das Jardas e a terceira é que o Cruzado Inglês decidiu medir as terras doadas pelo rei, utilizando a jarda, uma medida antiga, podendo vir daí a origem da sua denominação. Seguimos a segunda explicação e aproveitamo-la para o nosso projeto.

Cacém o Lixo

- Este projeto é interdisciplinar e contempla três disciplinas do Curso de Design de Interiores e Exteriores – MT1 Evolução e História dos Materiais (percebemos que os plásticos são polímeros e que são diferentes entre si). Também desenvolvemos um composto)/M6 Ergonomia e Antropometria(percebemos as medidas que constituem o homem, escala e proporções/ M3 Metodologia Projetual (seguimos etapas de metodologia projetual, segundo Bruno Munari). Desta forma trabalhamos a teoria e prática com a elaboração deste Projeto.

Cacém o Lixo

- Iniciámos o nosso projeto com pesquisas na Internet sobre o Cacém, para consolidarmos e articularmos o nosso conceito.
- Depois de termos chegado ao nosso elemento chave, fizemos pesquisa sobre os materiais que usávamos em casa e que podíamos utilizar para a construção do nosso cruzado.
- A partir daqui começámos a nossa recolha. Simultaneamente, fizemos vários esboços para definir o nosso cruzado.
- Analisámos os desenhos e escolhemos aquele que nos pareceu mais exequível.

Cacém o Lixo



Cacém o Lixo



Cacém o Lixo



Cacém o Lixo

- Iniciámos a construção do Cruzado fazendo um esqueleto de suporte.
- Para lhe dar um suporte central usámos uma cana de bambu.
- Foi criado um corpo em papelão alveolado, permitindo esculpir ancas e peito. Para a cabeça utilizou-se uma bola velha de futebol.

Cacém o Lixo



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

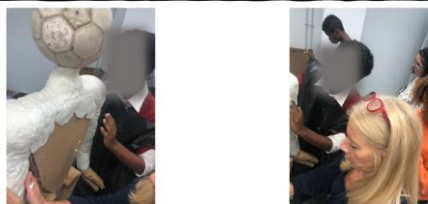
Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Cácem o Lixo

- Para revestir o esqueleto, foi feito um material composto com papel higiénico, farinha e cola branca. No entanto, durante o processo de construção do cruzado e devido ao excesso de humidade das massas, quando se começou a revestir o esqueleto do boneco, a humidade da massa fez com que o cartão ficasse encolado, começando a desmoronar-se.



Cácem o Lixo



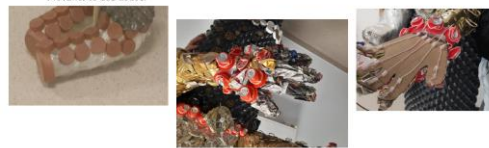
Cácem o Lixo

- Assim, retirou-se a massa e o interior foi preenchido por garrafas de plástico e cartão. Braços e pernas foram construídas com tubos de cartão e garrafas de água, usando cola quente e arame para juntar os materiais. Para dar mais consistência revestiu-se o corpo com papel filme



Cácem o Lixo

- Os pés do cavaleiro foram feitos com garrafas e tampas para fazer os sapatos, as mãos foram feitas de cartão, jornal, cápsulas de café e também com palhinhas e fios de lã para imprimir movimento aos dedos.



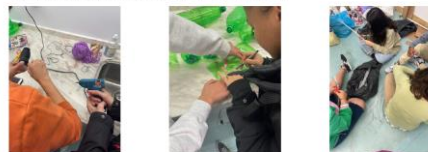
Cácem o Lixo

- O escudo foi feito com cartão, tampas e cápsulas de café brancas e vermelhas para fazer o símbolo dos cruzados.



Cácem o Lixo

- A espada foi feita com cartão, jornal, papel filme, tampas, um rolo de papel higiénico, papel de alumínio, uma embalagem de iogurte e cabos de fonte. As jardas foram feitas com garrafas de água verdes, que foram recortadas para dar o efeito de folhas.



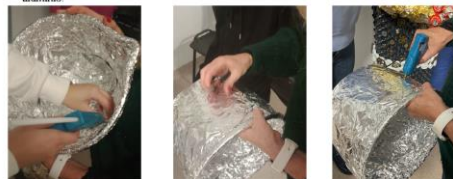
Cácem o Lixo

- Para a armadura usámos letas de stum, letas de patê, letas de comida para gatos e caixinhas de alumínio de comida de cães, entre outras. Para a parte inferior do cruzado foi usado um material polímero utilizado em obra.



Cácem o Lixo

- Para a cabeça, utilizou-se um balde do chão velho, o qual foi cortado e forrado com papel de alumínio.



Cácem o Lixo

- Olhos, nariz, bigode e boca foram feitos com peças metálicas de relógios avariados.



Cácem o Lixo



Cácem o Lixo



Cácem o Lixo

- Antes da finalização



Cácem o Lixo

- O Cruzado materializado



Cácem o Lixo

Por fim, encheu-se um vaso de plantas com cimento cola e colocou-se lá o fim da cana de bambu que suporta o Cruzado, para permitir que ele se mantenha de pé.

Para a colocação e troca de trabalhos, arranjou-se um caixote. Este foi forrado com papel Kraft que tinha sobrado de outros trabalhos.



Cácem o Lixo

O Cruzado EPRPS é uma figura de convite à entreajuda e socialização entre os alunos.

O seu nome “Cruzado”, nasceu a partir da História do Cacém, mas não só. O nosso Cruzado CRUZA vidas a partir do seu conceito “A SOLIDARIEDADE, ENTRAJUDA E SOCIALIZAÇÃO” entre a comunidade escolar da EPRPS.

O Cruzado permite a partilha de livros, jogos, sebatas, trabalhos de anos anteriores, ou outros objetos que tenhas em casa e que já não utilizes.

Todo o material que for depositado ao cuidado do Cruzado é para ser utilizado, contudo, quando já não necessitarem devem devolvê-lo ao Cruzado, para que ele possa ajudar outro colega.

ANEXO VIII

Questionário aos alunos 1º Ano TDIE – Projeto o Plano da Tua Pele

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Plano da tua pele

<https://docs.google.com/forms/d/15gpyPS0QZDVMIY-Co2WMqLz...>

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Plano da tua pele

11 respostas

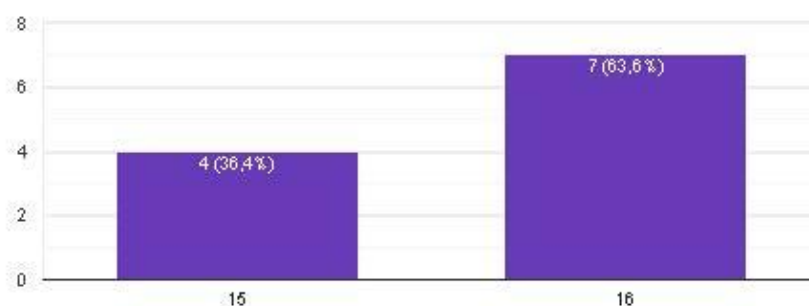
[Publicar análise](#)

1. Caracterização do aluno

[Copiar](#)

Idade

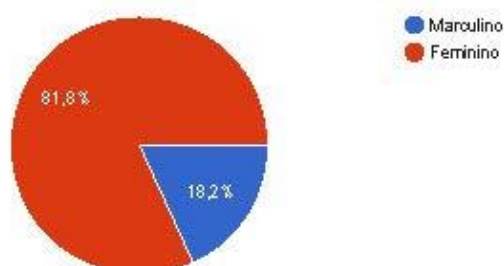
11 respostas



Género

11 respostas

[Copiar](#)

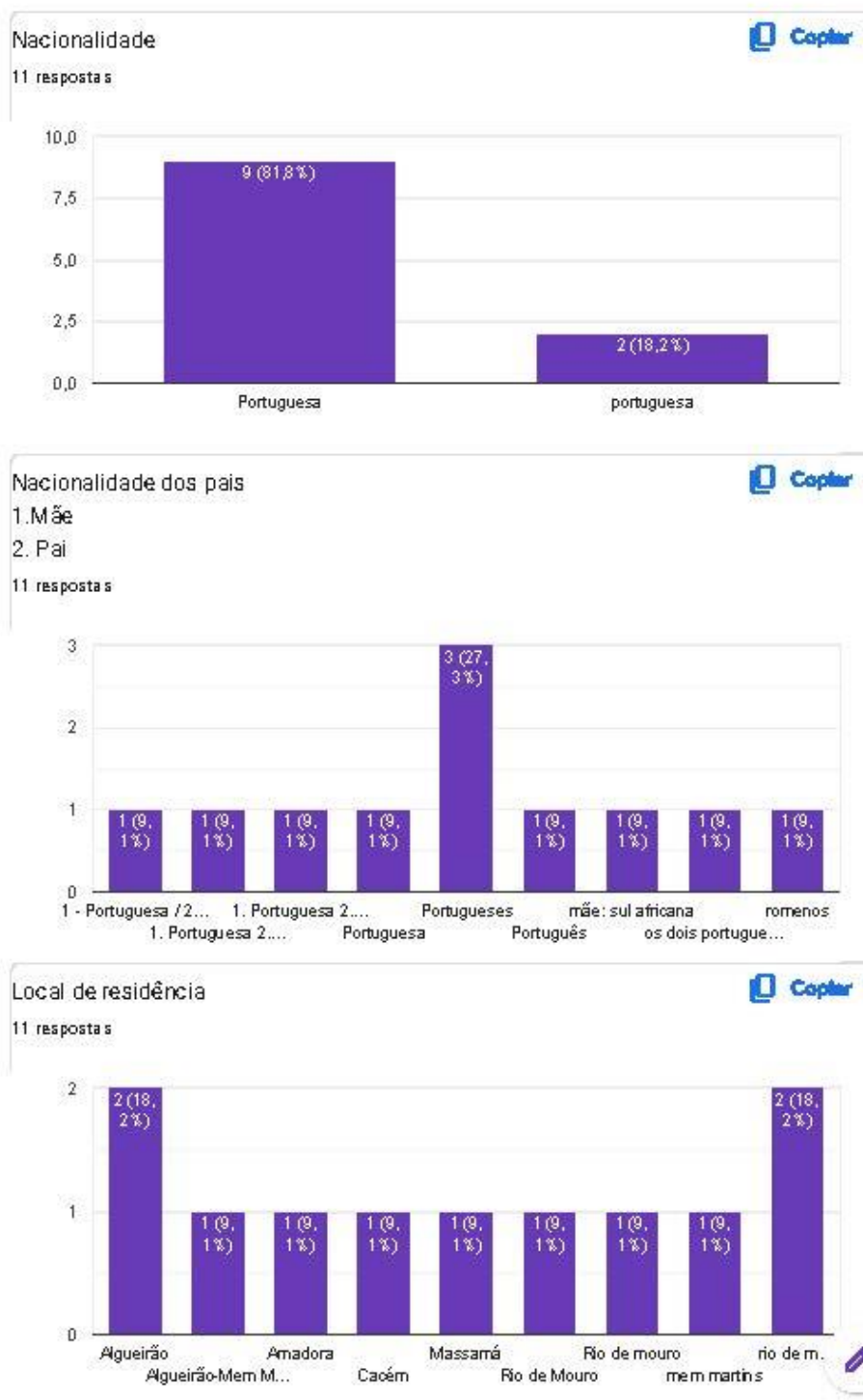


ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Plano da tua pele

<https://docs.google.com/forms/d/15gpyPS0QZDVMIY-Co2WMqLz...>



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

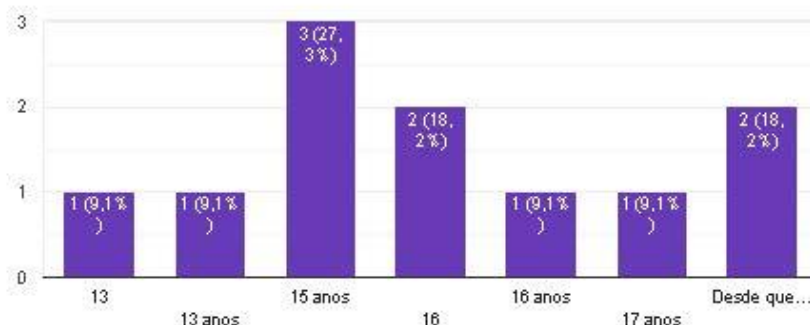
Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Plano da tua pele

<https://docs.google.com/forms/d/15gpyPS0QZDVMIY-Co2WMqLz...>

Há quantos anos resides no local?

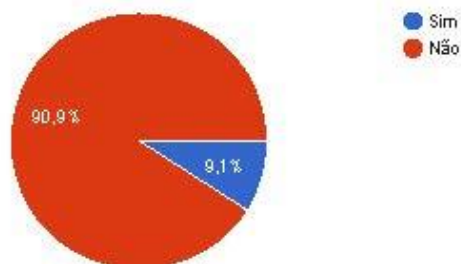
11 respostas



2. Percurso Escolar

Já reprovaste de ano?

11 respostas



Se reprovaste, qual o principal motivo porque reprovaste?

11 respostas



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Plano da tua pele

<https://docs.google.com/forms/d/15gpyPS0QZDVMIY-Co2WMqLz...>

Quais as disciplinas onde tens menos dificuldades?

11 respostas

história

Português, história, matemática, desenho, design, EF, TIC, inglês

geometria

inglês, design

Inglês

todas menos inglês

Design

Matemática

História, português, desanho

A maioria

História, artes



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Plano da tua pele

<https://docs.google.com/forms/d/15gpyPS0QZDVMIY-Co2WMqLz...>

Quais as dificuldades a que tens mais dificuldades?

11 respostas

Matemática, geometria

geometria

GD, integração

matemática

educação física

Não sei

inglês

Matemática

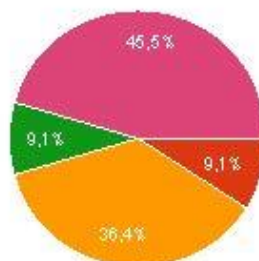
Deixar as pessoas ajudar-me

Matemática

Quais os motivos que te levam a ter mais dificuldade nessas disciplinas

 Capter

11 respostas



- Dificuldade em compreender a matéria
- Necessidade de apoio
- A maneira como os conteúdos são lecionados pelos professores
- Falta de estudo
- Pouco interesse e motivação
- Pouca assiduidade
- Outro

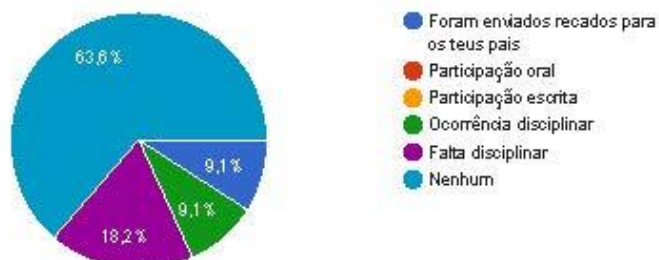
ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

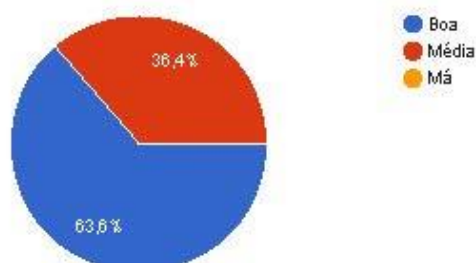
Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Plano da tua pele

<https://docs.google.com/forms/d/15gpyPS0QZDVMIY-Co2WMqLz...>

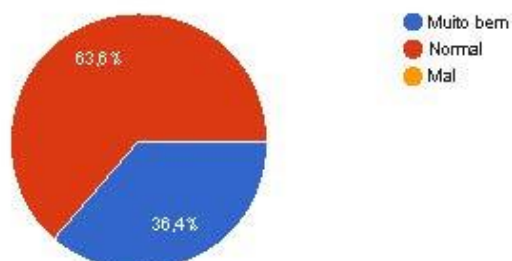
Comportamento - Em algum momento do teu percurso escolar já:
11 respostas



3. Relação com a escola
Qual a tua opinião sobre a escola?
11 respostas



Como te relacionas com os professores?
11 respostas



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

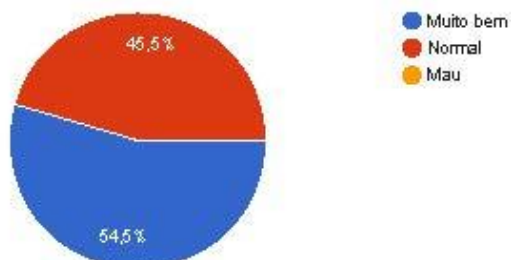
Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Plano da tua pele

<https://docs.google.com/forms/d/15gpyPS0QZDVMIY-Co2WMqLz...>

Como te relacionas com os teus colegas



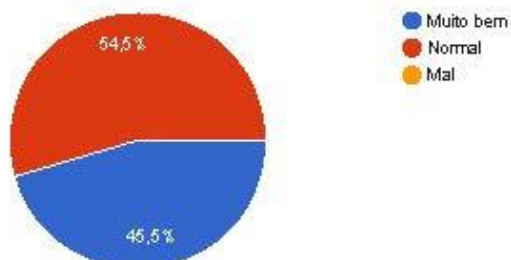
11 respostas



Como te relacionas com o pessoal administrativo escolar



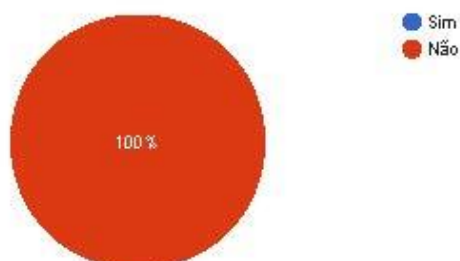
11 respostas



Já alguma vez te sentiste discriminado por motivos raciais ou étnicos?



11 respostas



Se respondeste SIM, à resposta anterior, por quem?

0 resposta

Ainda não há respostas para esta pergunta.

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

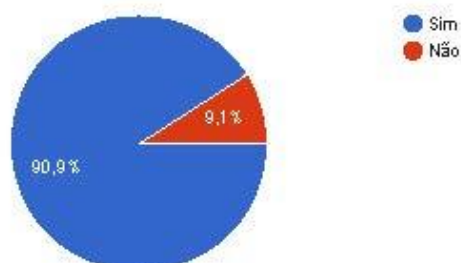
Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Plano da tua pele

<https://docs.google.com/forms/d/15gpyPS0QZDVMtY-Co2WMqLz...>

4. Identidade Cultural

Na escola existe a junção de diversas origens culturais. Achas que a escola deve valorizar a identidade cultural de origem dos alunos?

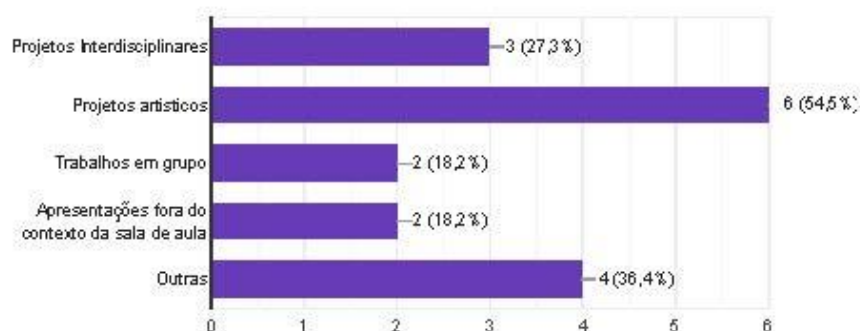
11 respostas



Se sim, quais as ações no teu entender sugeres que possam promover a valorização das diferentes culturas

Assinala as que achas mais importantes

11 respostas



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

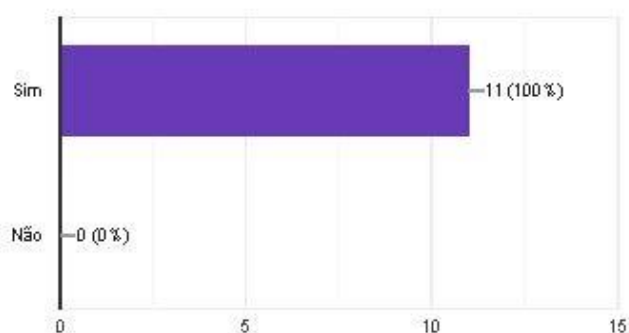
Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Plano da tua pele

<https://docs.google.com/forms/d/15gpyPS0QZDVMIY-Co2WMqLz...>

O Projeto Interdisciplinar artístico "O Plano da Tua Pele" foi importante para a aprendizagem dos conteúdos dos módulos?
Se SIM marca um X nos módulos correspondentes

11 respostas



E para a valorização das raízes culturais e sociais. Sentes que deram valor e conhecimento aos colegas sobre a sua identidade cultural e social?

11 respostas



Pensas que projetos desenvolvidos em conjunto com várias disciplinas, te ajudam na associação dos conteúdos?

11 respostas



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Plano da tua pele

<https://docs.google.com/forms/d/15gpyPS0QZDVMIY-Co2WMqLz...>

Projetos que trabalhem a Identidade cultural, aumentam o interesse e motivação, bem como a auto-estima?



11 respostas



A apresentação do Projeto o Plano da Tua Pele junto da comunidade escolar, (auditório da escola) teve um papel fundamental para a valorização da identidade dos alunos?



11 respostas



Tendo em conta o projeto, na tua opinião os teus colegas conseguiram criar uma imagem que reflita a sua identidade social e cultural?



11 respostas

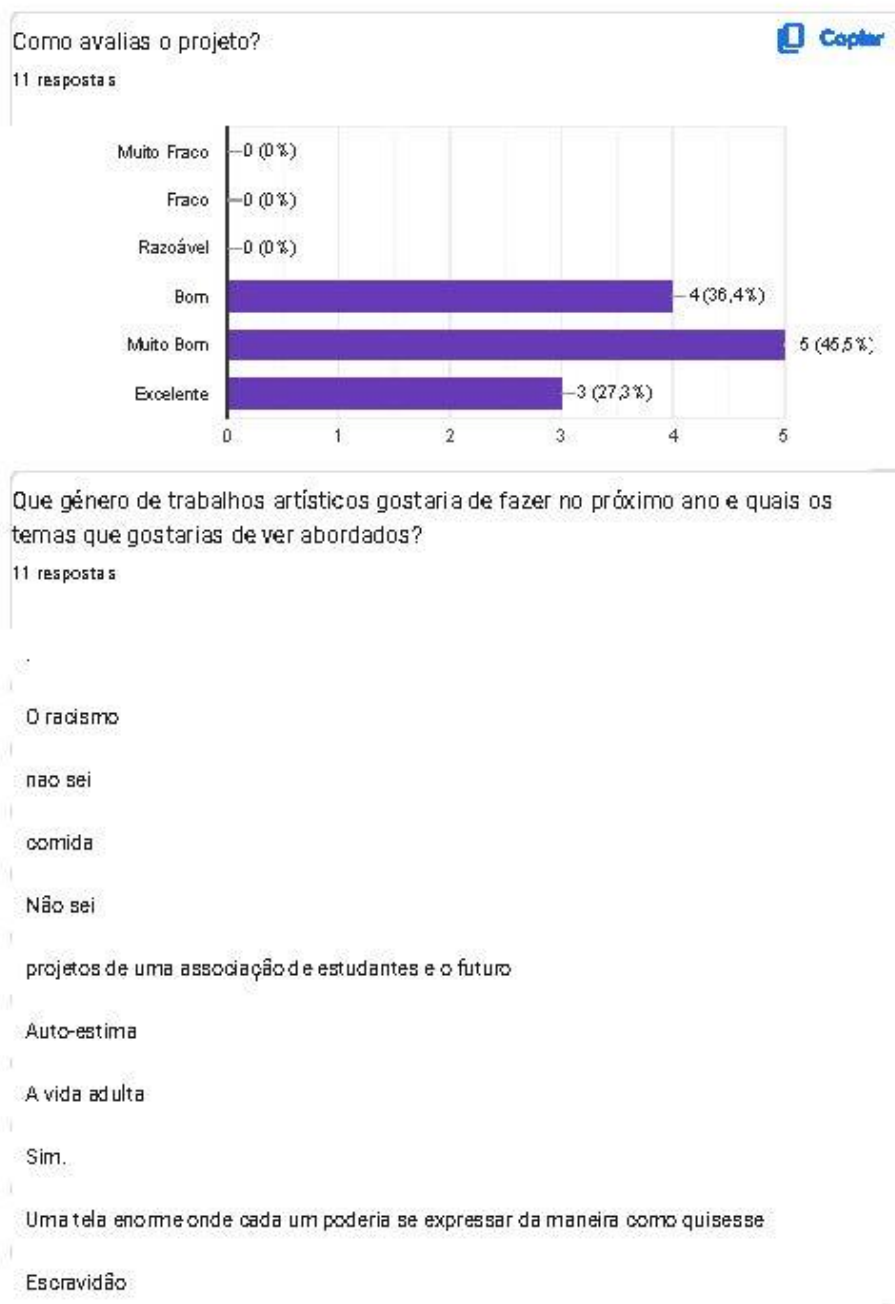


ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Plano da tua pele

<https://docs.google.com/forms/d/15gpyPS0QZDVMIY-Co2WMqLz...>

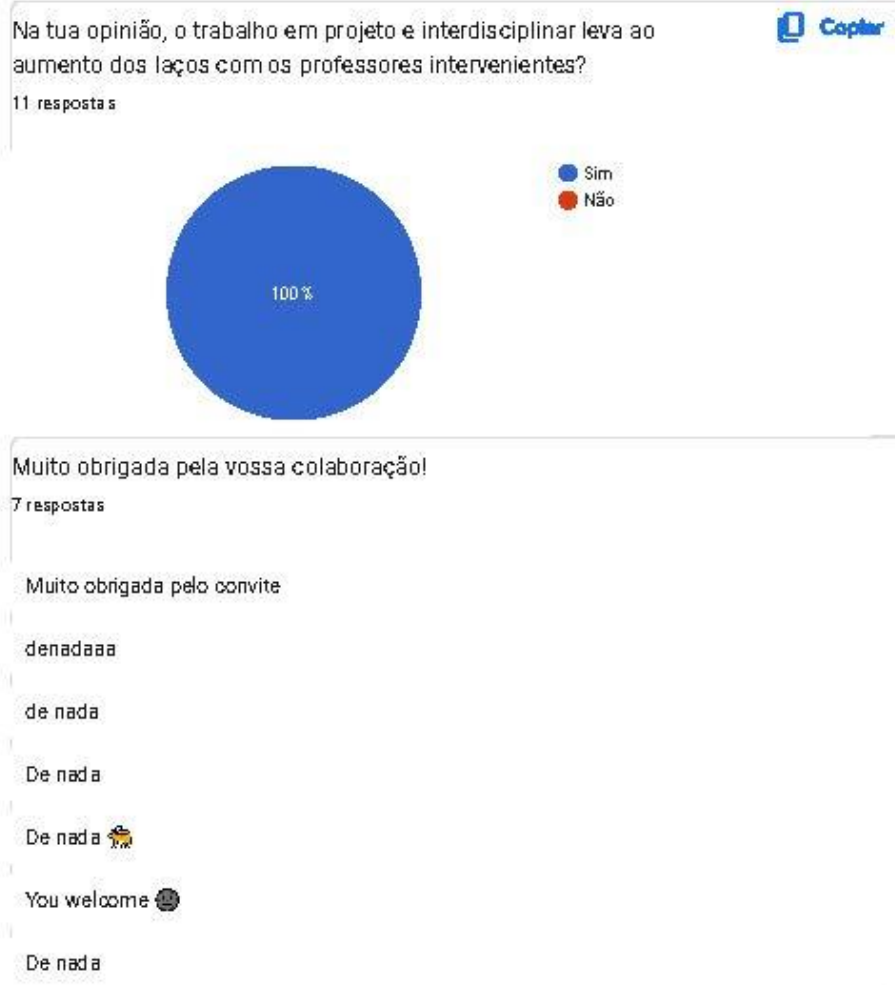


ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Plano da tua pele

<https://docs.google.com/forms/d/15gpyPS0QZDVMIY-Co2WMqLz...>



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



12 of 12

6/17/2023, 10:02 AM

Questionário aos alunos do 3º ano TDIE

Questionário aos alunos do 3º Ano TDIE

https://docs.google.com/forms/d/1DmvQ-Zp5oLyOR_ub-bd9k08C...

Questionário aos alunos do 3º Ano TDIE

6 respostas

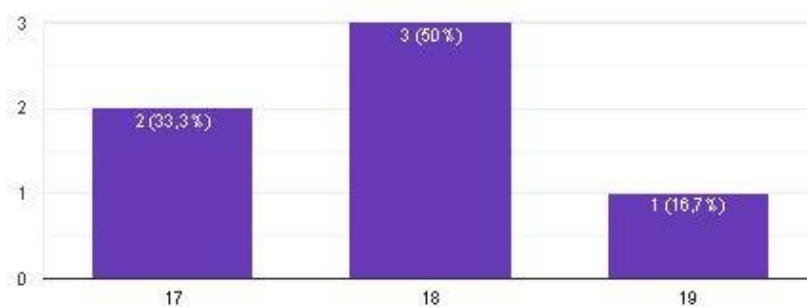
[Publicar análise](#)

1. Caracterização do aluno

[Copiar](#)

Idade

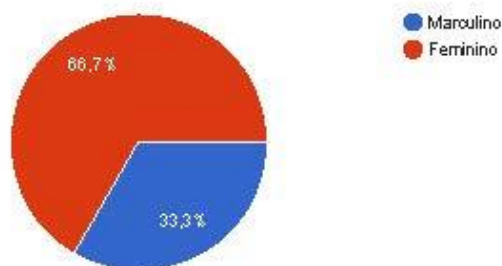
6 respostas



Género

6 respostas

[Copiar](#)



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 3º Ano TDIE

https://docs.google.com/forms/d/1DmivQ-Zp5oLy0R_ub-bd9k08C...

Nacionalidade

6 respostas

Portuguesa

Brasileira

portuguesa

Portuguesa

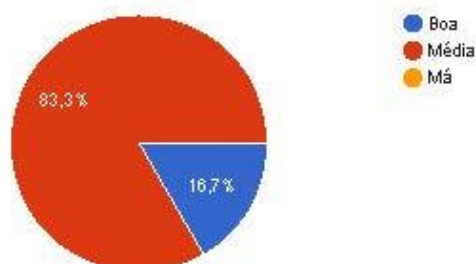
portuguesa

Brasil

2. Relação com a escola

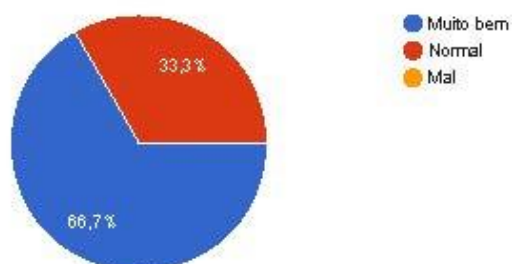
Qual a tua opinião sobre a escola?

6 respostas



Como te relacionas com os professores?

6 respostas



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 3º Ano TDIE

https://docs.google.com/forms/d/1DmvQ-Zp5oLy0R_ub-bd9k08C...

Como te relacionas com os teus colegas



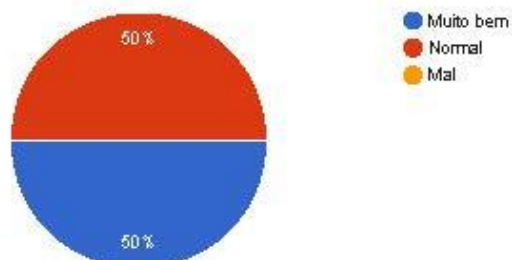
6 respostas



Como te relacionas com o pessoal administrativo escolar



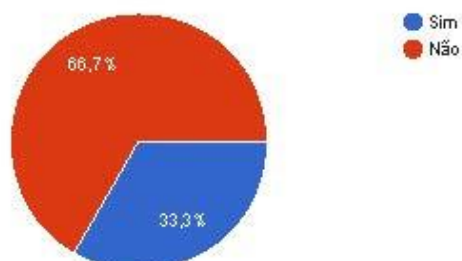
6 respostas



Já alguma vez te sentiste discriminado por motivos raciais ou étnicos?



6 respostas



3 of 8

6/17/2023, 9:41 AM

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

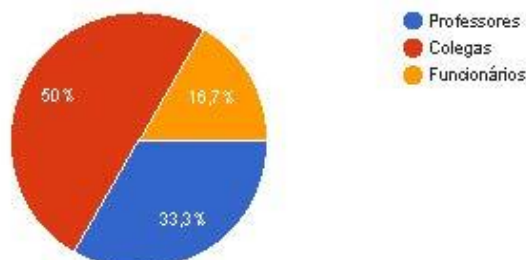
Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 3º Ano TDIE

https://docs.google.com/forms/d/1DmvQ-Zp5oLy0R_ub-bd9k08C...

Se respondeste SIM, à resposta anterior, por quem?

6 respostas



4. Identidade Cultural

Achas que a escola deve valorizar a identidade cultural de origem dos alunos?

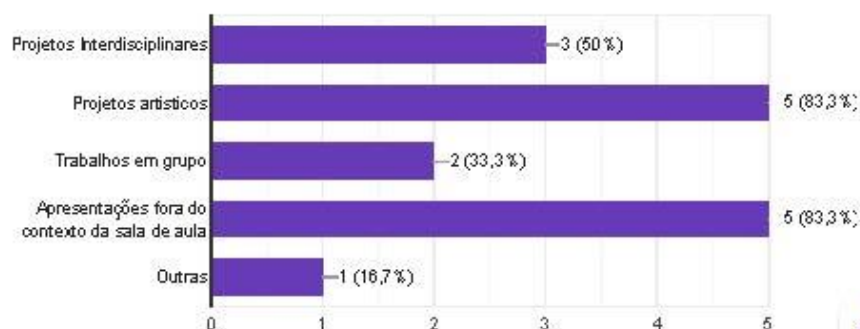
6 respostas



Se sim, quais as ações no teu entender sugeres que possam promover a valorização das diferentes culturas

Assinala as que achas mais importantes

6 respostas



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

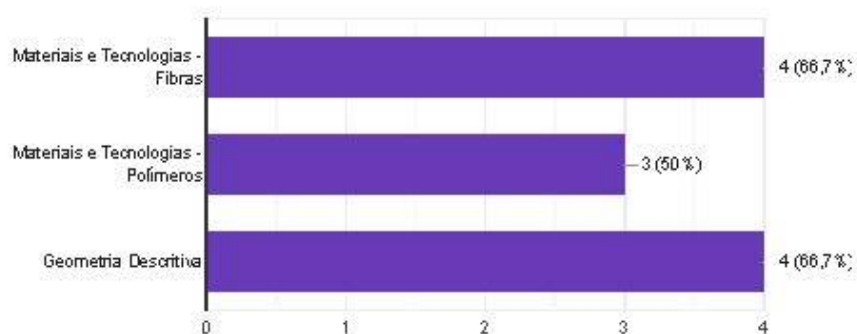
Questionário aos alunos do 3º Ano TDIE

https://docs.google.com/forms/d/1DmivQ-Zp5oLy0R_ub-bd9k08C...

O Projeto Interdisciplinar artístico "O Plano da Tua Pele" ao qual assististe à apresentação, foi importante para a aprendizagem dos conteúdos dos módulos?

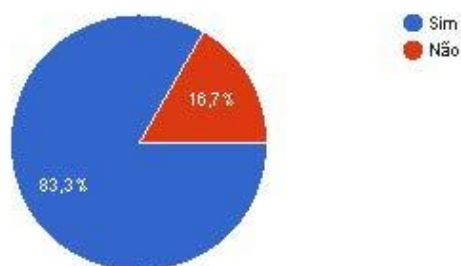
Se SIM marca um X nos módulos correspondentes

6 respostas



É para a valorização e conhecimento das raízes dos teus colegas sobre a sua identidade cultural e social?

6 respostas



Pensas que projetos desenvolvidos em conjunto com várias disciplinas, ajudam na associação dos conteúdos?

6 respostas



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 3º Ano TDIE

https://docs.google.com/forms/d/1DmvQ-Zp5oLyOR_ub-bd9k08C...



6 of 8

6/17/2023, 9:41 AM

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 3º Ano TDIE

https://docs.google.com/forms/d/1DmvQ-Zp5oLy0R_ub-bd9k08C...



7 of 8

6/17/2023, 9:41 AM

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 3º Ano TD IE

https://docs.google.com/forms/d/1DmivQ-Zp5oLyOR_ub-bd9k08C...



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



8 of 8

6/17/2023, 9:41 AM

ANEXO IX

Entrevista às Professoras

Questionário aos professores

Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação para a realização de Tese/Relatório no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, tendo como objetivo saber a opinião dos docentes face aos desafios da Identidade Cultural dos alunos, tendo em conta a realização de projetos interdisciplinares que articulem os conteúdos com identidades culturais (O Plano da tua Pele – 2º ano TDIE), bem como a psicologia ambiental com o projeto (Cácem o Lixo – 1º ano TDIE).

Interdisciplinaridade

Projeto “O Plano da tua Pele” – Geometria descritiva/Fibras/Técnicas de Apresentação

Projeto “Cácem o Lixo” – Metodologia Projetual/Ergonomia Antropometria/Evolução dos materiais e tecnologias

Os dados recolhidos são confidenciais e não serão utilizados para outros fins.

A sua participação é imprescindível.

1. Tendo em conta os projetos acima mencionados, na sua opinião, acha que os mesmos foram importantes para a construção do conhecimento dos alunos, bem como no desenvolvimento da criatividade?

Não sou da área, mas sem dúvida que o trabalho em questão quer pela multidisciplinaridade que revela quer pela riqueza do projeto apresentado terá contribuído para a aquisição de conhecimentos dos alunos, mas também para o desenvolvimento da sua criatividade. Algumas das turmas que assistiram à apresentação do projeto comentaram precisamente isso comigo.

2. Estaria disposta a trabalhar, através de projetos como estes, em interdisciplinaridade e em cooperação com as disciplinas de formação tecnológica (artes visuais)?

Gostaria imenso de participar num trabalho deste género em interdisciplinaridade. Todos os meus módulos terminam sempre com trabalho de projeto e, se o mesmo pudesse ser realizado nestes moldes, seria muito gratificante para mim e extremamente enriquecedor para os alunos.

3. No projeto “O Plano da tua Pele” foram os alunos que escolheram o tema do trabalho. Na sua opinião é importante (a nível da motivação e da identidade pessoal dos alunos) articularmos as disciplinas com temas de interesse para os alunos, especialmente em turmas em que se mostrem pouco empenhados?

Sem dúvida. Concorro em absoluto com esta abordagem embora reconheça que tal nem sempre é possível em todas as disciplinas ou com todas as turmas.

De qualquer forma penso que é algo que devemos ir tentando como forma de passar o enfoque das aprendizagens do professor para o aluno.

4. Vivemos numa sociedade volátil, cujo futuro profissional é uma incerteza. Nesse sentido impõe-se, cada vez mais, preparar os alunos para que sejam autónomos na procura de soluções práticas para a vida real. Na sua opinião, a utilização de metodologias ativas de ensino, tais como aprendizagem baseada em problemas, e tendo em conta os dois projetos aqui referidos, os mesmos foram importantes para o desenvolvimento da autonomia, do sentido crítico e reflexivo dos alunos?

Sim, concordo que devemos fazer sempre a ponte para a vida real. E mesmo quando tal não é possível na íntegra podemos fazê-lo apenas nalguns momentos chave. Os alunos geralmente envolvem-se muito mais nas suas aprendizagens quando são chamados a posicionar-se sobre elas.

5. Analisando os dois projetos, faça uma breve reflexão analítica e crítica?

Mais uma vez deixo claro que os projetos não são da minha área, nem tão pouco possuo conhecimentos técnicos e artísticos que me permitam avaliá-los com a seriedade que merecem. Dito isto, gostei muito de ambos os projetos. Estão esteticamente muito apelativos, sento que o projeto de 2º ano está lindíssimo. Acima de tudo gostei imenso de testemunhar o entusiasmo dos miúdos que apresentaram os trabalhos e o interesse dos que assistiram às apresentações.

Muito obrigada pela tua colaboração

Elsa Bandeira

Questionário aos professores

Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação para a realização de Tese/Relatório no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, tendo como objetivo saber a opinião dos docentes face aos desafios da Identidade Cultural dos alunos, tendo em conta a realização de projetos interdisciplinares que articulem os conteúdos com identidades culturais (O Plano da tua Pele – 2º ano TDIE), bem como a psicologia ambiental com o projeto (Cácem o Lixo – 1º ano TDIE).

Interdisciplinaridade

Projeto “O Plano da tua Pele” – Geometria descritiva/Fibras/Técnicas de Apresentação

Projeto “Cácem o Lixo” – Metodologia Projetual/Ergonomia Antropometria/Evolução dos materiais e tecnologias

Os dados recolhidos são confidenciais e não serão utilizados para outros fins.

A sua participação é imprescindível.

1. Tendo em conta os projetos acima mencionados, na sua opinião, acha que os mesmos foram importantes para a construção do conhecimento dos alunos, bem como no desenvolvimento da criatividade?

R: Projetos como estes são sempre importantes para a construção do conhecimento dos alunos e o desenvolvimento da criatividade deles. É uma forma de pôr mãos à obra e mostrar como são capazes de pôr em prática o que aprendem em aula, num projeto ao gosto deles, e que tem muito a ensinar à sociedade.

2. Estaria disposta a trabalhar, através de projetos como estes, em interdisciplinaridade e em cooperação com as disciplinas de formação tecnológica (artes visuais)?

R: Sim, estaria disposta a aplicar a disciplina de inglês em projetos destes pois os alunos só têm a ganhar com isto. Criar e aplicar uma língua estrangeira ao trabalho que fazem pode levá-los à internacionalização e melhorar a forma de comunicar em mais do que uma língua.

3. No projeto “O Plano da tua Pele” foram os alunos que escolheram o tema do trabalho. Na sua opinião é importante (a nível da motivação e da identidade pessoal dos alunos) articularmos as disciplinas com temas de interesse para os alunos, especialmente em turmas em que se mostrem pouco empenhados?

R: Sim, é muito importante discutir temas como estes em diferentes contextos e diferentes disciplinas. No inglês, seria muito interessante aplicar/articular estes

temas pois seria uma forma dos alunos melhorarem a sua oralidade na língua inglesa e poderem aprender a exprimir as opiniões que têm noutra língua.

4. Vivemos numa sociedade volátil, cujo futuro profissional é uma incerteza. Nesse sentido impõe-se, cada vez mais, preparar os alunos para que sejam autónomos na procura de soluções práticas para a vida real. Na sua opinião, a utilização de metodologias ativas de ensino, tais como aprendizagem baseada em problemas, e tendo em conta os dois projetos aqui referidos, os mesmos foram importantes para o desenvolvimento da autonomia, do sentido crítico e reflexivo dos alunos?

R: Visto que não estive presente na apresentação destes projetos, não sei se os alunos conseguiram atingir a autonomia pretendida e desenvolver o sentido crítico e reflexivo. Mas, a meu ver, os resultados expostos (na escola) estão muito bem-sucedidos e acredito que os alunos aprenderam a desenvolver sentido crítico e reflexivo porque é inevitável não o fazerem quando estão a trabalhar num projeto escolhido por eles e que lhes diz algo importante.

5. Analisando os dois projetos, faça uma breve reflexão analítica e crítica?

R: Apenas vi o projeto “O Plano da Tua Pele” e na minha opinião está excelente. Conseguimos ver o multiculturalismo na obra e até reconhecer as personagens (alunas) recriadas. Os alunos deviam desenvolver mais projetos deste tipo, pois o painel exposto mostra bem a cultura africana e utiliza materiais que recuperaram de uma forma muito interessante. Conseguiram de uma forma artística aplicar diferentes texturas de materiais agradáveis ao olhar e que para pessoas invisuais torna possível, ao toque, poderem “ver” a obra.

ANEXO X

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Cácem o Lixo

10 respostas

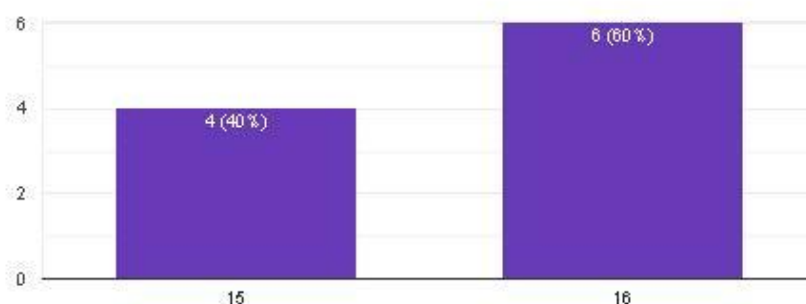
[Publicar análise](#)

1. Caracterização do aluno

 Captur

Idade

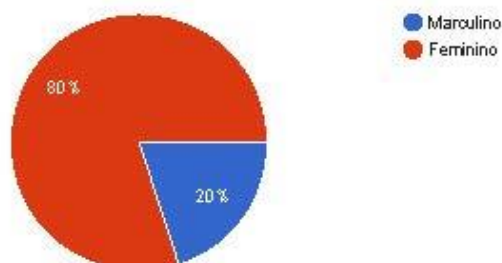
10 respostas



Género

10 respostas

 Captur

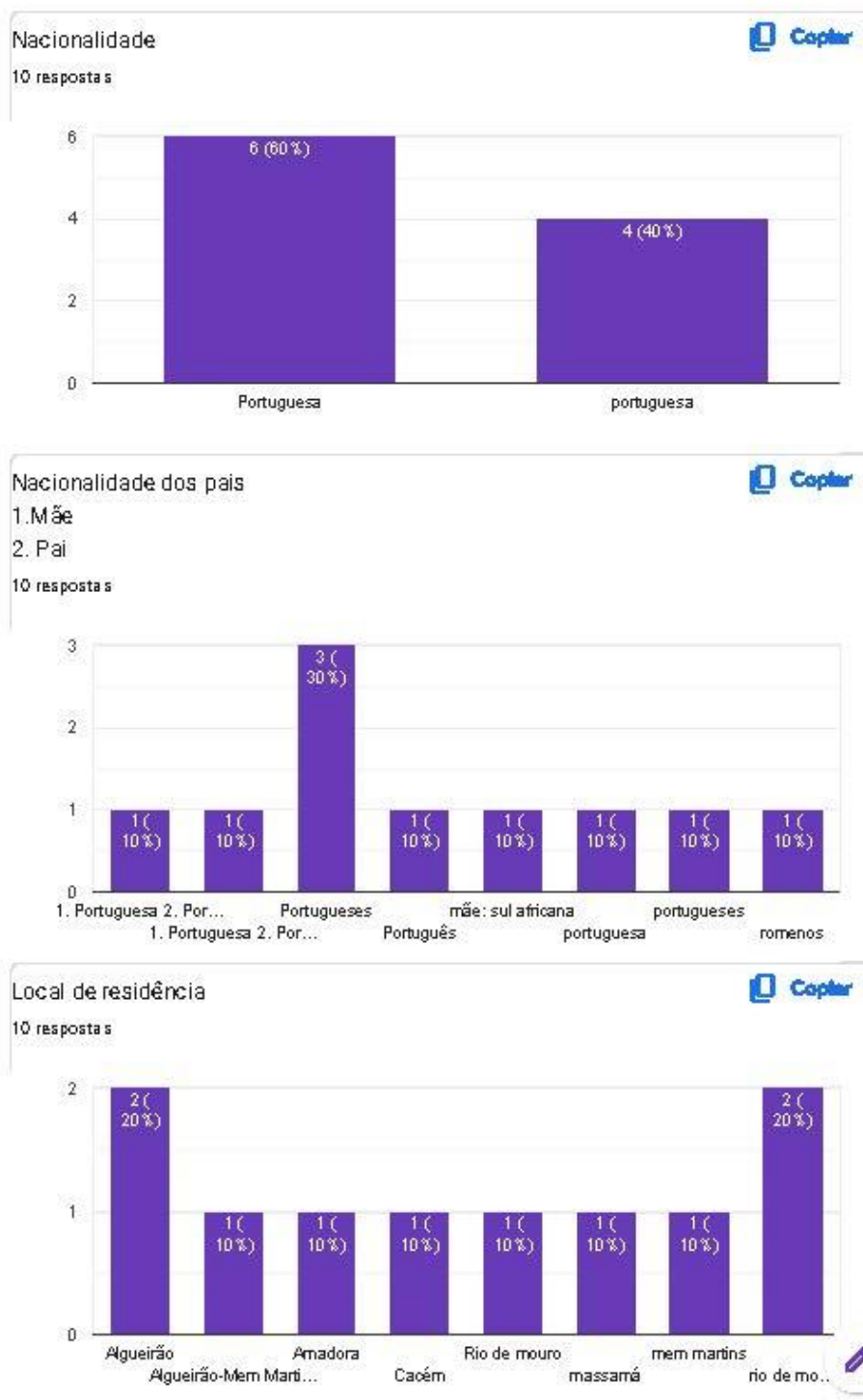


ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Cácem o Lixo

<https://docs.google.com/forms/d/1FZ5U3p7PezDTakwyZWSInBoS...>

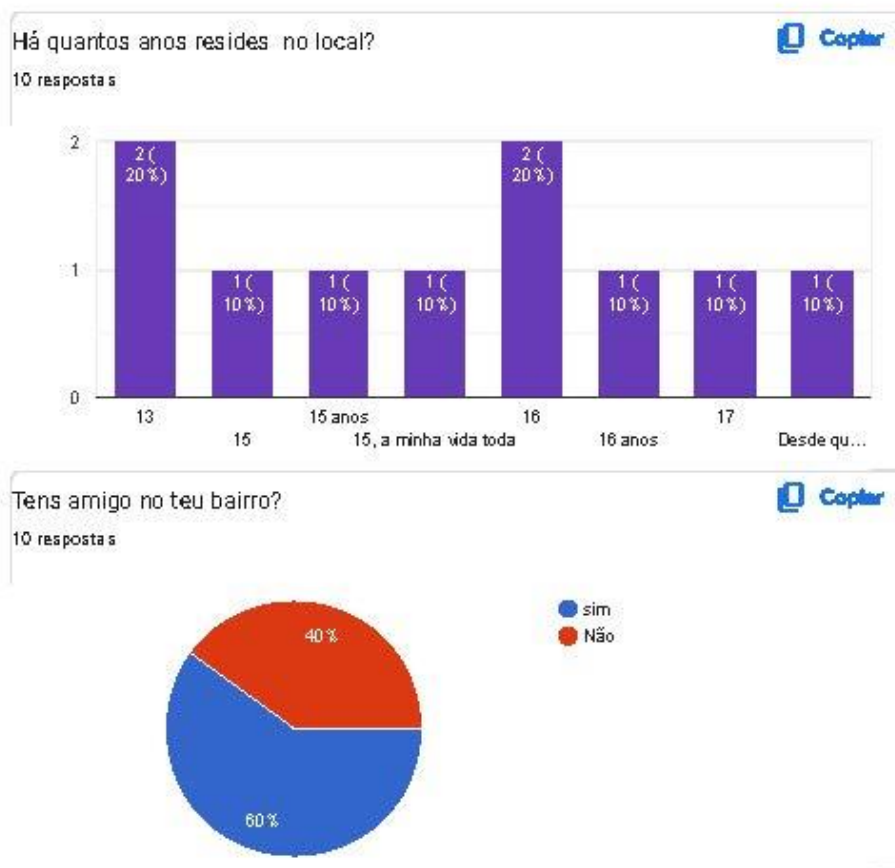


ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Cácem o Lixo

<https://docs.google.com/forms/d/1FZ5U3p7PezDTakwyZWSInBoS...>



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Cácem o Lixo

<https://docs.google.com/forms/d/1FZ5U3p7PezDTakwyZW5InBoS...>

Descreve o teu bairro

10 respostas

1

hoje em dia está mais tranquilo mas ainda ha algumas confusões, e muitas das vezes
pessoas juntam se para fazer festas com musica alta

2 animado

3 Calmo

4 muito calmo

5 Movimentado

6 Nojento

7 Roubos

8 Normal

9 É um bairro sossegado



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Cácem o Lixo

<https://docs.google.com/forms/d/1FZ5U3p7PezDTakwyZWSInBoS...>

Descreve a tua perceção sobre o local da tua escola - Cacém

10 respostas

...

medo de ser roubada

não cheira muito bem

Sinto um pouco de receio em andar sozinha

perigoso mas bem localizado

Razoável

É razoável

Legal

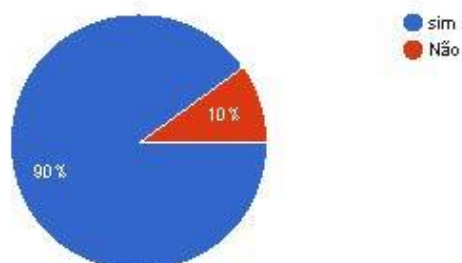
Razoável

A minha escola é muito boa

Tens amigos na zona?

 Capter

10 respostas

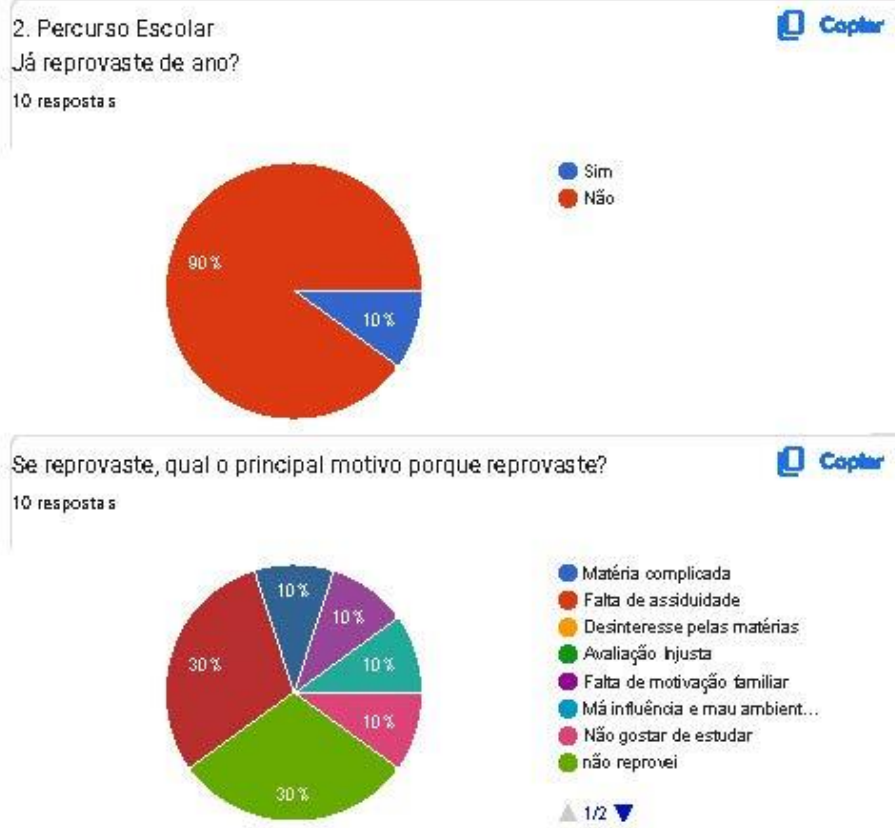


ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Cácem o Lixo

<https://docs.google.com/forms/d/1FZ5U3p7PezDTakwyZW5InBoS...>



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Cácem o Lixo

<https://docs.google.com/forms/d/1FZ5U3p?PezDTkkwyZWSInBoS...>

Quais as disciplinas onde tens menos dificuldades?

10 respostas

história

geometria

inglês e design

Design

todas menos inglês

Matemática

Quase todas

História, português

História e artes

Matemática inglês história EF TIC português design desenho GD

Quais as dificuldades a que tens mais dificuldades?

10 respostas

Matemática

geometria

matemática

ef

inglês

Não sei

Matemática e geometria

Integração

7 of 15

6/17/2023, 9:48 AM

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

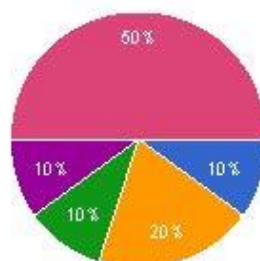
Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Cácem o Lixo

<https://docs.google.com/forms/d/1FZ5U3p7PezDTakwyZW5InBoS...>

Quais os motivos que te levam a ter mais dificuldade nessas disciplinas

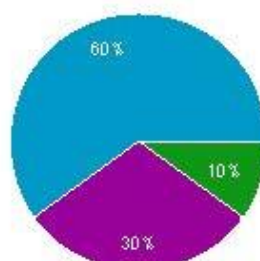
10 respostas



- Dificuldade em compreender a matéria
- Necessidade de apoio
- A maneira como os conteúdos são lecionados pelos professores
- Falta de estudo
- Pouco interesse e motivação
- Pouca assiduidade
- Outro

Comportamento - Em algum momento do teu percurso escolar já:

10 respostas

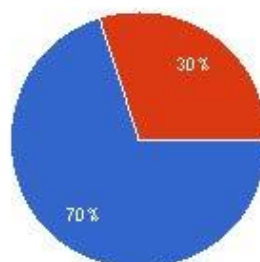


- Foram enviados recados para os teus pais
- Participação oral
- Participação escrita
- Ocorrência disciplinar
- Falta disciplinar
- Nenhum

3. Relação com a escola

Qual a tua opinião sobre a escola?

10 respostas



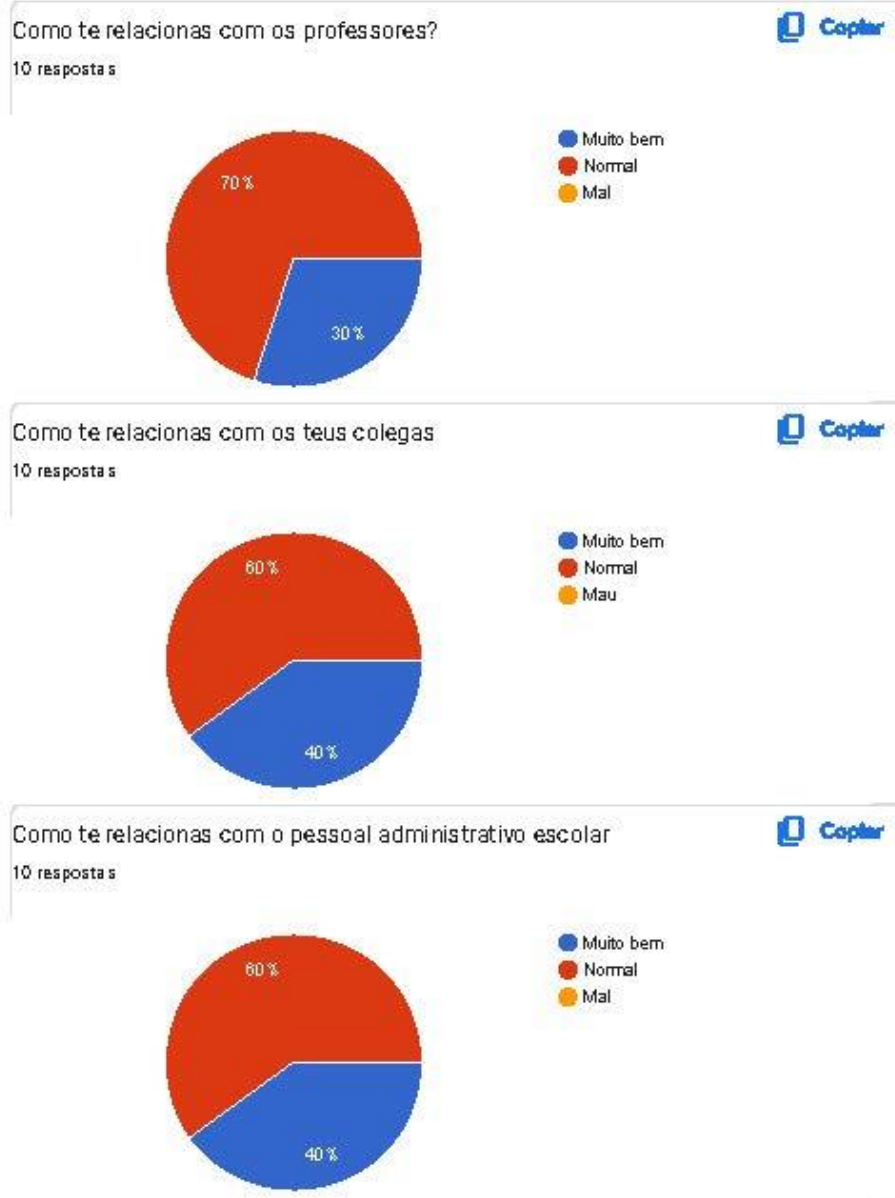
- Boa
- Média
- Má

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Cácem o Lixo

<https://docs.google.com/forms/d/1FZ5U3p7PezD7kkwyZWSInBoS...>



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

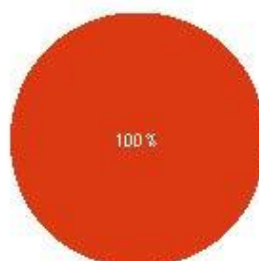
Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Cásem o Lixo

<https://docs.google.com/forms/d/1FZ5U3p7PezDTkwyZW5mBoS...>

Já alguma vez te sentiste discriminado por motivos raciais ou étnicos?

10 respostas



● Sim
● Não

Se respondeste SIM, à resposta anterior, por quem?

0 resposta

Ainda não há respostas para esta pergunta.

4. Identidade Cultural

Na escola existe a junção de diversas origens culturais. Achas que a escola deve valorizar a identidade cultural de origem dos alunos?

10 respostas



● Sim
● Não



10 of 15

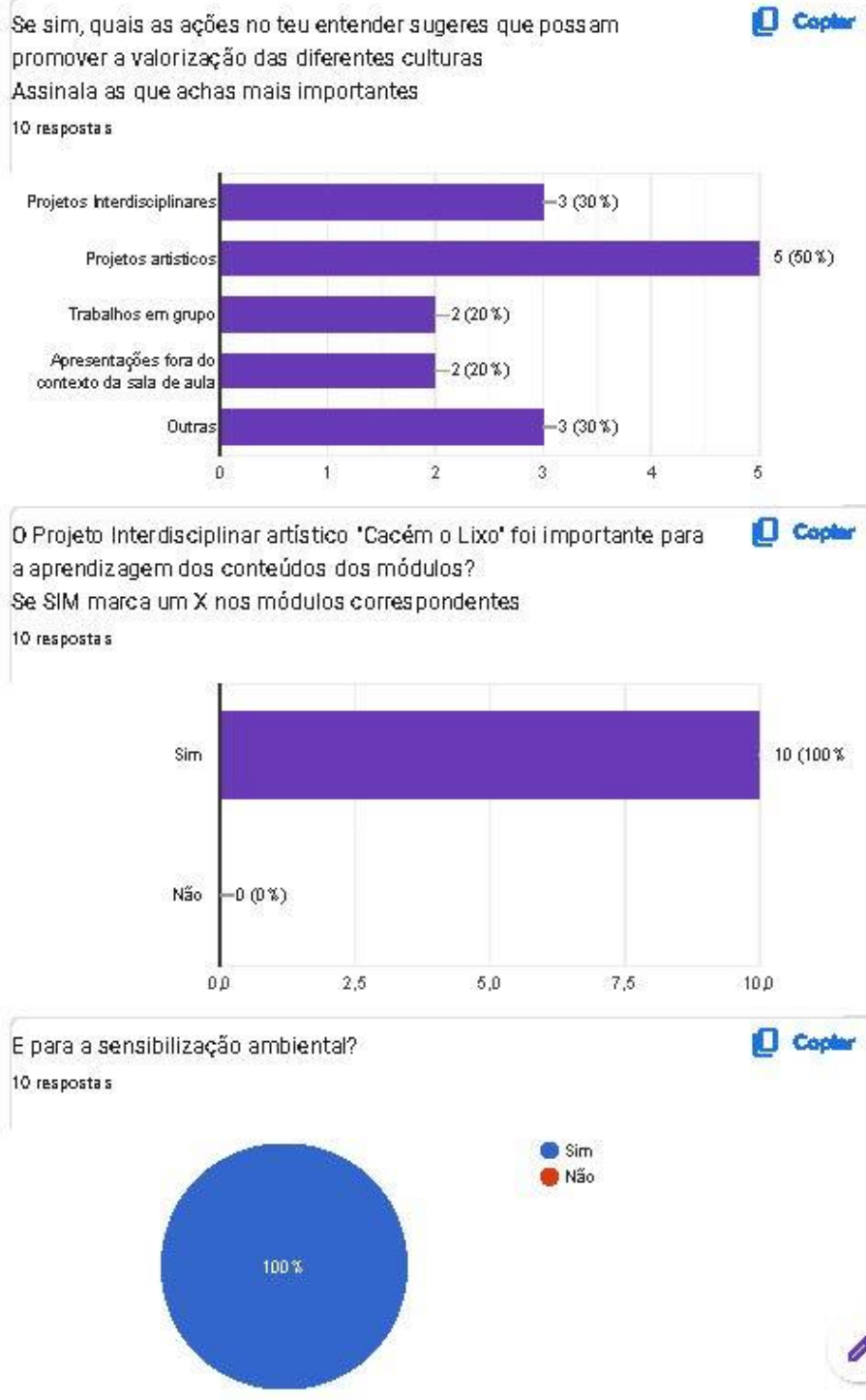
6/17/2023, 9:48 AM

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Cacán o Lixo

<https://docs.google.com/forms/d/1FZ5U3p7PezD7kwyZW5mBoS...>



11 of 15

6/17/2023, 9:48 AM

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Cácem o Lixo

<https://docs.google.com/forms/d/1FZ5U3p7PezDTakwyZWSInBoS...>



12 of 15

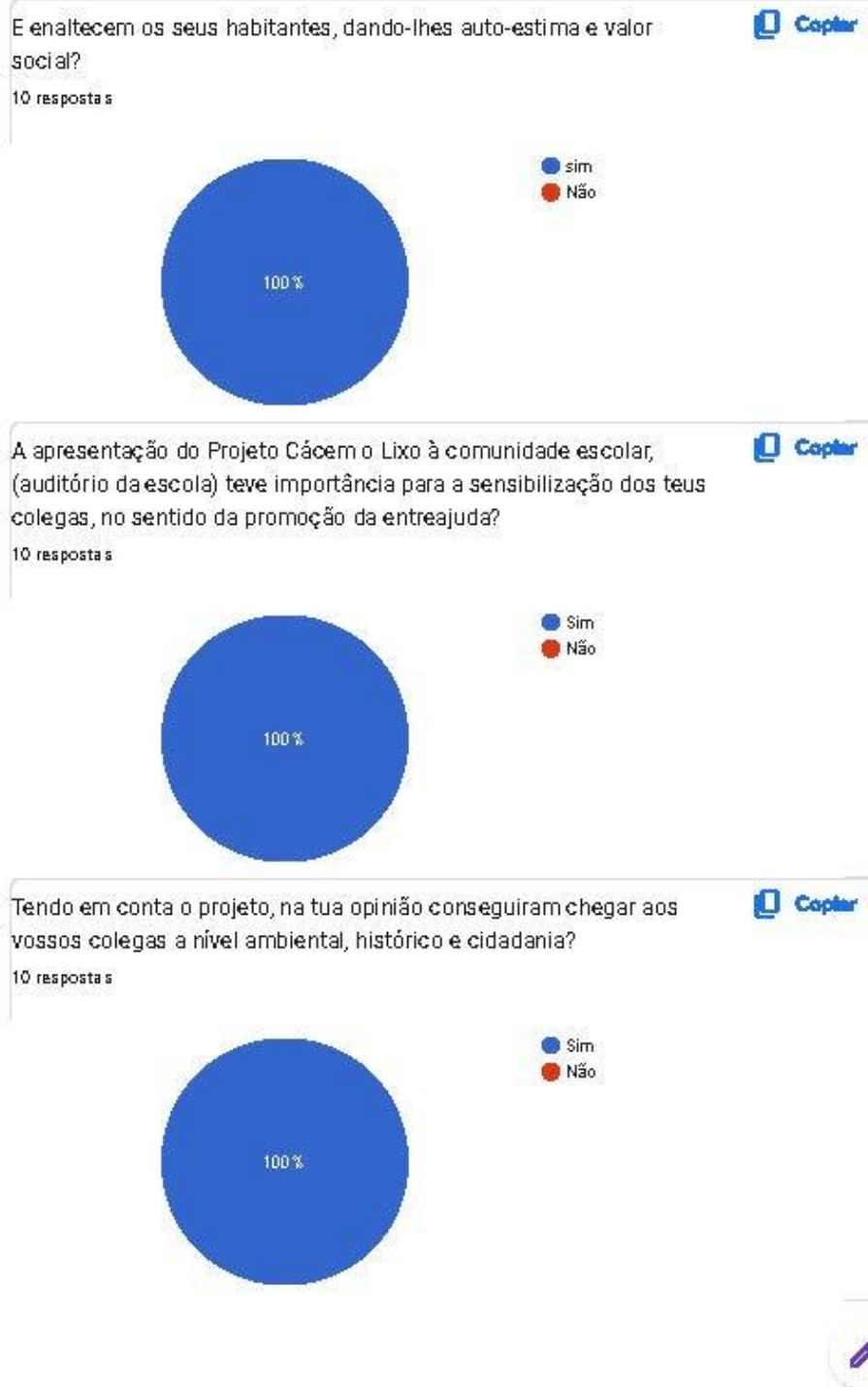
6/17/2023, 9:48 AM

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Cácem o Lixo

<https://docs.google.com/forms/d/1FZ5U3p7PezDTakwyZWSInBoS...>



13 of 15

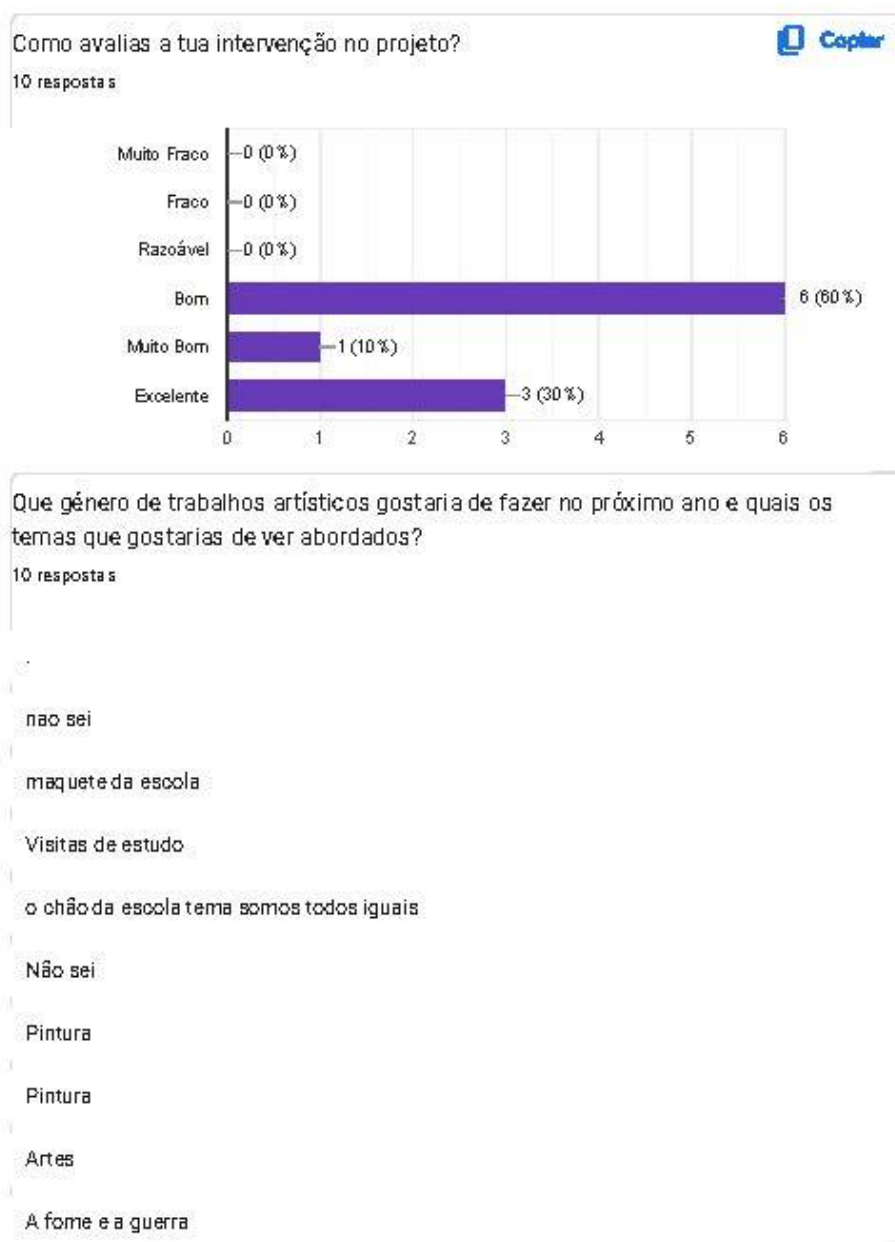
6/17/2023, 9:48 AM

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Cácem o Lixo

<https://docs.google.com/forms/d/1FZ5U3p7PezD7kwyZW5InBoS...>

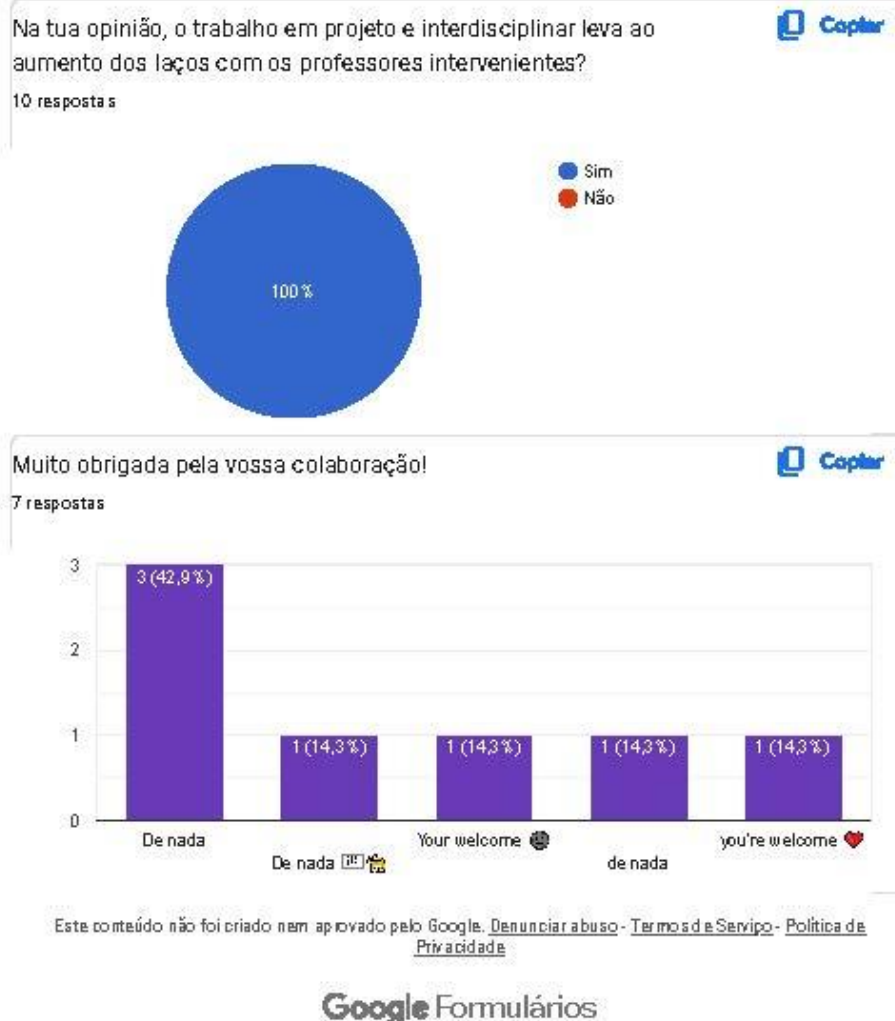


ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 1º Ano TDIE Projeto o Cásem o Lixo

<https://docs.google.com/forms/d/1FZ5U3p7PezDTakwyZWSInBoS...>



ANEXO XI

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 2º Ano TDIE

<https://docs.google.com/forms/d/1Vy7BEEIGFPk0jnU6HnEy8wr...>

Questionário aos alunos do 2º Ano TDIE

3 respostas

[Publicar gráfico](#)

1. Caracterização do aluno

Idade

3 respostas

19 anos

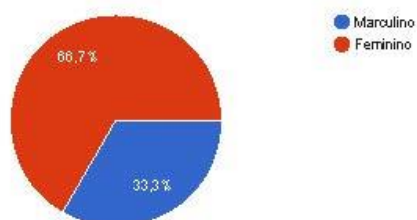
17

18

Género

3 respostas

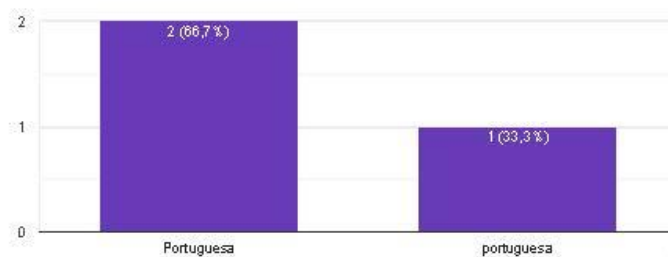
 Copiar



Nacionalidade

3 respostas

 Copiar



1 of 11

6/17/2023, 9:39 AM

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 2º Ano TDIE

<https://docs.google.com/forms/d/1Yy7BEEiGFPk0jnU6HhBy8wr...>

Nacionalidade dos pais

1. Mãe

2. Pai

3 respostas

Portugueses

mãe- cabo verdiana e portuguesa \ pai- cabo verdiano

Portuguesa

Local de residência

3 respostas

Massamá norte

Queluz - Belas

Sintra

Há quantos anos resides no local?

3 respostas

10 anos

2 anos e meio

4

Descreve o teu bairro

3 respostas

O meu bairro é calmo e tem muito comércio ao redor. Há uma grande diversidade entre os moradores em relação à nacionalidade, pessoas de Angola, Brasil, das ilhas e tenho uns vizinhos russos também.

É normal, uma vez ou outra podem fazer muito barulho a noite.

Calmo com praia



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 2º Ano TDIE

<https://docs.google.com/forms/d/1Yy7BEEiGFPk0jnU6HhBy0wr...>

Qual a tua interação com as pessoas do teu bairro? Quem são os teus amigos? Qual a nacionalidade deles? Já te sentiste marginalizado ou vítima de racismo?

3 respostas

Não interajo muito com os moradores do bairro e de momento não tenho amigos lá. Nunca passei por uma situação de racismo no meu bairro.

Não gosto muito morar aqui, pois não fui onde eu cresci.
Os amigos que eu tenho, fiz na escola.
A nacionalidade deles são portugueses.
Não.

Nenhuma

2. Percurso Escolar
Já reprovaste de ano?



3 respostas



Se reprovaste, qual o principal motivo porque reprovaste?



3 respostas



3 of 11

6/17/2023, 9:39 AM

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 2º Ano TDIE

<https://docs.google.com/forms/d/1Yy7BEEiGFPk0jnU6HhBy8wr...>

Quais as disciplinas onde tens menos dificuldades?

3 respostas

Inglês, história das artes e desenho

História, Inglês, Português

Português edf design dao

Quais as dificuldades a que tens mais dificuldades?

3 respostas

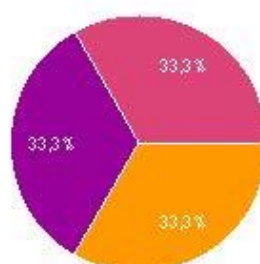
Geometria, Dac e design

Geometria Descritiva.

Gd inglês

Quais os motivos que te levam a ter mais dificuldade nessas disciplinas

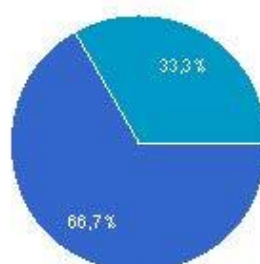
3 respostas



- Dificuldade em compreender a matéria
- Necessidade de apoio
- A maneira como os conteúdos são lecionados pelos professores
- Falta de estudo
- Pouco interesse e motivação
- Pouca assiduidade
- Outro

Comportamento - Em algum momento do teu percurso escolar já:

3 respostas



- Foram enviados recados para os teus pais
- Participação oral
- Participação escrita
- Ocomêndia disciplinar
- Falta disciplinar
- Nenhum

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

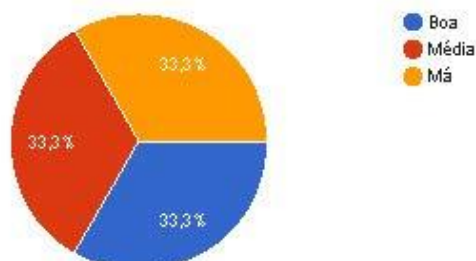
Questionário aos alunos do 2º Ano TDIE

<https://docs.google.com/forms/d/1Yy7BEEiGFPk0jnU6HhBy8wr...>

3. Relação com a escola

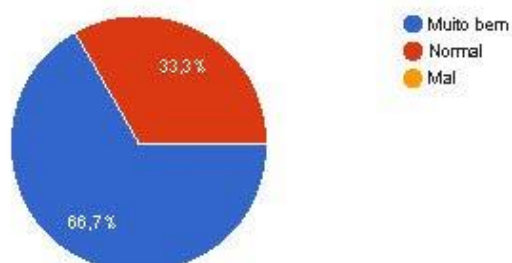
Qual a tua opinião sobre a escola?

3 respostas



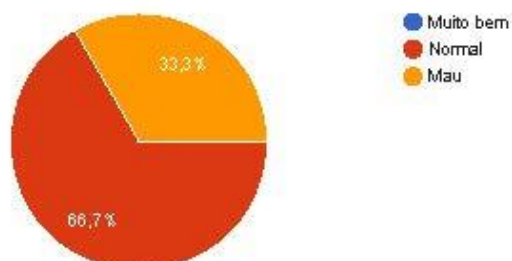
Como te relacionas com os professores?

3 respostas



Como te relacionas com os teus colegas

3 respostas



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 2º Ano TDIE

<https://docs.google.com/forms/d/1Yy7BEEiGFPk0jnU6HhBy8wr...>



6 of 11

6/17/2023, 9:39 AM

ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

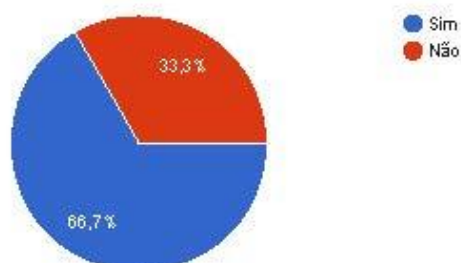
Questionário aos alunos do 2º Ano TDIE

<https://docs.google.com/forms/d/1Yy7BEEiGFPk0jnU6HhBy0wr...>

4. Identidade Cultural

Na turma existe a junção de diversas origens culturais. Achas que a escola deve valorizar a identidade cultural de origem dos alunos?

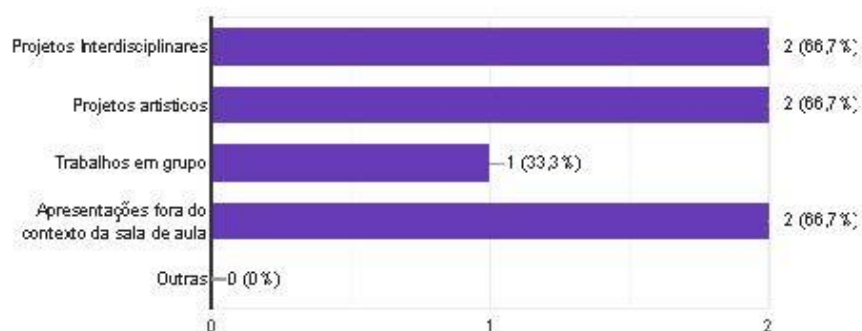
3 respostas



Se sim, quais as ações no teu entender sugeres que possam promover a valorização das diferentes culturas

Assinala as que achas mais importantes

3 respostas



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

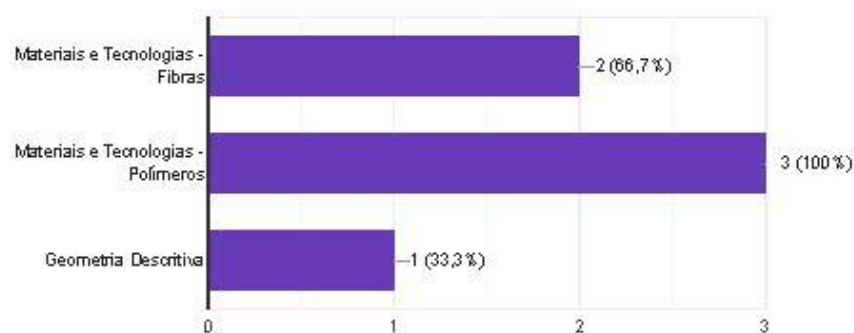
Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 2º Ano TDIE

<https://docs.google.com/forms/d/1Yy7BEEiGFPk0jnU6HhBy0wr...>

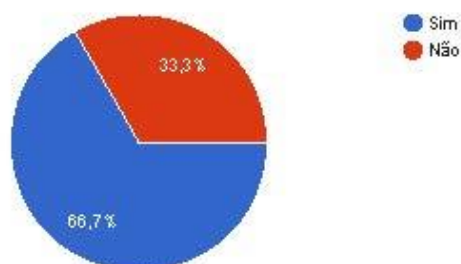
O Projeto Interdisciplinar artístico "O Plano da Tua Pele" foi importante para a aprendizagem dos conteúdos dos módulos?
Se SIM marca um X nos módulos correspondentes

3 respostas



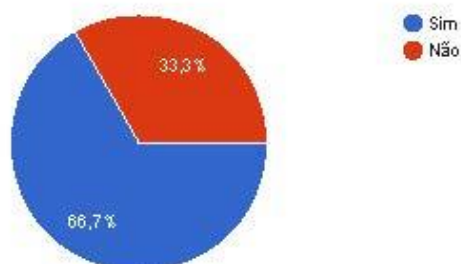
E para a valorização das tuas raízes. Sentes que deste valor e conhecimento aos teus colegas sobre a tua identidade cultural e social?

3 respostas



Pensas que projetos desenvolvidos em conjunto com várias disciplinas, te ajudam na associação dos conteúdos?

3 respostas



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

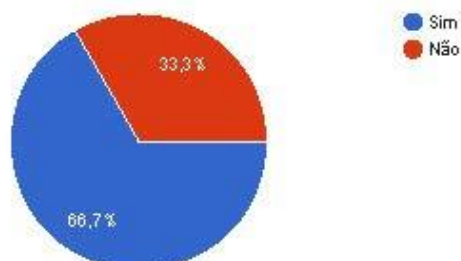
Questionário aos alunos do 2º Ano TDIE

<https://docs.google.com/forms/d/1Yy7BEEiGFPk0jnU6HhBy0wr...>

Projetos que trabalhem a Identidade cultural, aumentam o interesse e motivação, bem como a auto-estima?



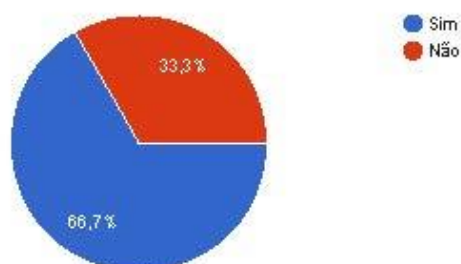
3 respostas



A apresentação do Projeto o Plano da Tua Pele junto da comunidade escolar, (auditório da escola) teve um papel fundamental para a valorização da tua identidade?



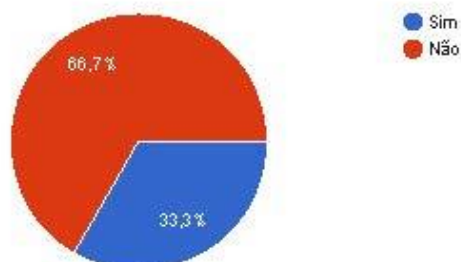
3 respostas



No final do projeto conseguiste criar uma imagem que reflita a tua identidade social e cultural?



3 respostas



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

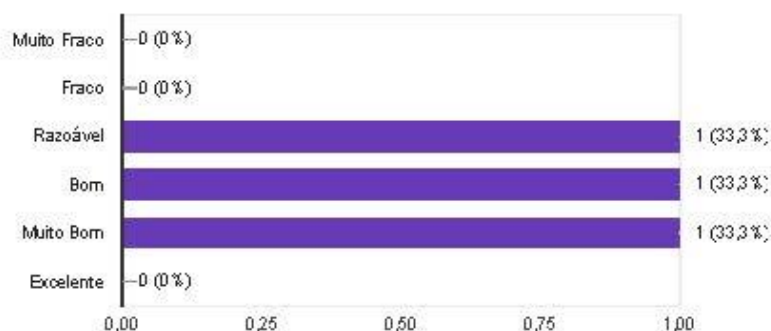
Questionário aos alunos do 2º Ano TDIE

<https://docs.google.com/forms/d/1Yy7BEEiGFPk0jnU6HhBy0wr...>

Como te avalias na conclusão deste projeto?



3 respostas



Que género de trabalhos artísticos gostaria de fazer no próximo ano e quais os temas que gostaria de ver abordados?

3 respostas

Gostaria de abordar mais o feminismo em geral, a homossexualidade e ambientalismo.

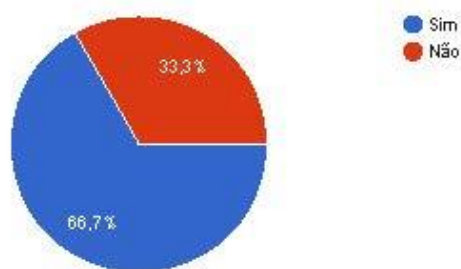
Eu gostaria que no próximo ano, pudéssemos fazer algo com as diferentes nacionalidades dos alunos. Por exemplo, fazer um desfile com a roupa de cada país de cada aluno ou quadro grande em que podemos realçar algo importante da cada país de cada aluno.

Projeto

O trabalho em projeto e interdisciplinar levou ao aumento dos laços com os professores intervenientes?



3 respostas



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira

Questionário aos alunos do 2º Ano TDIE

<https://docs.google.com/forms/d/1Yy7BEEiGFPk0jnU6HhBy8wr...>

Muito obrigada pela vossa colaboração!

2 respostas

De nada!

De nada paaaaaa

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



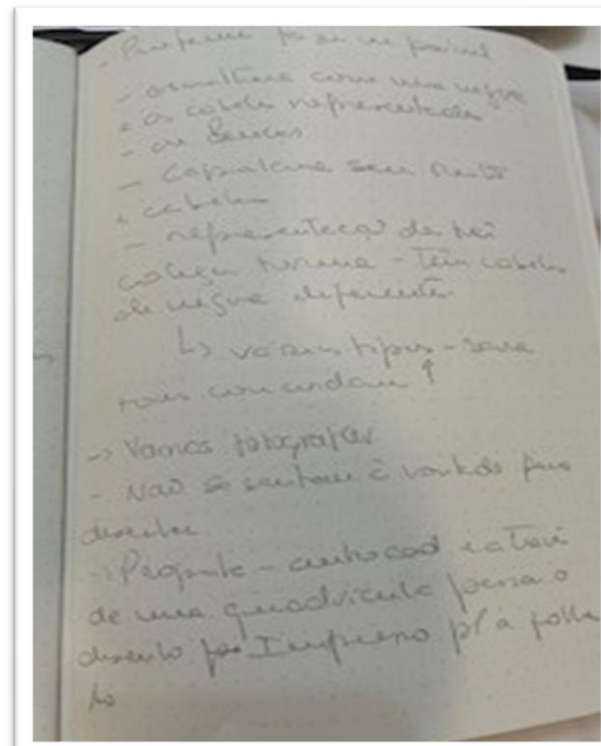
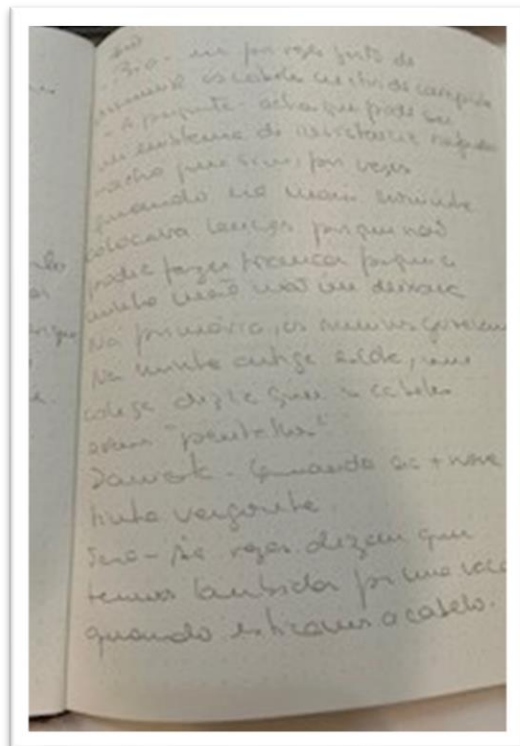
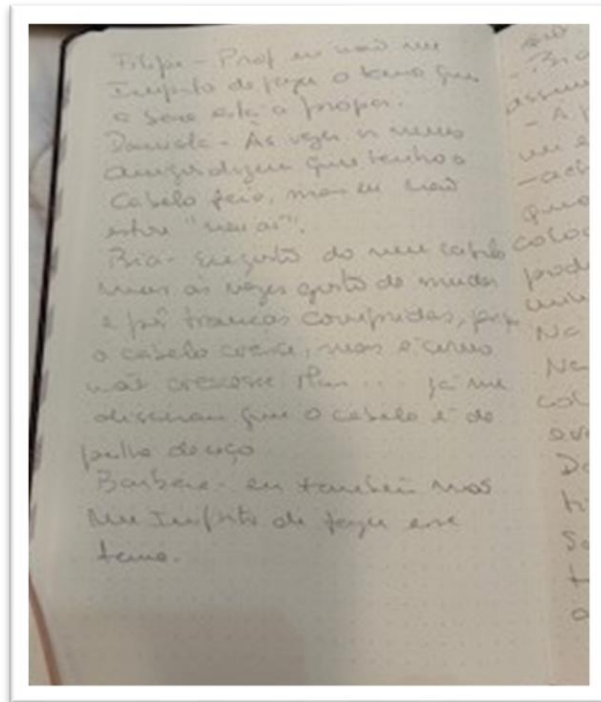
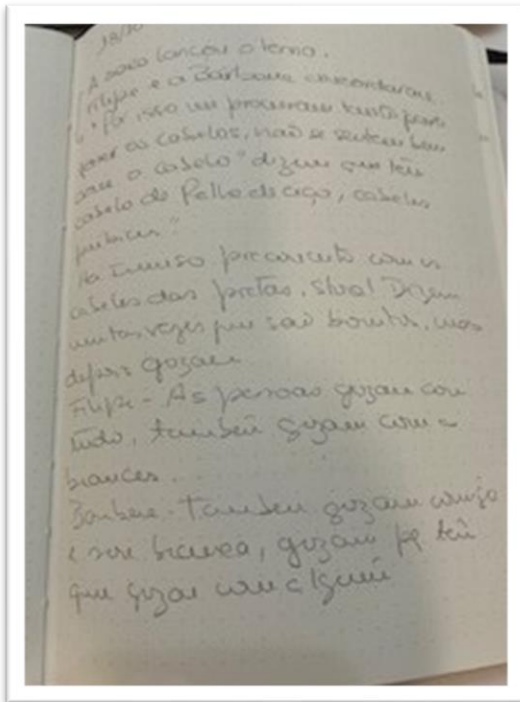
11 of 11

6/17/2023, 9:39 AM

ANEXO XII

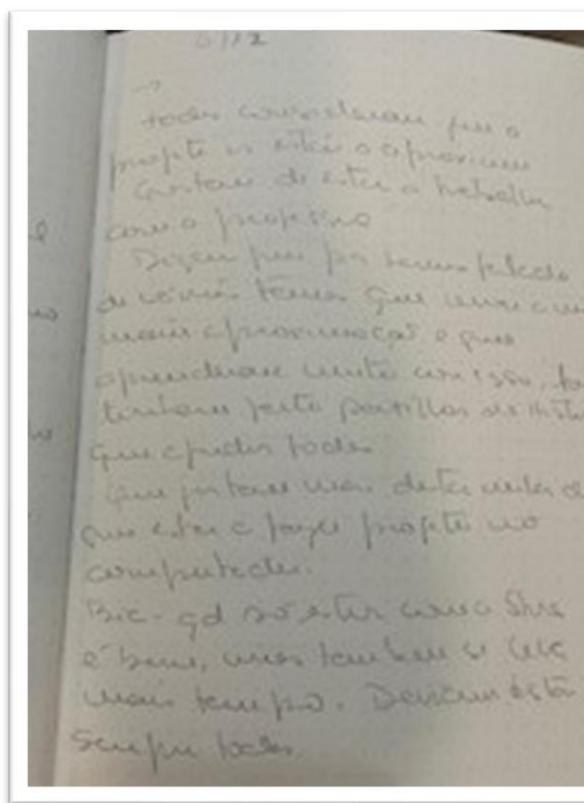
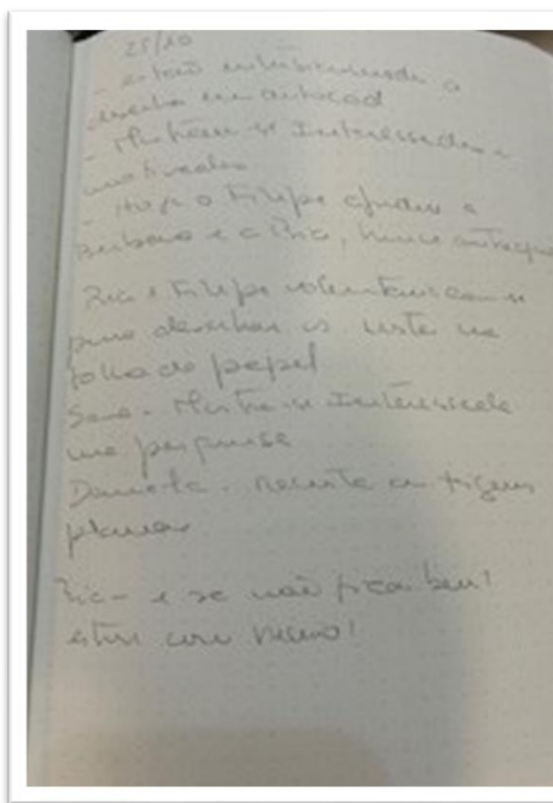
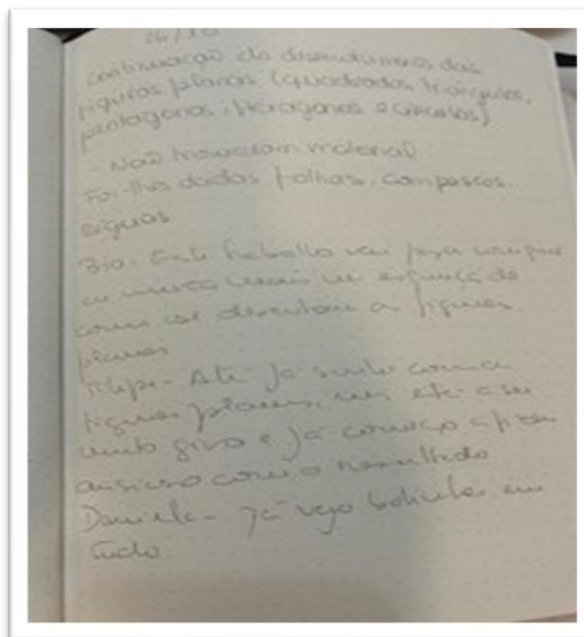
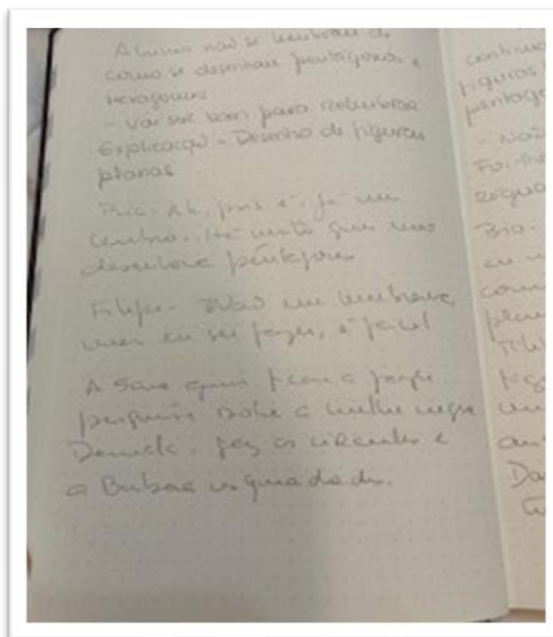
ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira



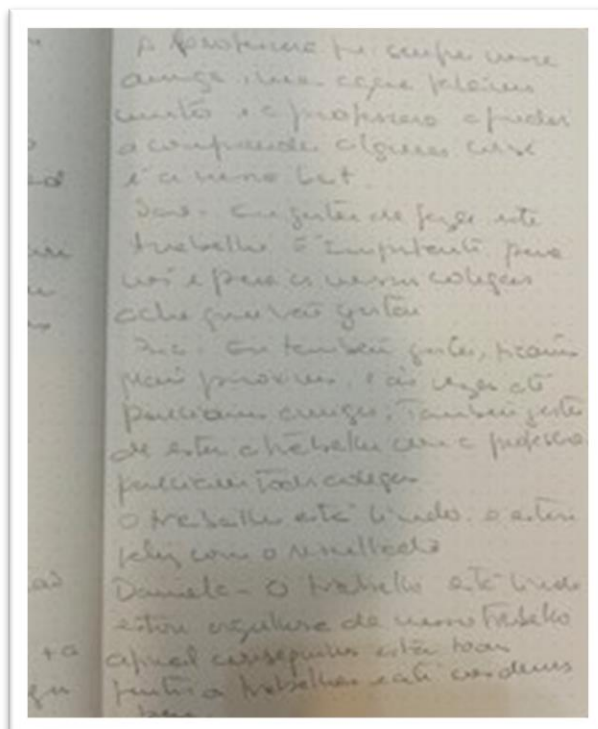
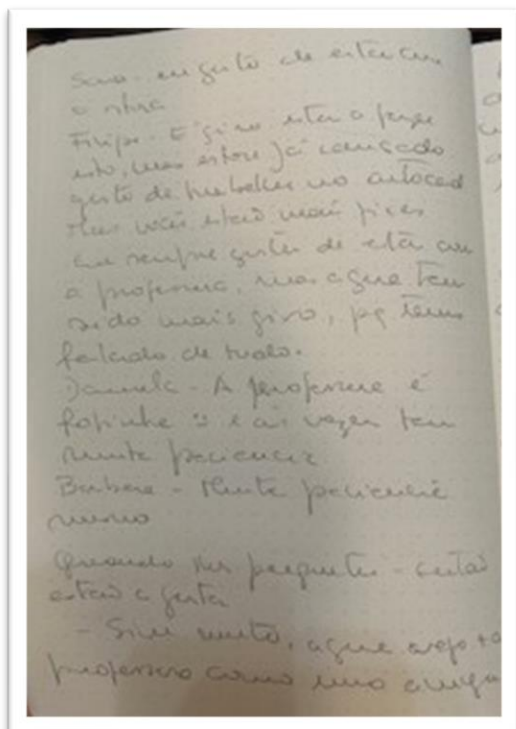
ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira



ENTRELAÇANDO IDENTIDADES – UM CAMINHO PARA O FUTURO

Elsa Cristina Teixeira Bandeira



ANEXO XIII

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Exmo (a) Sr.^(a) Encarregado de Educação

Eu, Elsa Cristina Teixeira Bandeira Marques estudante do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da Universidade Lusófona de Lisboa, a fazer a Prática de Ensino Supervisionada na Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra solicito a sua autorização para a recolha de imagem (fotografia) do seu educando(a), da turma 2º ano, no âmbito das atividades letivas do meu projeto de estágio que irei desenvolver durante o 1º período deste ano letivo. As imagens servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade dos alunos assegurada.

O professor:

Nome aluno:

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

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

Eu, Elsa Cristina Teixeira Bandeira Marques estudante do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da Universidade Lusófona de Lisboa, a fazer a Prática de Ensino Supervisionada na Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra solicito a sua autorização para a recolha de imagem (fotografia) do seu educando(a), da turma 1º ano, no âmbito das atividades letivas do meu projeto de estágio que irei desenvolver durante o 1º período deste ano letivo. As imagens servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade dos alunos assegurada.

O professor:

Nome aluno:

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS
